Darstellendes Spiel unterrichten 3

Projektarbeit im Fach Theater

Grundlagen, Arbeits- und Reflexionsmethoden,
Spiel- und Projektideen
für die Theaterarbeit in der Sekundarstufe I und II

LV.TS
Landesverband Theater in Schulen
Rheinland-Pfalz

In der vorliegenden *Handreichung 3* zu den Lehrplänen für Darstellendes Spiel (DS)/Theater für die Sekundarstufe I und II liegt der Fokus auf dem besonderen Projektbegriff des Faches, aus dem sich die ganz spezifische Arbeitsweise in Projekten herleitet.
In einem ersten Teil werden Grundlagen von Projektarbeit, orientiert an Fachwissenschaft und Fachdidaktik, vorgestellt. Im zweiten Teil geben Lehrerinnen und Lehrer Einblicke in eigene Projekte oder Projektaspekte.
Mit beiden Teilen möchten die Autorinnen und Autoren vielfältige Impulse und Anregungen geben, wie im Projektunterricht des Faches kollaborativ, kreativ und methodisch innovativ gearbeitet werden kann.

Autorinnen und Autoren Teil 1: Grundlagen
Christina Dieterle
Barbara Hahn-Setzer
Alfons Otte
Adrienne Certa
Nathalie Martens

Autorinnen und Autoren Teil 2: Projektbeispiele
Ina Braun-Yousefi, Adrienne Certa, Christina Dieterle, Tanja Finnemann, Judith Gabriel, Bettina Hahn, Barbara Hahn-Setzer, Maike Klüver, Nina Krämer, Nathalie Martens, Uschi Moog, Alfons Otte, Gül Jülide Oypan, Claudia Scharfenberger, Dr. Walburg Schwenke, Susanne Staenglen, Camilla Sternheim, Karin Wolf

Redaktion:
Barbara Hahn-Setzer (OStR´ i.R., bis 2016 Eduard-Spranger-Gymnasium Landau, seit 2018 Vorsitzende des Landesverbandes Theater in Schulen RLP, Dozentin in der DS-Weiterbildung am PL, 2009-2021)
Christina Dieterle (StD´ i.R., Theodor-Heuss-Gymnasium Ludwigshafen und Dozentin an der Universität Mannheim)
Alfons Otte (bis 2020 IGS Mutterstadt; Dozent in der DS-Weiterbildung am PL, 2008-2016 und 2019/2020)
Adrienne Certa (OStR´, Gymnasium zu St. Katharinen Oppenheim, Workshopleiterin bei DS-Treffen)

Layout und Druckvorlage:
Barbara Hahn-Setzer und Dr. Hannah Klima

- Erstveröffentlichung 2022
- ISBN 978-3-00-072796-2
- Digitale Version abrufbar über: www.ts-rlp.de (unter „Theater als Schulfach“); https://bvts.org (unter „Service“)
- Bezug über die Geschäftsstelle des LVTS RLP: info@ts-rlp.de

Inhaltsverzeichnis

0. Vorwort **1**

1. Einleitung **3**

TEIL 1 Grundlagen **4**

2. Projektbegriff und Projektkonzept im Fach Theater **4**

Schaubild 1: Projektunterricht im Fach Theater 4

2.1 Kreativitätsförderung durch Theaterunterricht 5

2.2 Zu Begriff und Kernkonzept von Projektunterricht im Allgemeinen 6

2.3 Spezifische Aspekte des DS-/Theaterunterrichts 6

3. Rahmenbedingungen **8**

Schaubild 2: Rahmenbedingungen 9

4. Arten von Projekten im Fach Theater **12**

Schaubild 3: PROJEKTE: Ausgangspunkt oder Fokus (inhaltlich/formal/anderes) 12

5. Phasen von Projekten **14**

5.1 Vorbemerkung zu den Phasen 18

Schaubild 4: Merkmale bei der Entwicklung eines Projektes 15

Schaubild 5: Phasen-Proben-Modell 16

5.2 Improvisation („das nicht Vorhersehbare“) als Grundlage des Faches DS/Theater 17

5.3 Drei Probenmethoden im Fokus:

Viewpoints – Moment Work – Vignetten-Play 18

5.3.1 Probenarbeit mit *Viewpoints* 19

Schaubild 6: Viewpoint-Techniken 20

5.3.2 Probenarbeit mit *Moment Work* 22

5.3.3 Probenarbeit mit *Vignetten-Plays* 26

5.4 Initiieren 31

5.4.1 Ziele in der Initiierungsphase: 31

5.4.2 Methodische Möglichkeiten 31

5.5 Explorieren 32

Schaubild 7: Explorieren der Theatralität 33

5.5.1 Sachhintergrund und Plot explorieren 34

5.5.2 Figuren und Handlungen, Motive und Ziele explorieren 35

5.5.3 Stimme, Sprache, Sprechen explorieren 36

5.5.4 Theatrale Qualität von Requisiten explorieren 38

5.5.5 Fazit zum „Explorieren“ 40

5.6 Digitale Erweiterung von Raum, Zeit und Bedeutung 41
5.7 Spieltexte und Szenarien verfassen 49
Schaubild 8: Szenarios und Texte entwickeln – vom Spiel zum Text 49
5.8 Überschreiben. Arbeiten mit vorgegebenen Texten 54
Schaubild 9: Überschreiben als Aneignung und Transformationsprozess von Vorgegebenem 54
5.9. Dramaturgie 58
Schaubild 10: Dramaturgie 58
5.10 Präsentieren und Rezipieren 62
5.11 Feedbackstrukturen 65
Schaubild 11: Feedback nach John Hattie 65
5.11.1 Feed-Back in der Projektarbeit des Theaterunterrichts 66
5.11.2 Feed-Back in Präsentationskontexten 70
5.12 Leistungsbewertung im Projektprozess 73
Schaubild 12: Schwierige Momente als Chance 79
5.13 Schwierige Momente im Theaterunterricht – auch eine Chance! 80
6. Die Theatergruppe auf dem Weg zum Ensemble 82
6.1 Allgemeine Merkmale einer Gruppe 82
Schaubild 13: Die Gruppe 82
Schaubild 14: Gruppendynamische Prozesse 83
6.2 „Rollen“ der Mitglieder in einer Gruppe 84
6.3 Die Theatergruppe als kreatives Ensemble 85
Schaubild 15: Theaterklasse/Theaterkurs als kreatives Ensemble 86
7. Projektleitung 89
7.1. Situativer, flexibler Führungsstil 89
Schaubild 16: Situativer Führungsstil im Theaterunterricht 89
7.1.1 Analyse der Gruppe 90
7.1.2 Analyse der situativen Aufgabenfokussierung 91
7.1.3 Situativer Führungsstil: Austarieren von vier Interventionsstilen 91
7.2. Spezifische Kompetenzen eines Theaterlehrers/einer Theaterlehrerin 93
Schaubild 17: Kompetenzen eines Theaterlehrers/einer Theaterlehrerin 93
7.2.1 Administrativ-organisatorische Kompetenz 94
7.2.2 Personale Kompetenz 94
7.2.3 Pädagogisch-soziale Kompetenz 95

7.2.4 Künstlerisch-pädagogische Kompetenz 95

8. Bildungspolitische Aspekte 97

8.1 Theaterunterricht und digitale Kompetenz 97

Schaubild 18: Theaterunterricht und Medienkompetenz/Digitale Kompetenz 97

8. 2 Theaterunterricht und Demokratieerziehung 100

Schaubild 19: Theaterunterricht und Demokratieerziehung 100

Bildnachweise 105

Literaturverzeichnis 106

Teil 2 PROJEKTBEISPIELE 110

9. Ideenpool für die praktische Projektarbeit Beispiele aus der Praxis zu Aspekten der Projektarbeit im Fach Theater/DS 110

Vorbemerkung 110

9.01 111

Ina Braun-Yousefi

Show, don't tell!
Förderung bewussten körpersprachlichen Ausdrucks

9.02 115

Adrienne Certa

Inszeniertes Handeln
Eine Auseinandersetzung mit der Kunstform *Performance* (mit 2 Schülerbeispielen)

9.03 123

Christina Dieterle

Ich atme hier und dort mein fremdes Dasein
Workshopmaterialien zu Lyrik von Rose Ausländer

9.04 129

Christina Dieterle

Kroklokwafzi? Semememi!
Workshopmaterialien zu Stimme, Sprache, Sprechen

9.05 138

Tanja Finnemann

@tatto(o)theater
Digitales Theater auf Instagram – von Social-Distancing zu Social-Media. Theater in Coronazeiten

9.06 146

Judith Gabriel

206 Fuß oder die Frage nach dem Sinn des Lebens
Dokumentation eines Projektprozesses

9.07 150

Bettina Hahn

Zettel-Dialog
Methode zur Ideenfindung in der Initiierungsphase. Projekt *Einmal Heimat, bitte!*

9.08 153

Barbara Hahn-Setzer

Oh, diese Götter!
Irritationen und Überschreibungen am Beispiel von Bertolt Brechts Theaterstück
Der gute Mensch von Sezuan

9.09 161

Barbara Hahn-Setzer

Verwandle dich – offen und kritisch!
Szenische Befragungen und biografische Zugänge zu Franz Kafkas Erzählung
Die Verwandlung (mit Kursarbeit)

9.10 169

Maike Klüver

Etüden zum chorischen Spiel anhand der Garten-Szene in *Faust I* (mit Textauszügen)

9.11 175

Bettina Hahn und Maike Klüver

Figurenentwicklung anhand des Schauspielkonzeptes von Konstantin Stanislawski

9.12 187

Nina Krämer

Entwicklung einer Szenencollage zu G. Büchners *Woyzeck* mit dem Schwerpunkt Requisit als Ausdrucksträger (hier: Stöcke und Tücher)

9.13 196

Nathalie Martens

Corona-Masken: Spiel mit Nähe und Distanz
Moment Work und *Viewpoints*: Innovative Probenkonzepte im Theaterunterricht

9.14 202

Uschi Moog

Koffer gepackt … und überlebt?
Schülerinnen und Schüler erinnern an die Befreiung von Auschwitz – ein Anlasstheater

9.15 206

Alfons Otte

Ich und meine Maske – Ein erster Bühnenauftritt mit Großmasken in ritualisierter Form

9.16 212

Alfons Otte

Strukturmodell für Planung und Durchführung eines Stationentheaters

9.17 217

Gül Jülide Oypan

Kelebek und Kira – Eine Eigenproduktion zum Thema *Vielfalt.* Projekt der Theater-AG einer Förderschule mit den Förderschwerpunkten „Lernen und sozial-emotionale Entwicklung“

9.18 228

Claudia Scharfenberger

Ihr seid schuld! – Methodisches Vorgehen in der Initiierungsphase: Vom Nichts zum Stück

9.19 231

Walburg Schwenke

Der Ausflug der toten Mädchen
Szenische Lesung einer Erzählung von Anna Seghers (mit drei Kursarbeiten)

9.20 252

Walburg Schwenke

Hamlet
- Annäherung an ein Stück und seine Inszenierung. Theater-Workshop im Rahmen einer Fortbildung für Lehrer*innen
- Workshop *Hamlet* im Unterricht (mit Kursarbeit)

9.21 261

Susanne Staenglen

Eine reale Person aus der Alltagswelt in eine Bühnenfigur verwandeln (Monolog, Dialog, szenischer Kontext) (mit Kursarbeit)

9.22 269

Camilla Sternheim

Richard III. mit heutigen Augen
Aktualisierende, szenische Zugangsmöglichkeiten mithilfe eines sozialpolitischen und analytischen journalistischen Artikels

9.23 275

Karin Wolf

Ein Vorspiel nur
Gedenkveranstaltung zum 9. November 2018 am Hannah-Arendt-Gymnasium Haßloch

0. Vorwort

Theater ist ein Ort, wo die Komplexität von Globalisierung und Digitalisierung der Gesellschaft nicht als Bedrohung, sondern als Chance verstanden werden kann. Komplexität ist Schönheit.

Kay Voges, Direktor des Wiener Volkstheaters

Man sagt: Man könne den Menschen beim Spiel am besten kennenlernen; seine Leidenschaften zeigten sich da offen und wie in einem Spiegel.

Johann Wolfgang von Goethe

Ziel des künstlerischen Faches Theater/Darstellendes Spiel ist das Erlangen theaterästhetischer Handlungskompetenz. Der spezifische und unersetzbare Bildungsbeitrag des Faches besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler ganzheitlich-integrativ in einem Ensemble sinnlich-körperlich, emotional, rational-reflektierend und experimentierend im theatralen Spiel individuelle und gesellschaftliche Wirklichkeit ästhetisch gestalten und darüber hinaus Perspektiven und Utopien entwickeln können.
Die szenischen Ergebnisse werden „live“ aufgeführt, denn zu einer primären Theatererfahrung gehört wesentlich die Präsentation als plurimediales, sinnliches, performatives Ereignis in der leibhaftigen Kopräsenz von Spielenden und Zuschauenden in einem realen Raum.

Diese dritte Handreichung zu den Lehrplänen für Sek I und II im Fach Darstellendes Spiel in Rheinland-Pfalz legt den Schwerpunkt auf den Projektunterricht, der bundesweit als durchgängige Unterrichtsform für das Fach Theater/Darstellendes Spiel etabliert ist. Sie umfasst zwei Teile:
Im ersten Teil werden Grundlagen des Projektunterrichts im Fach Theater/Darstellendes Spiel theoriegeleitet und praxisorientiert auf der Basis aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse in den Fach- und Bezugswissenschaften (Theaterwissenschaft, Pädagogik, Fachdidaktik, Kreativitätsforschung) vorgestellt.
Im zweiten Teil stellen rheinland-pfälzische Theaterlehrerinnen und Theaterlehrer in Vernetzung mit dem ersten Teil eigene Projekte oder Teilaspekte von Projektunterricht aus ihrer Praxis vor. Dabei handelt es sich um Erfahrungen u.a. zu angewandten Methoden des Theaterunterrichts, zum prozessorientierten Arbeiten, zu ausgewählten Theaterformen, einzelnen Ausdrucksträgern, besonderen Fragestellungen im Entstehungs- und Elaborationsprozess, zu geeigneten Workshop-Materialien und zu Fragen der Organisation in der Theaterpraxis.

Für die Schülerinnen und Schüler ermöglicht der Projektunterricht nicht nur den Erwerb ästhetischer Handlungskompetenz; vielmehr stärken die dem Projektprozess inhärenten partizipativen Arbeitsweisen in besonderer Weise demokratisches Bewusstsein und demokratisches Handeln. Sie fördern humane Kompetenzen wie wertschätzende, diversitätsbewusste Kommunikation, Kompromissfähigkeit, Verlässlichkeit, Eigeninitiative, Verantwortungsbewusstsein für das gemeinsame Projekt, Empathie, Vertrauen und Selbstvertrauen und nicht zuletzt die Freude an der eigenen Kreativität.

Die Kunst ist das Lebenselixier einer freien Gesellschaft. Die Demokratie braucht die Kunst.

Gerhart Baum zum Welttheatertag 2021
(#Welttheatertag: Kultur ist demokratierelevant)

Eine weitere wichtige bildungspolitische Aufgabe stellt die Auseinandersetzung mit der zunehmenden Digitalisierung und Virtualisierung in der gegenwärtigen Welt dar, mit der sich auch das „analoge“ Fach Theater/Darstellendes Spiel auseinandersetzt.
Im Rahmen der Rezeption von Theater können zwar digitale, zweidimensional gestreamte Performance-Videos im virtuellen Raum lebendiges Theater nicht ersetzen, ermöglichen aber gleichwohl im Netz eine Ergänzung und Erweiterung des Rezeptionsraums von Theater und somit Teilhabe an der globalen (virtuellen) Theaterkultur.
Im Rahmen der Produktion von Theater werden in der Handreichung darüber hinaus kreative Wege aufgezeigt, wie Digitalität künstlerisch-produktiv in eigene Projekte integriert werden kann (und von rheinlandpfälzischen Theaterklassen auch schon bundesweit erfolgreich realisiert wurde). Die je eigenen ästhetischen Gestaltungs- und Rezeptionsmöglichkeiten digitaler Medien werden als inhaltliche Bereicherung und Vertiefung begriffen, als Chance.

„Warum interessieren sich die Leute für Kunst?“
„Weil es das einzige ist, das von uns bleibt.“

Dialog aus dem Film: „Ziemlich beste Freunde“

Möge diese Handreichung zum Projektunterricht im Fach Theater/Darstellendes Spiel wertvolle und wegweisende Ideen und Impulse für die weitere Unterrichtsarbeit geben.

Christina Dieterle

Christina Dieterle hat maßgeblich an den beiden Lehrplänen RP für die Sek 1 und die Sek 2 mitgeschrieben, ist Mitverfasserin der zu diesen Lehrplänen erschienenen zwei Handreichungen sowie der bundesweiten EPA für das Fach Theater/Darstellendes Spiel.

1. Einleitung

Nach Handreichung 1 „Wir fangen an“, die für den Einstieg in den Theaterunterricht konzipiert ist, und Handreichung 2 „Lernen-Leisten-Bewerten-Fördern“ folgt jetzt **Handreichung 3 „Projektarbeit im Fach Theater“.**

Das Autorenteam erfüllt damit den Wunsch zahlreicher Theaterlehrerinnen und Theaterlehrer nach mehr Unterstützung im Kernfeld ihrer unterrichtlichen Tätigkeit, nämlich dem Arbeiten in Projekten, das gerade im Theaterunterricht vor ganz besondere didaktische Herausforderungen stellt.

Im ersten Teil dieser Handreichung stellen wir deshalb, theoriegeleitet und praxisorientiert, Aspekte in den Fokus, die neue Sicht- und Handlungsweisen eröffnen können. Dazu haben wir jeweils Schaubilder entworfen, die eine komprimierte Übersicht verschaffen.

Wir zeigen auf, welcher Projektbegriff dem Theaterunterricht durchgehend zugrunde liegt, über welche spezifischen **Projekt-Kompetenzen** Theaterlehrerinnen und Theaterlehrer verfügen (sollten) und wie sich die Lerngruppe partizipativ nicht nur zu einem „Team“, sondern zu einem theaterästhetisch arbeitenden „Ensemble“ in einem kreativen Milieu entwickelt.

Im Zentrum unserer Handreichung steht der **Projektprozess**, zu dem wir u.a. ein komplexes Phasenmodell entwickelt haben, in dem neben vielen anderen Aspekten auch **neuere kreativitätsfördernde Probenmethoden** und **lernerfolgsfördernde Feedback-Theorien** vorgestellt werden. Auch wenn unser Schwerpunkt auf Devised Performances liegt (Erarbeitung eines szenischen Produkts von Null an), finden Theaterklassen und -kurse, die vorzugsweise mit (dramatischen) Vorlagen arbeiten, Ideen für eine kreative, die Spielfreude anregende Aneignung der Vorlage.

Im zweiten Teil stellen Theaterlehrerinnen und Theaterlehrer aus Rheinland-Pfalz dankenswerterweise einen **Ideenpool für die praktische Projektarbeit** vor. Sie konzentrieren sich dabei auf gelungene Unterrichtsprojekte, positive Erfahrungen, aber auch Probleme und grundsätzliche Fragen, die in jedem Theaterunterricht eine Rolle spielen. Im Ideenpool reflektieren unsere Kolleginnen und Kollegen vor allem die entstandenen Herausforderungen und zeigen auf, wie sie selbst damit umgegangen sind, bzw. wie sie selbst das Problem gelöst haben. Wir halten diese auf die konkrete Unterrichtspraxis bezogenen Lösungswege und Arbeitsweisen für so hilfreich und transferierbar, dass wir sie hier in der Handreichung vorstellen möchten.

Da wir – das Autorenteam von Teil 1 – diese Handreichung auch als eine Art Fortbildungsmanual zu den Lehrplänen von SI und SII verstehen, haben wir den Versuch unternommen, den neueren Forschungsstand aus Bezugs- und Nachbarwissenschaften zu sichten, zu reflektieren, selbst zu erproben und weiterzugeben (z.B. Sozialwissenschaften: *Gruppentheorien*; Theater-Lehrerausbildung: *u.a. Drama Teacher Academy*; Kreativitätstheorie: *u.a. Holm-Hadulla*; ästhetische, künstlerische Methoden: *u.a. Anne Bogart, Tina Landau, Moisés Kaufman*).

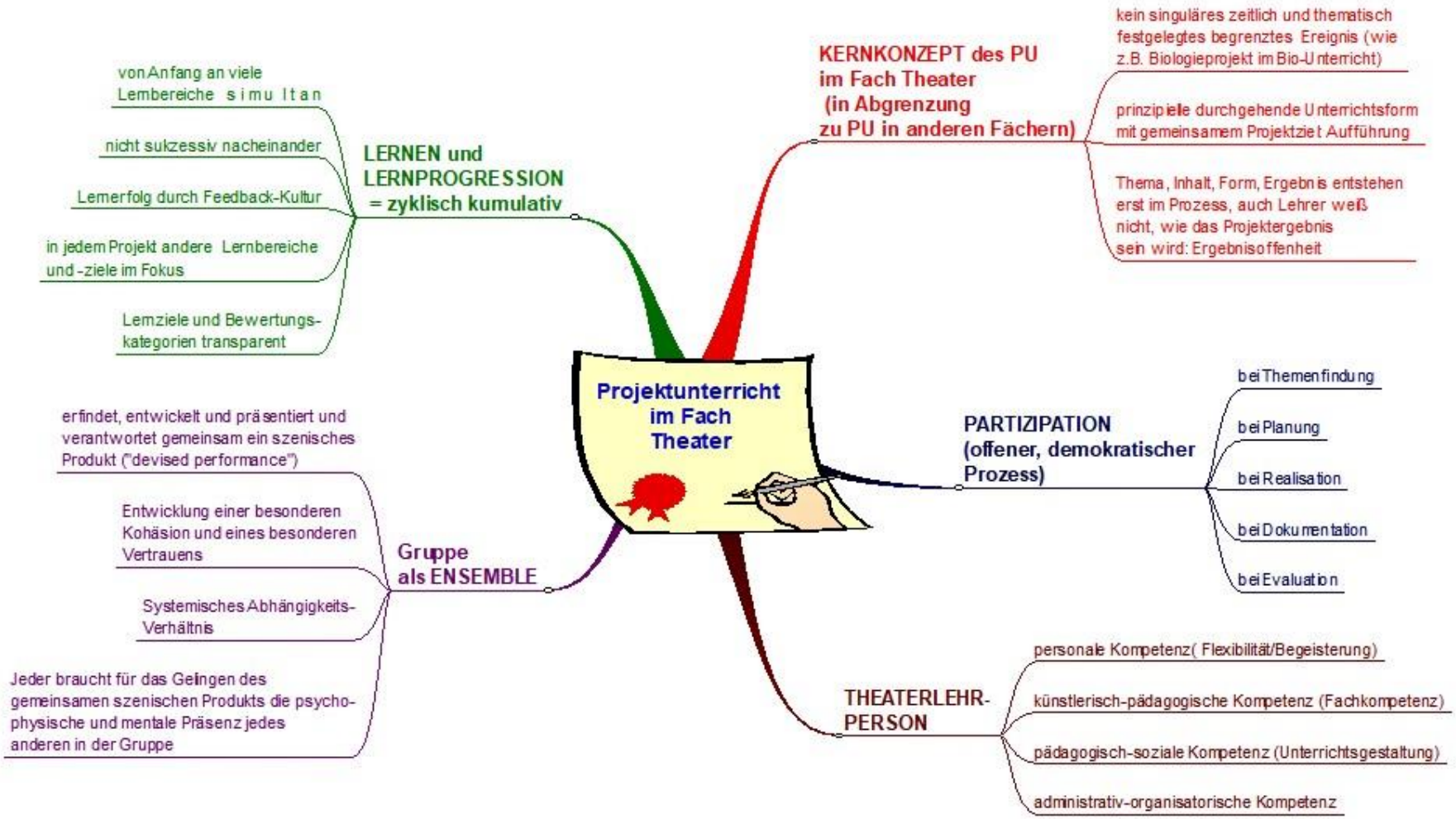
Wir wünschen uns, dass diese Handreichung dazu ermutigt, neue Wege zu gehen.

Das Autorenteam:
Christina Dieterle, Barbara Hahn-Setzer, Alfons Otte, Adrienne Certa, Nathalie Martens

TEIL 1 Grundlagen

2. Projektbegriff und Projektkonzept im Fach Theater

Schaubild 1: Projektunterricht im Fach Theater



2.1 Kreativitätsförderung durch Theaterunterricht

Dass gerade der Projektunterricht im Fach Theater geeignet ist, Kreativität zu fördern, sei hier durch Erkenntnisse der Kreativitätsforschung zusammenfassend dargestellt. Wir folgen dabei eng dem Kreativitätsforscher und Psychotherapeuten **Rainer Holm-Hadulla** in seinen Büchern „Der kreative Prozess“ (2011) und „Kreativität zwischen Schöpfung und Zerstörung“ (2011) sowie seinem Vortrag „Der zündende Funke im Kopf – Geheimnis Kreativität“ (2015).
Er unterscheidet (aus psychologischer Sicht) zum einen zwischen verschiedenen Grundlagen der Kreativität und beschreibt zum anderen unterschiedliche Phasen des kreativen Prozesses. Seine Erkenntnisse sind nicht auf rein künstlerische Aktivitäten bezogen, sondern genauso auf wissenschaftliche Innovationen und selbst auf die kreative Bewältigung von Alltagssituationen.
Wir meinen, dass sich seine Erkenntnisse hervorragend auf den Theaterunterricht in Projektform beziehen lassen.

Die fünf Grundlagen der Kreativität:

1. **Begabung**, die man entdecken oder üben kann
2. **Wissen und Können**, das erworben, neu kombiniert und formiert wird
3. **Motivation**, die „autotelisch“ (d.h. selbstzweckhaft oder intrinsisch) ist (s. Holm-Hadulla, S. 376)
4. **Kreative Persönlichkeitseigenschaften**
   (die gefördert werden können):
   - Wechselspiel von Eigensinn und Anpassungsfähigkeit
   - Resilienz (die nicht ohne Stress entsteht)

5. **Kreative Umgebungsbedingungen:**
   - Gleichgewicht von Struktur und Freiraum (Arbeitsform, Arbeitsorganisation)
   - Resonanz durch anerkennende, die Kreativität wahrnehmende Begleiter (Eltern, Lehrer, Freunde, …)

Abbildung 1: Markus Jung, Charme der Nachkriegsmütter, Assemblage 2007

Die fünf Phasen des kreativen Prozesses

Holm-Hadulla unterscheidet dabei folgende Phasen:

1. **Vorbereitungsphase**: Erwerb des für die kreative Transformation nötigen Wissens und Könnens
2. **Inkubationsphase:** Das Gelernte wird unter Spannungen und mitunter „quälenden Suchbewegungen“ zu neuen Formen, Ideen usw. „ausgebrütet“.

3. **Kreative Illumination:** Zum Teil spontan entstehende Inspirationen führen zu einer Auswahl der Einfälle. (Das ist vielleicht vergleichbar mit dem Begriff der „Emergenz“ im Theaterzusammenhang.)
4. **Realisierungsphase**: Die Ideenproduktion muss in einen „Arbeitsflow“ kommen; das ist die schwierigste Phase, sie erfordert, dass man sich „diszipliniert auf die kreative Herausforderung einlassen muss“.
5. **Phase der Verifikation:** Veröffentlichung, Resonanz, Bewertung, Anerkennung

Wir als Theaterlehrerinnen und Theaterlehrer beherzigen in unserem Fach grundsätzlich das als Maxime, was Holm-Hadulla als „Konsequenz“ zusammenfasst: „Kreativitätsförderung geschieht immer in einem Wechselspiel von strukturiertem Lernen und freiem Gestalten.“ […] „Kreativität ist spannungsreich, … sie spielt mit dem Chaos und stellt immer wieder emotionale und intellektuelle Ordnungen her, ein Spiel, das wir als Gefühl ästhetischer Erfüllung erleben.“ (2015, S. 8)

2.2 Zu Begriff und Kernkonzept von Projektunterricht im Allgemeinen

In den unterschiedlichen Theorien zur Projekt-Didaktik differieren die Definitionen des Begriffs z.T. erheblich, aber einige Merkmale lassen sich herauskristallisieren, die allen Projekten in allen Fächern gemeinsam sind:

- Handlungsorientierung
- Selbstorganisation
- Kooperation
- Schülerorientierung
- Lebensweltorientierung
- Zielgerichtetheit
- Ablauf in bestimmten Phasen
- Abschlusspräsentation der Ergebnisse
- Evaluation

Im Schulleben fügen sich alle Projekte (gerade auch Projekte im Fach Theater!) in das bildungsrelevante, fachsystematische Lernen ein, sie sind wissenschaftsorientiert und sachorientiert.

2.3 Spezifische Aspekte des DS-/Theaterunterrichts

Im herkömmlichen Fachunterricht ist im Normalfall das Projektthema fachspezifisch ausgewählt und von der Lehrperson vorgeschlagen. Die Projektidee legt ein methodisches Vorgehen nahe, bei dem Kleingruppen oder auch individuelle Lernende aus derselben Klasse Teilthemen des übergeordneten Sachthemas zeitlich begrenzt und relativ selbstständig bearbeiten und am Ende der Projekttage oder der Projektwoche die Ergebnisse präsentieren und evaluieren. In manchen Lehrplänen sind solche Projekte z.B. für bestimmte Klassenstufen oder zu bestimmten Themen nachhaltig empfohlen oder auch verbindlich vorgeschrieben.
Für das Fach Theater wird in den Lehrplänen aller Bundesländer der **Projektunterricht** als **die sinnvollste Unterrichtsform** angesehen und ist deshalb **als prinzipielle Lernform** etabliert. Die

daraus erwachsenden weitreichenden Folgen für das methodisch-didaktische und pädagogische Handeln im Theaterunterricht und die besonderen Herausforderungen für die Lehrerinnen und Lehrer werden im Rahmen dieser Handreichungen noch näher beleuchtet. Die wesentlichen Besonderheiten des Faches Theater seien schon hier ins Bewusstsein gerufen:

- Projekte im Theater-Unterricht sind in der Regel keine zeitlich oder thematisch festgelegten singulären Ereignisse, die aus dem Schulalltag temporär herausragen, sondern **generelle und kontinuierliche Unterrichtsform.**

- Es gibt ein **gemeinsames Projektziel: die Aufführung** (sei es als kleine Übungspräsentation, Werkstattpräsentation oder auch als Aufführung in der Öffentlichkeit).

- Projekte im Fach Theater sind **ergebnisoffen**, d.h. weder die Schüler noch der Lehrer wissen am Anfang, was das Thema oder die Form oder das Ergebnis sein wird. Natürlich gibt es unterschiedliche Arten von Projekten, wie wir in *Schaubild 3* zusammengetragen haben.

- Die **Partizipation** der Schülerinnen und Schüler ist sehr weitreichend, sie betrifft sowohl die Themen, die Planung, die Realisierung, die Dokumentation als auch die Evaluation. Jeder im Ensemble ist an allen szenischen und dramaturgischen Entscheidungen beteiligt.

- Der **Theaterlehrer** ist in einer solchen Unterrichtsform nicht nur in seiner Sach- und Fachkompetenz gefordert, sondern auch in besonderer Weise in seiner künstlerischen und pädagogischen Verantwortung. Seine Flexibilität und seine eigene Begeisterung sind für das Gelingen unabdingbar. Er muss seine **Rolle** in der Balance von vertikaler und horizontaler Führung ständig reflektieren, braucht also eine spezifische Projektkompetenz, um sowohl die gruppendynamischen Prozesse als auch die individuelle und kollektive Lernprogression und die ästhetische Qualität zu sichern (siehe *Schaubild 17*).

- Wegen der lebensweltlichen Reichweite der möglichen Themen und der szenischen Realisierungsmöglichkeiten ist **interdisziplinäres Arbeiten** ein weiteres Merkmal. Theaterunterricht öffnet sich und kann sich öffnen für fächerübergreifenden Unterricht bzw. fächerübergreifende Projekte.

- Projektarbeit im Fach Theater kann nur **ganzheitlich** geschehen, nicht abgetrennt von der psychophysischen und mentalen Präsenz der Spielenden.

- Die Gruppe, die in gemeinsamer Anstrengung ein gemeinsames szenisches Produkt erfindet, gestaltet und dann gemeinsam einer Öffentlichkeit präsentiert, entwickelt – anders als im herkömmlichen Fachunterricht – eine besondere Kohäsion. Sie wird zu einem **Ensemble**, in dem alle in einem **systemischen**

Abhängigkeitsverhältnis stehen: Jede Aktion eines Einzelnen hat Auswirkung auf die Gruppe (und umgekehrt) und die Gruppe braucht die Anwesenheit aller Einzelnen, und zwar die psychophysische und mentale Präsenz. Ohne ein besonderes Vertrauensverhältnis entsteht ein solches Theaterensemble nicht.

- Lernen und **Lernprogression** geschehen im Projektunterricht **zyklisch-kumulativ.** In einem szenischen Projekt mit dem Ziel einer Aufführung treten von Anfang an eine Vielzahl von Lernbereichen, Lernzielen, Lerninhalten **simultan** in Erscheinung und können i.d.R. nicht sukzessiv oder isoliert nacheinander abgearbeitet werden. Das hat weitreichende Folgen für die Gestaltung des Unterrichts, in dem sichergestellt werden muss, dass in der Folge der Projekte die im Lehrplan vorgesehenen Lernziele so kombiniert werden, dass Kompetenzerwerb in allen Lernbereichen möglich ist.

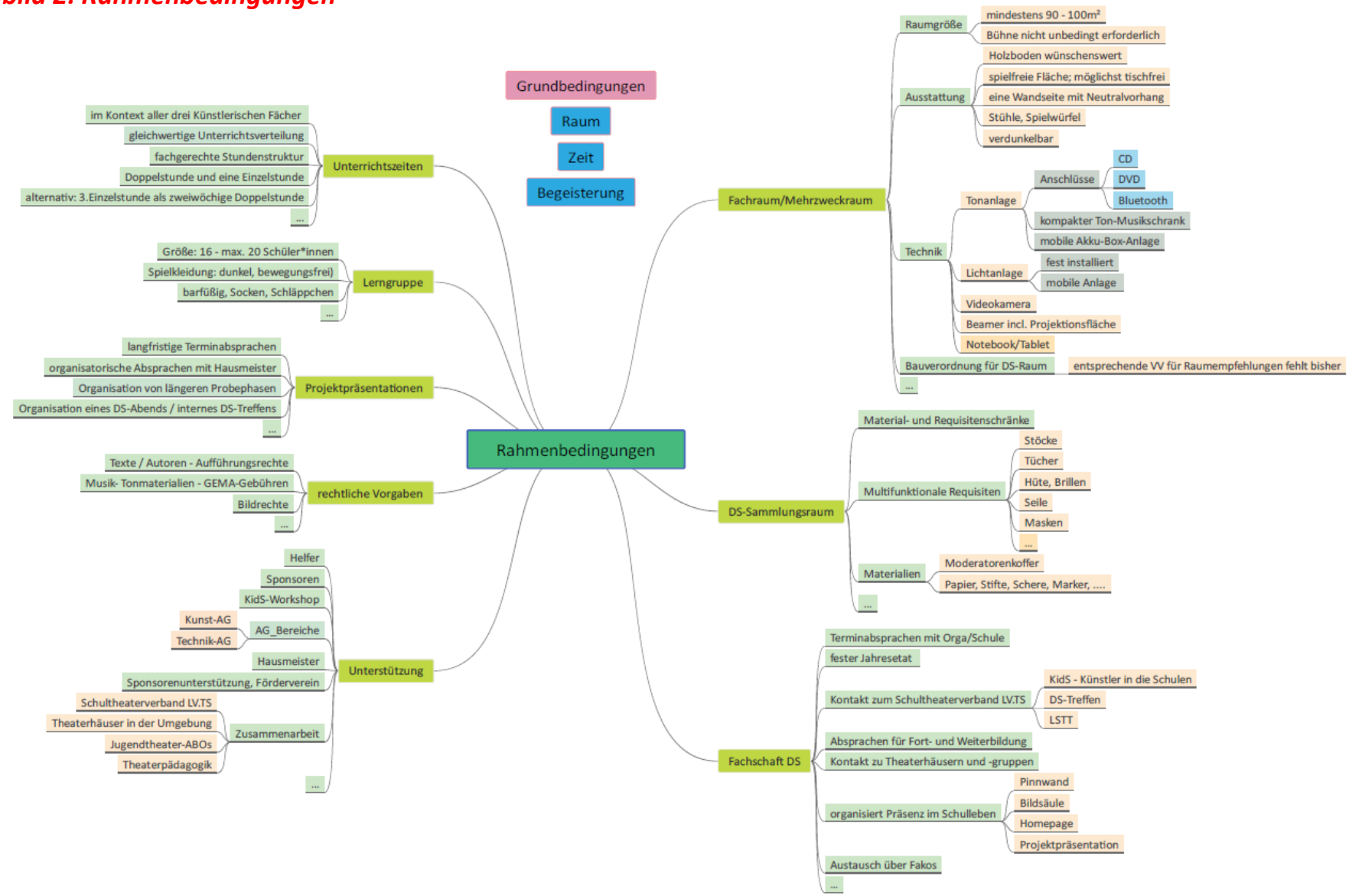
Besonderer Arbeitsmodus des Anfangs bei Null: *Devised Performance*

In dieser Handreichung wird mehrfach der Begriff ***„Devised Performance“*** (= „erfundene, entwickelte Aufführung“) gebraucht, der die Arbeitsweise professioneller freier Theatergruppen im englischsprachigen Raum kennzeichnet. Da diese Arbeitsweise der Projektarbeit im Fach Theater sehr ähnlich ist, haben wir den Begriff als international gebräuchlich auch hier eingeführt.
Die Definition in The Routledge Companion to Theatre, Performance and Cognitive Science (S.54) lautet so:
„*Devised Performance* oder *Devising Performance* bezeichnet einen Arbeitsmodus, bei dem weder ein Skript, noch ein Spieltext noch eine Spielvorgabe existieren, bevor die Gruppe das Werk kreiert.
Devised Performance bezeichnet den Prozess der kreativen Zusammenarbeit einer Gruppe, die gemeinsam ein Stück und seine Inszenierung entwickelt durch **Improvisation**, **Diskussion** und **Proben**. Die Arbeit bleibt nicht in einem Improvisationsstadium stecken, sondern ist dann auf Wiederholbarkeit angelegt und auf Transferierbarkeit.“ (Übersetzung CD)

3. Rahmenbedingungen

Das Gelingen der Projektarbeit im Fach Theater hängt nicht zuletzt von den allgemeinen und schulinternen Rahmenbedingungen ab. Der vorhandenen Übersicht in *Schaubild 2* sind die zahlreichen Aspekte zu entnehmen, die für eine erfolgreiche Arbeit im Theaterunterricht und eine kompetente Umsetzung des Lehrplans für das Fach notwendig sind.
Im Weiteren möchten wir nur schwerpunktmäßig auf einige dieser Aspekte eingehen, die in besonderer Weise grundlegend für eine erfolgreiche Theaterarbeit an den Schulen sind.

Schaubild 2: Rahmenbedingungen



Autorenteam: Christina Dieterle, Barbara Hahn-Setzer, Alfons Otte, Adrienne Certa, Nathalie Martens

Fachraum Darstellendes Spiel/Theater

Eine wesentliche Bedingung für Theaterarbeit sind entsprechende **Räume**, die für Gruppenarbeit mit viel Bewegung während der Probenarbeit und für Präsentationen vor Publikum (Verdunklungsmöglichkeit, Zuschauerraum) geeignet sind. Der Unterricht wird quantitativ (Zeitverlust durch Raumsuche und Umräumen – das zur Seite Geräumte muss am Ende der Stunde wieder zurückgeräumt werden) und qualitativ (Bewegungschoreografien lassen sich in kleinen Räumen nur schwer oder gar nicht entwickeln; Gruppenarbeit mehrerer Kleingruppen ist in einem kleinen Raum kaum möglich) stark beeinträchtigt, wenn diese Grundbedingungen nicht erfüllt sind.

Eine **technische Grundausstattung** – Licht und Ton – ist unbedingt empfehlenswert. Sie erweitert die Möglichkeiten szenischer Gestaltung, erfordert aber auch von den Lehrpersonen und Schülern selbst Kompetenzen, mit diesen Techniken umzugehen.

Wohlgemerkt: Das Fach DS/Theater benötigt nicht unbedingt eine Bühne, jedoch einen ausreichend großen Arbeitsraum mit einer Fläche nicht unter 70 m²; bei Schulneubauten ist ein Probenraum mit zirka 100 m² sowie ein Nebenraum mit Regalen oder Schränken für DS/Theater-Materialien wünschenswert, wie zahlreiche Erfahrungen an vielen DS-Schulen des Landes und bundesweit zeigen. Leider fehlt es immer noch es an einer entsprechenden Verwaltungsvorschrift mit Raumempfehlungen für Schulneubauten in Rheinland-Pfalz.

Gruppengröße

Ein qualitativ guter und hochwertiger DS/Theater-Unterricht im WPF-Bereich und im Grundkurs der Oberstufe kann nur dann gewährleistet werden, wenn die entsprechende Gruppengröße 16 - 20 Schüler und Schülerinnen nicht übersteigt. Dieser Erfahrungswert basiert auf der methodisch-didaktischen Konzeption des Faches (s. Lehrplan). So gibt es einerseits genug Ideen und unterschiedliche (Spiel-)Ansätze. Andererseits sind Gruppenarbeiten sowie deren kursinterne Präsentation und Reflexion noch sinnvoll durchführbar. Auch im Sinne einer intensiven Ensemblearbeit ist die Begrenzung der Kursteilnehmer auf eine im wahrsten Sinne des Wortes überschaubare Anzahl wichtig.

Bei einer Gruppengröße von über 20 Schülern und Schülerinnen

- sind Aufwärmphasen langwierig
- ist der Überblick über Gesamtabläufe – Gruppenarbeit ist Regelfall – für Lehrende schwierig
- ist eine fachgerechte Erarbeitung und Präsentation der Gruppenergebnisse und der Anschlusskommunikation/Reflexion nur rudimentär durchführbar.

Stundenkontingent und Stundenstruktur

Drei Unterrichtsstunden in der MSS sind das Minimum für eine gelingende Projektarbeit im Grundkurs DS, um tatsächlich „bei der Sache“ bleiben zu können, zumal ja die konkrete szenische Arbeit auch mit theoretischen Fachinhalten sowie Leistungsmessungen verzahnt ist, d.h. selbstverständlich auch den fachinternen Rahmenbedingungen gerecht werden muss. Aus organisatorischen und fachdidaktischen Gründen sollten Einzelstunden vermieden werden. Der DS/Theater-Unterricht darf nicht aufgrund von Fehleinschätzungen des Faches („Es ist ja nur DS, da wird ein bisschen gespielt…“ u. ä.) zu unattraktiven Zeiten stattfinden, sondern muss

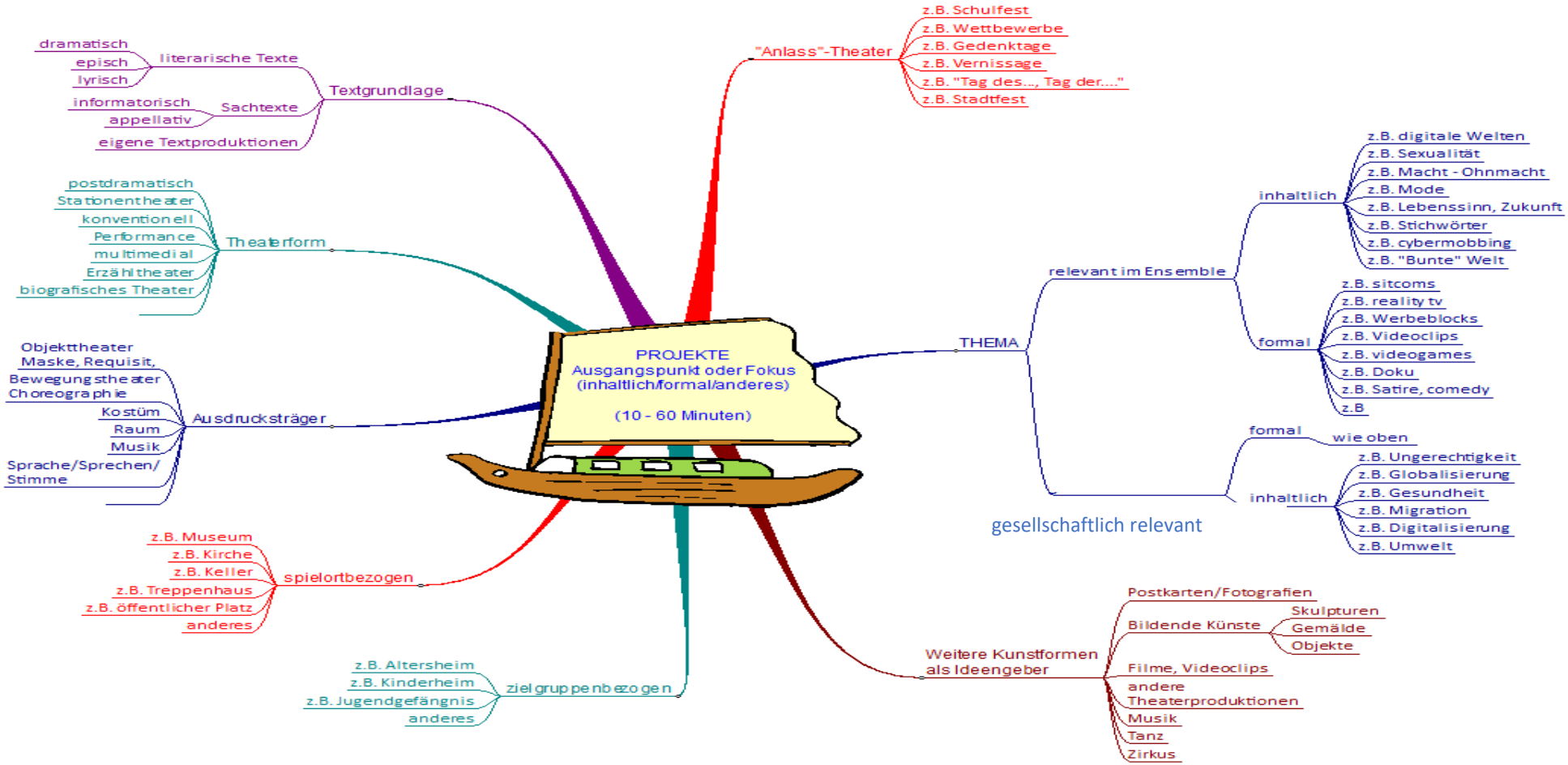
gleichberechtigt mit anderen Fächern, auch den beiden anderen künstlerischen Fächern Bildende Kunst und Musik, auf der Stundentafel verteilt werden.
Im WPF-Bereich der Integrierten Gesamtschulen und in den Grundkursen der MSS wird in der Regel in einer bzw. in zwei Einzelstunden und in einer Doppelstunde unterrichtet. Abgesehen davon, dass diese Taktung sich auf die Erarbeitung von Lerninhalten im Fach DS/Theater ungünstig auswirkt, kommt es nicht selten vor, dass diese – insbesondere bei Grundkursen in der Oberstufe – in späte Randstunden (10., 11., 12. Stunde) gelegt oder auch als Einzelstunden eingesetzt werden. Sehr oft wird in der Oberstufe das Grundfach DS/Theater aus personaltechnischen Gründen auf zwei Stunden gekürzt. Ein projektorientierter Unterricht ist unter diesen Voraussetzungen nicht sinnvoll durchzuführen.

Schulinterne Kommunikation und Kooperation
Entscheidend für den reibungslosen Ablauf einer Projektpräsentation ist die **schulinterne Kommunikation**. Eine **langfristige Terminplanung** gemeinsam mit der Schulleitung, die ja den Überblick über alle schulischen Aktivitäten hat, ist dabei unerlässlich, damit nicht am Ende des Schuljahres alle kulturellen und sonstigen Schulveranstaltungen zusammenfallen und sich gegenseitig das Publikum streitig machen. Die Planung sollte so gestaltet werden, dass Intensivprobenphasen und Aufführungen bzw. Präsentationen nicht mit Hochphasen der Leistungsmessung (Kursarbeitstermine) kollidieren. Kolleginnen und Kollegen sowie Schülerinnen und Schüler sollten frühzeitig Bescheid wissen, wann DS-/Theater-Aufführungstermine liegen, damit alle Planungssicherheit haben.
Weiterhin erleichtert es die Arbeit enorm, wenn DS/Theater-Gruppen produktiv und verlässlich mit dem Hausmeister und eventuell der Technik-AG der Schule zusammenarbeiten können. Dies ist vor allem dann bedeutsam, wenn die Ergebnisse eines DS-/Theater-Projekts in Form einer Aufführung präsentiert werden sollen.
Gegebenenfalls können weitere Personen als **Helfer** herangezogen werden, z.B. Schüler und Schülerinnen anderer DS-/Theater-Kurse oder Eltern. Sind Technik, Plakate oder Requisiten zu finanzieren, kann auch über das Gewinnen von **Sponsoren** bzw. die Kooperation mit dem Förderverein der Schule nachgedacht werden.

Tantiemen, GEMA-Gebühren und Bildrechte
Werden in einer Produktion literarische Texte oder Musiktitel verwendet, müssen darüber hinaus **rechtliche Vorgaben** beachtet werden. Aufführungsrechte sind vorab von der verantwortlichen Lehrperson zu klären; bei Verwendung von Musik oder Tonmaterial müssen entsprechend die GEMA-Gebühren bezahlt werden. Ebenso ist bei Veröffentlichungen auf die Bildrechte zu achten.
Wir möchten jedoch darauf hinweisen, dass eine rechtliche Klärung für den Einsatz von Ton, Bild und Text im Kontext von nichtkommerziellen schulischen Bildungszusammenhängen unseres Wissens aussteht und dringend erforderlich wäre.

4. Arten von Projekten im Fach Theater

Schaubild 3: PROJEKTE: Ausgangspunkt oder Fokus (inhaltlich/formal/anderes)



Autorenteam: Christina Dieterle, Barbara Hahn-Setzer, Alfons Otte, Adrienne Certa, Nathalie Martens

Arten von Projekten. Erläuterungen zur Mindmap „Projekte“

1. Betrachtet man die Vielfalt möglicher Projekte unter dem **Aspekt „anlassbezogen“**, **fungieren Schulfeste, Wettbewerbe** (mit vorgegebenem Rahmenthema oder ohne), **Jahrestage** (historische wie das Reformationsjubiläum 2017 oder jährlich wiederkehrende Gedenktage wie der 27.01. als Internationaler Holocaustgedenktag, …), **Vernissagen als Impulsgeber**. Dabei ist es letztlich nicht Aufgabe der Theatergruppe, dem Ruf der Schule, der Stadt, einer Institution oder eines Festivals zu dienen. Freilich wird sich in der Regel der von außen gewünschte Effekt einstellen, wenn Überzeugung und Ausdruckswille des Ensembles das Projekt gelingen lassen.

2. Als Anfrage von außen oder „an ein Außen“ lässt sich auch das zielgruppenbezogene Projekt sehen. Hier wird im Blick auf einen spezifischen Adressatenkreis konzipiert und inszeniert, sei es für ein Altersheim, ein Kinderheim, für eine Präsentation/Aktion in einem Jugendgefängnis …

3. Häufigster **Ausgangspunkt für ein Projekt** ist wohl ein **Thema, welches Relevanz im Ensemble besitzt oder gerade gesellschaftlich relevant ist**. (Hier lässt sich an Mobbing-Erfahrungen der Gruppenmitglieder wie auch an eine aktuelle öffentliche Sexismus-Debatte denken.) Die Übergänge zwischen den Bereichen „Theater-Gruppe“ und „Gesellschaft“ sind idealerweise fließend, wenn ein im Ensemble ausgemachter Missstand als gesellschaftlicher Missstand deutlich wird und das tagespolitisch Kritisierte in der persönlichen Erfahrung der Schüler und Schülerinnen verortet wird. **Inspirationsquelle für eine Themenfindung** kann **neben der primär inhaltlichen Orientierung auch ein von den Gruppenmitgliedern favorisiertes Medienformat mit dem ihm inhärenten Themenbereich** sein.

4. Auch die **Fokussierung auf bestimmte Ausdrucksträger theatralen Spiels** kann den Beginn eines Projektes markieren und dessen Entwicklung eigene Bedingungen als Herausforderung auferlegen. So wird zum Beispiel der konsequente Ausschluss des Ausdrucksträgers Sprache/Sprechen zu einer verstärkten und differenzierten Exploration von Körperlichkeit (in Mimik, Gestik und Proxemik) und Choreographie führen und Aussagen befördern, zu denen erst im Nachhinein – möglicherweise erst im Rezipienten – Texte entstehen, assoziiert oder gefunden werden.

5. Dasselbe gilt für eine am Anfang vorgenommene **Festlegung der Gruppe auf eine bestimmte Theaterform**, sei es die konventionelle Guckkastenbühne, ein postdramatisches Konzept, Stationentheater, die im Schnittbereich zwischen bildender und darstellender Kunst angesiedelte Performance oder eine andere Form. Die Wahl der Theaterform drückt dem Verhältnis zwischen Spielenden und Rezipierenden einen Stempel auf.

6. Wie die Bildende Kunst das Museum kann das Theater-Projekt den Theaterraum verlassen und sich einen besonderen Spielort (eine Kirche, einen Keller, ein Treppenhaus, einen öffentlichen Platz, ein Kaufhaus, ein Deck eines Parkhauses, ein Museum, …) suchen, der das Spiel und seine Aussage konditionieren wird, indem man ihn klugerweise die Themenwahl und den Einsatz der Ausdrucksträger mitsteuern lässt.

7. Damit ist bereits die **Textgrundlage** als Ausgangspunkt oder Fokus angesprochen. Die Palette reicht von literarischen Texten (dramatisch, episch, lyrisch) über Sachtexte (informatorisch oder appellativ) bis hin zur eigenen Textproduktion. Es darf gemischt werden, ja, die Mischung macht mitunter den Clou der Botschaft aus. Die Forderung beim Einsatz aller Ausdrucksträger, auch und gerade bei der Arbeit mit Schülern und Schülerinnen, gilt hier, im Bereich der Dramaturgie, in besonderer Weise: Reduktion auf das Wesentliche, Streichung alles Nicht- oder Teilverstandenen, der produktive Einsatz von Wiederholung, Steigerung und Pause sind unverzichtbar.

Die vorliegende Handreichung wird in Teil 2 Projekte verschiedener Spiellängen vorstellen, mit denen sich ein Theaterabend der Schule oder gegebenenfalls eine Bewerbung für das jährliche LSTT (Landesschultheatertreffen des LVTS Rheinland-Pfalz), vielleicht sogar für das SDL (Schultheater der Länder, jedes Jahr in einem anderen der 16 Bundesländer, veranstaltet vom BVTS) bestreiten lässt.

5. Phasen von Projekten

5.1 Vorbemerkung zu den Phasen

Die Texte in Kapitel 5 mit den einen Überblick bietenden *Schaubildern 4 und 5* beschreiben kein zeitliches Kontinuum der Projektarbeit, sondern sowohl **chronologisch** ablaufende Prozesse als auch – parallel dazu – **synchron** verlaufende Prozesse.
Die als synchron beschriebenen Prozesse, Methoden, Arbeitsweisen begleiten permanent den gesamten Entstehungsprozess (z.B. Improvisation, *Moment-Work*, *Viewpoints*, *Vignetten-Plays*).
Andere Prozesse hingegen finden eher verstärkt in bestimmten Zeitabschnitten der Projektarbeit statt:

- in der Startphase: „Initiieren“
- während der Erarbeitungsphasen: „Arbeit an Rollen, an Handlung, Einsatz weiterer Ausdrucksträger, Spannung etc.“
- ab der Mitte der Erarbeitungsphase: „Szenarios“ und „Dramaturgie“
- im letzten Drittel: „Sprechtexte“ und „Dramaturgie“
- in der Endphase: die „Präsentation“ und schließlich
- in der „postaktionalen“ Phase: „Rezipieren“, „summatives Feedback“ und „Evaluation“

Die Lehrperson sollte sich dieser vielschichtigen Komplexität im Unterrichtsgeschehen bewusst sein.

Schaubild 4: Merkmale bei der Entwicklung eines Projektes

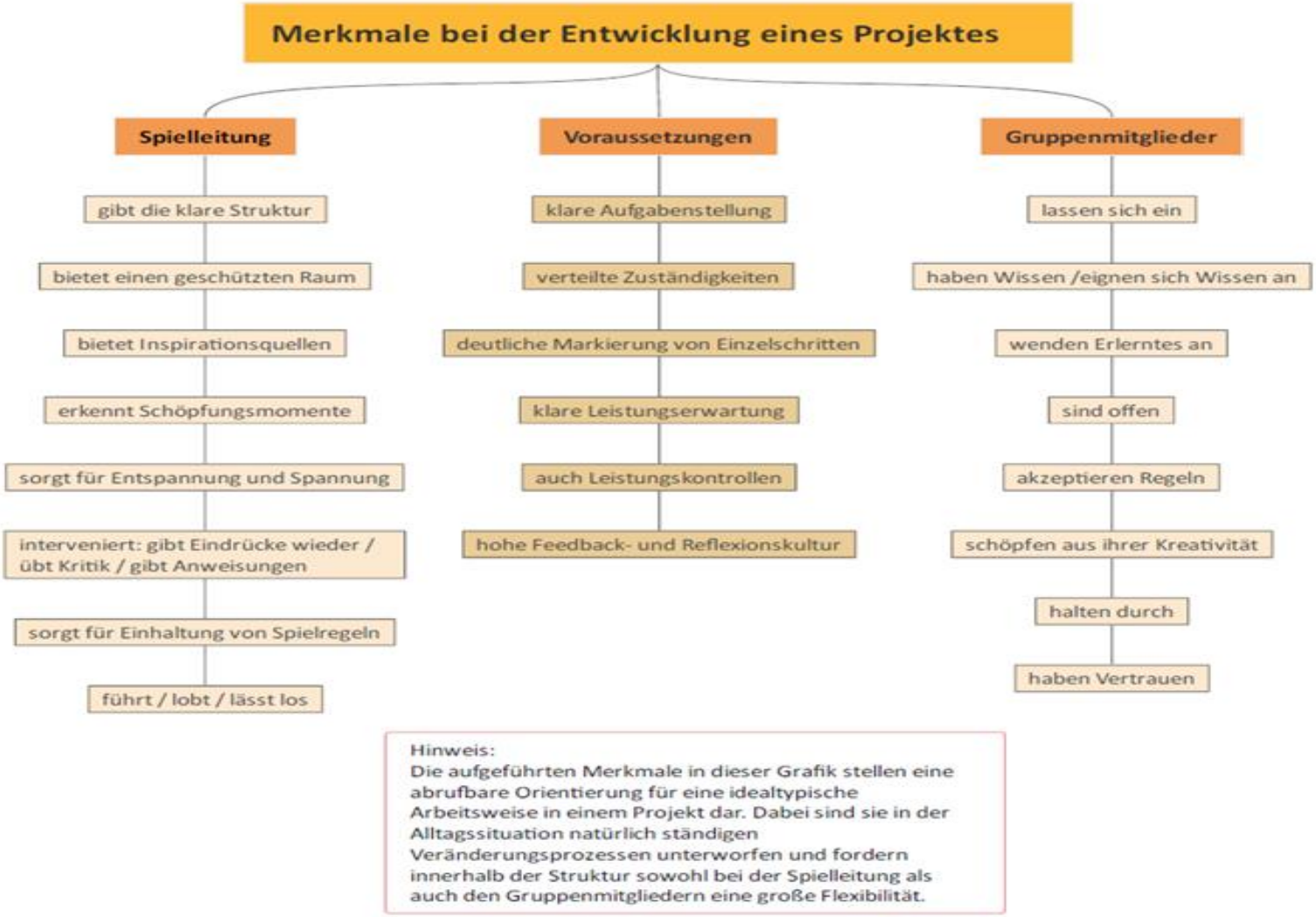
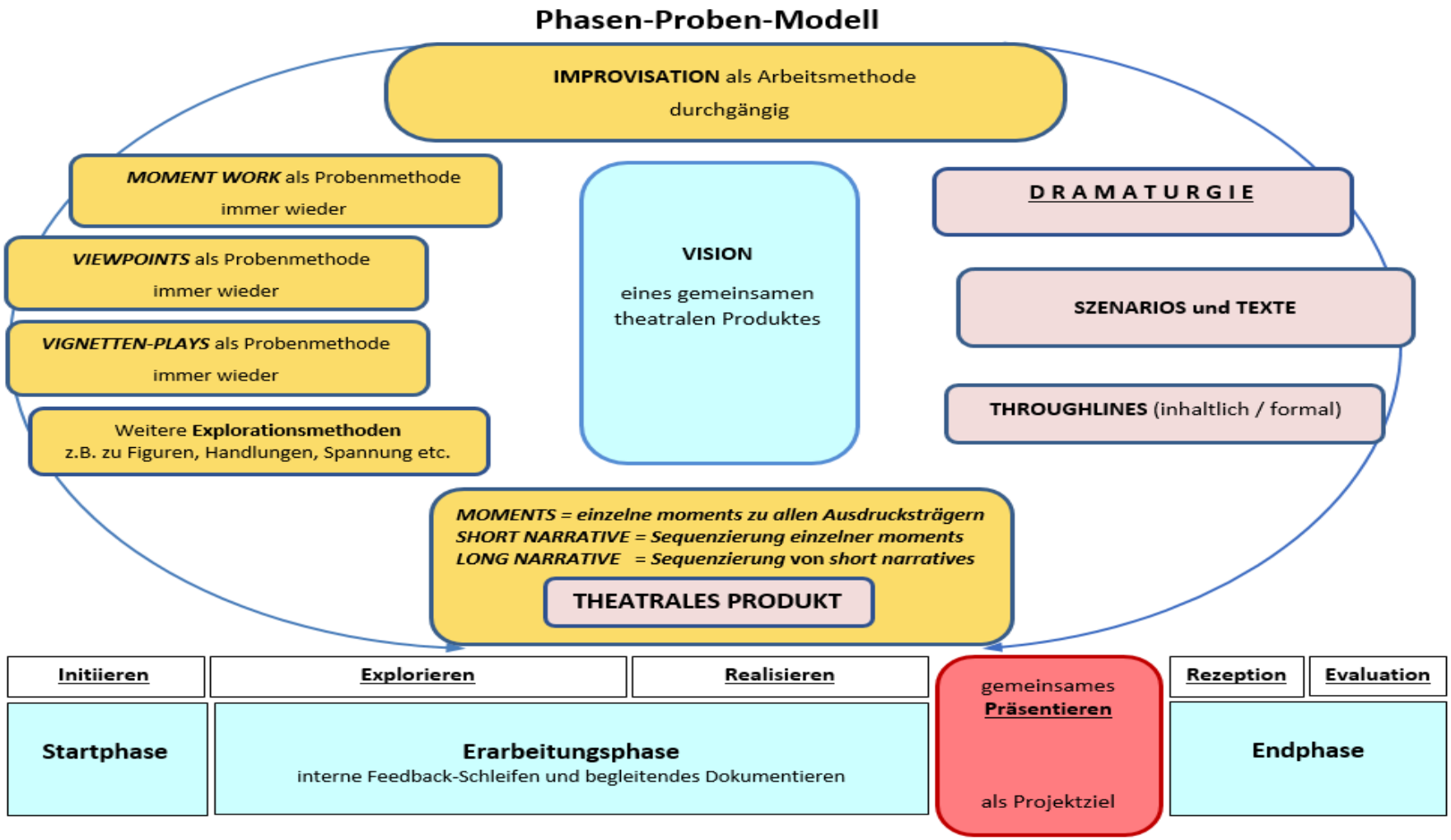


Schaubild 5: Phasen-Proben-Modell



Autorenteam: Christina Dieterle, Barbara Hahn-Setzer, Alfons Otte, Adrienne Certa, Nathalie Martens

5.2 Improvisation („das nicht Vorhersehbare“) als Grundlage des Faches Theater/DS

Die durchgehende Arbeitsform im Unterricht ist in jeder Phase der Projektarbeit die **Improvisation**. Sie ist der Schlüsselbegriff und die **grundlegende Arbeitsweise der Theaterarbeit** (und unterscheidet sich so von den Arbeitsweisen der meisten anderen Schulfächer).
Mit Improvisation im Theater-Unterricht ist keineswegs eine sinnfreie, nicht zielgerichtete, unseriöse Spielerei gemeint, sondern Improvisation hat im künstlerischen Kontext *„einen zentralen Stellenwert und ist wichtigster Schritt zu anspruchsvoller Theaterarbeit.“* (s.a. Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg, 2017)
Schon in der Commedia dell´arte wie auch in den neuen professionellen Impro-Theatergruppen (Keith Johnstone u.a.) hat(te) sich Improvisation als eigenständige Kunstform etabliert.
In schulischen Theater-Projekten ist allerdings die Improvisation in der Regel weder Selbstzweck noch Endziel, sondern Improvisieren ist die **Basisform der Stückerarbeitung**. Improvisation soll gelernt und trainiert werden als *„Erlernen des schauspielerischen Schöpfungsaktes in seiner Dialektik von Improvisieren (Spontaneität/ situativ/ intuitiv) und Fixieren (Struktur/ Disziplin/ Zielrichtung)“* (nach Dixon Randy, Im Moment, S.20).
Improvisation wird als Mittel genutzt, um Figuren und Handlungen lebendig werden zu lassen und um einen Zugang zum eigenen kreativen Ausdruckspotential zu finden (Persönlichkeitsentwicklung).
Im Bildungsplan von Baden-Württemberg wird der Operator „Improvisieren“ so definiert: „Aufgabenstellungen direkt und ohne Vorplanung bearbeiten sowie eigene Gestaltungsideen prozess- beziehungsweise produktorientiert entwickeln und umsetzen“. Diese Definition umfasst also nicht nur spontane, intuitive Aktion, sondern immer auch planerische Reflexion.
Improvisation steht in engem Zusammenhang mit Spontaneität und Kreativität, und zwar nicht aus dem Nichts, sondern aus dem „Moment“. Viola Spolin (Improvisationstechniken, 1997), Augusto Boal und Keith Johnstone haben unterschiedliche Ansätze oder Zugänge zum Thema Improvisation entwickelt.
Für **Augusto Boal** sind Improvisationen Grundlage für seine aufklärerische, soziale, politische Arbeit, es geht nicht primär um theaterästhetische Produkte. Die Zuschauenden sollen sich ihrer eigenen defizitären sozialen Situation bewusst werden und sich politisch aktivieren, um ihre reale Situation zu verbessern.
Keith Johnstone versucht mit seinen Theatersport-Übungen die Spontaneität und Kreativität der Spieler und Spielerinnen zu fördern und Geschichten zu entwickeln, die dann aber nicht unbedingt theatral verfeinert werden müssen.
Viola Spolin hat ein Methodenrepertoire entwickelt, das die Entwicklung von Spontaneität und Kreativität von Kindern und Erwachsenen zum Ziel hat. Spontaneität ist für sie *„ein Moment der persönlichen Freiheit …, in dem die Aspekte unserer Persönlichkeit als ein organisches Ganzes funktionieren“* (Spolin, S.18). Es geht auch bei Spolin nicht in erster Linie um eine Theateraufführung, sondern um die Entfaltung kreativen Potentials in vorgegebenen Situationen.

Für die Lehrperson sind die Techniken und Übungen dieser drei Improvisationsspezialisten ein hervorragender Basis-Pool, den Unterricht zu gestalten, die Gruppe individuell in ihrer Kreativität zu fördern und das Projekt selbst in ein lebendiges, authentisches Produkt zu verwandeln. In ihrer Planung sollte die Lehrperson sehr genau überlegen, welche Impulse sie für mögliche Improvisationsaufgaben geben möchte. Also nicht einfach: „Nun macht mal“, sondern präziser, ohne die Kreativität einzuschränken: zu einem bestimmten Zeitpunkt oder an einem bestimmten Ort oder in einer bestimmten politischen oder privaten Situation, Stimmung usw. Die Ergebnisse werden wieder die Individualität der Einzelnen spiegeln. Fazit: „Der Umgang mit dem nicht Vorhersehbaren ist eine Herausforderung – für alle am Unterricht Beteiligten.“ (Bildungsplan BW)

5.3 Drei Probenmethoden im Fokus: *Viewpoints – Moment Work – Vignetten-Play*

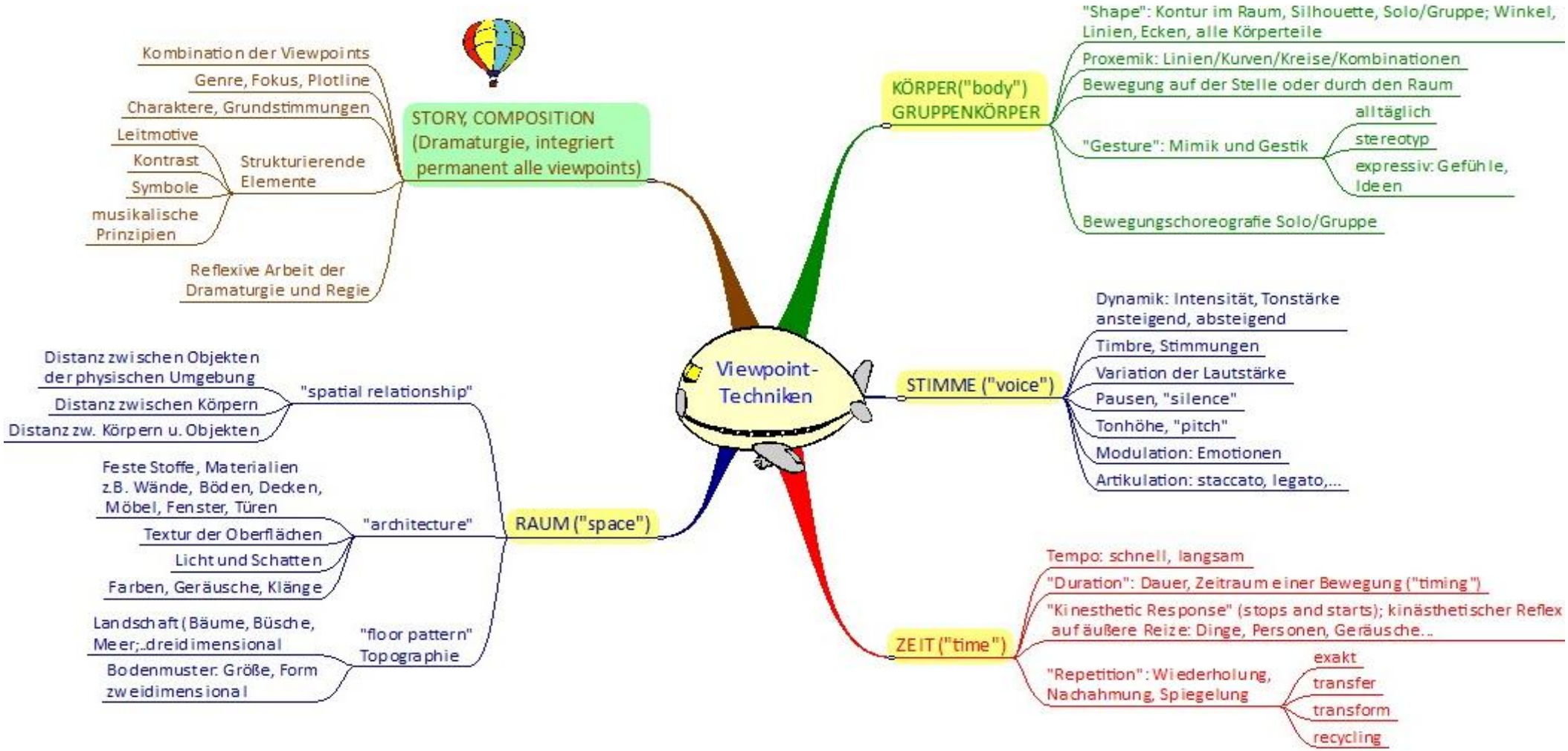
Tabelle A

Probentyp	**Akteure**	**Dauer**	**Aktion**	**Ziel**	**Integrativer Projektbezug**
viewpoints	Ensemble, alle gleichzeitig	Proben-Einheiten	Bewegungs-improvisationen mit Stimme in Raum und Zeit, physisches Training	Ensemble-fähigkeit; Entstehen überraschender inhaltlicher/ formaler Ideen	*composition*: Entstehung und Entwicklung szenischer/ dramaturgischer Ideen zu einem Projekt
moment work	einzeln, jeder zeigt seinen eigenen *moment*	längere Vorbereitung, Präsentation: wenige Sekunden	Ein Spieler gestaltet einen *moment* mit einem oder mehreren Ausdrucksträgern	Theatralität eines *moments* bewusst gestalten	*short und long narratives* für eine *performance*
vignetten-play	Kleingruppen	Vorbereitung: 10-15 min. Präsentation: ca. 3-5 min.	Mini-Impros in Vignetten zu Figuren, Handlung, Stimmung etc.	Explorieren von Situationen, Hintergrundgeschichten etc.	Atmosphärische Verdichtung

5.3.1 Probenarbeit mit *Viewpoints*

Im nachfolgenden Text wird ein **Probenkonzept** für den Theaterunterricht vorgeschlagen, beschrieben und im Schaubild differenziert dargestellt, das vor allem für Gruppen, die ihre Stücke selbst entwickeln (aber natürlich auch bei textlichen Vorlagen), geeignet ist. In allen Phasen einer Projektentstehung bieten sich diese scheinbar abstrakten, aber genuin theaterspezifischen Körperübungen an, sei es für das Themen-Finden in der Initiierungsphase, sei es beim Explorieren von Figuren, Handlungselementen oder auch bei dramaturgischen Überlegungen, z.B. zur Erzeugung von Spannung.

Schaubild 6: Viewpoint-Techniken



Autorenteam: Christina Dieterle, Barbara Hahn-Setzer, Alfons Otte, Adrienne Certa, Nathalie Martens

Bei **Stanislavskij** geht es darum, während der Proben mit **psychotechnischen** Übungen zu Emotionen ein möglichst realistisches Einfühlen in die Dramen-Figuren und Handlungen vorhandener oder auch selbst entwickelter Texte und Spielhandlungen zu ermöglichen. Ziel ist eine möglichst überzeugende Darstellung (Rollenbiografien, Innere Stimme, Alter Ego usw. sind Beispiele für dieses Konzept). Siehe dazu auch die vielen grundlegenden und hilfreichen Ideen von Ingo Scheller.
Dem gegenüber steht das ***Viewpoint-Konzept***, das ursprünglich aus dem Training für postmodernes Tanztheater in New York und San Francisco entstand (siehe Anne Bogart) und sich quasi zu einem Improvisationstraining als Grundlage für die Entwicklung von Tanztheater entwickelte. Anne Bogart hat davon ausgehend ein kategoriales Beschreibungssystem geschaffen, das auch für die Schauspielausbildung weltweit adaptiert wurde, vor allem auch von freien Theatergruppen, die *devised performance* machten, also alles selbst gemeinsam entwickelten.
Dieses Konzept hat Eingang gefunden in zahlreiche Curricula für die Theaterlehrerausbildung im Schulsystem englischsprachiger Länder. Die *Viewpoint-Trainingsmethode* wurde dort zu einer gängigen Praxis.
Viewpoints (VP) als künstlerisches Trainingskonzept setzt nicht den Schwerpunkt auf die psychische Einfühlung, es geht nicht in erster Linie um die Einstudierung von schon festgelegten Rollen und Stücken, es geht dabei vielmehr um ein **physisches Training**, bei dem <u>Bewegung mit einer Gruppe</u> gestaltet wird. Dieses Bewegungstraining soll in Improvisationen – unabhängig von bestimmten Rollen oder theatralen Inhalten – ein äußerst variantes Bewegungsrepertoire erzeugen und „speichern“, das dann in der *composition*, der Stückdramaturgie, wieder abgerufen werden kann.
Viewpoints ist durch folgende drei Merkmale gekennzeichnet:

1. *Viewpoints* ist ein Konzept, das **physische Probentechniken** einsetzt, die dazu dienen,
   - Spieler **physisch** zu trainieren
   - ein **Ensemble** zu bilden (alle Spieler agieren und reagieren immer <u>gleichzeitig</u> auf der Bühne)
   - individuell und kollektiv **Bewegung** von **Körper** und **Stimme** in **Zeit** und **Raum** variantenreich zu erforschen und zu gestalten.

2. VP-Theoretikerinnen haben in diesem Konzept ein für alle Mitwirkenden verbindliches **Kategoriensystem mit entsprechendem Begriffsinventar** (eine Art Bühnensprache) für **Bewegungen von Körper und Stimme in Raum und Zeit** weiterentwickelt, das sich dazu eignet, alles, was auf der Bühne geschieht, genauer zu beschreiben. Bei der Erarbeitung der Grundlagen wird alles zunächst nur phänomenologisch beschrieben und erst später, während einer konkreten Stückentwicklung, auch funktional und wirkungsästhetisch analysiert, gedeutet und bewertet. (Hier liegen Möglichkeiten für Prüfungen im schulischen Kontext.)

3. VPs erfordern während der Probenarbeit von allen Spielern auf der Bühne nicht nur genaue **Wahrnehmung**, sondern auch große **Achtsamkeit.** Die gemeinsame Verantwortung für das entstehende Stück stärkt in hohem Maße die Ensemble-Fähigkeit.

4. Das Konzept geht von der Vorstellung aus, dass das zunächst rein abstrakt und zweckfrei erscheinende Improvisieren von Bewegungsvorgaben (Körper und Stimme) zu Zeit und Raum quasi induktiv in den Spielern/der Gruppe selbst Emotionen und Imaginationen weckt, die dann produktiv und überzeugend zu sehr kreativen Szenen oder eben ganzen Stücken weiterentwickelt werden können.

***Viewpoints* im Theaterunterricht**

Für die Arbeit im Schulfach Theater erscheint die Arbeit mit *Viewpoint-Techniken* besonders gut geeignet:

- Die Schüler und Schülerinnen lernen, dass sich Arbeit auf der Bühne genau beschreiben lässt mit einem entsprechenden, lernbaren **Bühnensprachen-Fachvokabular.**

- Die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass ihr eigener Körper das zentrale Gestaltungselement auf der Bühne ist, also ihr „Instrument“, dessen Ausdrucksspektrum in jeder Probe erweitert und vertieft wird.

- Die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass sie nie unabhängig von Mitspielern auf der Bühne agieren und dass sie durch die ständige Präsenz der Gruppe in hohem Maße achtsam sein müssen. Dabei hat jeder Spieler den größtmöglichen individuellen Freiraum. Dadurch werden Ensemblefähigkeit und Kohäsion im Ensemble entscheidend gefördert.

- Die Entwicklung eines reichen Bewegungs-Repertoires in den Probenphasen kann in der Gestaltungsphase und bei den dramaturgischen Reflexionen zu komplexen, sinnvollen Lösungen führen.

5.3.2 Probenarbeit mit *Moment Work*

In der Folge wird der qualitative, theatrale Moment immer kursiv in der englischen Schreibversion geschrieben (***moment***), um ihn von dem normalen, quantitativen Moment (als Ausdruck von kurzer Dauer) abzugrenzen.
Die nachfolgend vorgestellte Probenarbeit ist entwickelt worden von Moisés Kaufman in seinen „Tectonic Theater Projects“, die alle als *devised performance* entstanden. Diese Probenart eignet sich im Rahmen schulischer Theater-Arbeit hervorragend dazu, Schülerinnen und Schüler in die Elemente der Bühnenkunst einzuüben. Anders als bei v*iewpoints* sind nicht immer alle Spieler auf der Bühne, sondern jeder gestaltet in *moment work* einzeln (evtl. auch zu zweit) einen eigenen *moment*. Da der Impuls durch den Spielleiter ganz allgemein ist (z.B. „Bewege einen Körperteil in deinem *moment*“ oder „Geh an die Rückwand der Bühne“ oder „Öffne einen Koffer“), hat jeder jede Freiheit, seine eigene Lösung in „seinem“ *moment* zu zeigen. Der *moment* wird vorbereitet, ist also nicht spontan, sondern reflektiert.

Ein ***moment*** in dieser **Theorie** ist der Baustein eines **theatralen Narrativs**, also die Struktureinheit einer *performance* (hier: Aufführung). Mit *moment* ist dabei nicht ein Standbild oder Tableau gemeint, sondern ein **dynamischer Moment**, in dem auch eine Änderung, ein ***change***, geschieht. *Moment Work* ist nicht primär gedacht, um einen schon vorhandenen Text zu gestalten (aber auch das ist möglich), sondern ohne Text eine **theatrale Spannung** (keine dramatische Spannung, die durch einen Text vorgegeben wäre) zu **erzeugen**. Die *moments* lösen eigene Narrative in Auge und Ohr des Betrachters aus. Sie sollen die Aussagekraft der gewählten Ausdrucksträger (unabhängig von vorgegebenen Inhalten) selbst aufscheinen lassen und die Imagination der Zuschauer anregen.

Die konkrete **Probenstruktur** verläuft so:

1. Der Spieler geht auf die Spielfläche und setzt einen klaren Beginn. Er sagt z.B.: *„Ich beginne“* oder *„Anfang“* oder *„Augen auf“* oder gibt ein akustisches Zeichen.
2. **Nach einem *Toc*** (der Toc bezeichnet in der Pantomime einen Punkt, der innerhalb eines Bewegungsablaufes eine neue Phase einleitet), **der dem Körper Präsenz verleiht, gestaltet der Spieler auf der Spielfläche seinen *moment*.**
3. Ende: Der Spieler endet im Freeze und sagt *„Ich höre auf“* oder *„Ende“* oder *„Augen zu“* oder ein Gong beendet die Präsentation oder …

Nach der Präsentation beschreiben die Zuschauer im Detail, was sie gesehen haben, also den rein physischen Ablauf. Anschließend äußern sie, welche Bilder, Assoziationen, Gefühle in ihnen hochgekommen sind. Der ***moment*** bekommt einen Titel und wird, wenn der ***moment-maker*** einverstanden ist, archiviert (z.B. auf ein Plakat oder eine Tapete geschrieben) und für die Dauer des Projekts gesammelt. Alle ***moments*** gehören dann zum geistigen Eigentum der gesamten Gruppe und können zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufgegriffen, mit anderen Elementen oder ***moments*** verknüpft werden usw.

Die Entwicklung einer *performance* sieht Kaufman in drei Phasen:

Erste Phase:
In einer **ersten Probenphase** werden in einer Reihe von *moment-Übungen* alle Ausdrucksträger (Stimme, Körper, Requisit, Raum, usw.) isoliert exploriert.

Entscheidend ist die <u>theatrale</u> Qualität des *moments*. Eine solche entsteht, wenn der *moment* im Wesentlichen folgende sechs Kriterien erfüllt, wenn er

- vielschichtig ist
- narrative Flexibilität entfalten lässt
- ästhetisch überraschend
- poetisch (metaphorisch, symbolisch)
- bewegend (sinnlich, emotional oder mental)
- spannend ist.

Zweite Phase:
Die **zweite** Phase nennt Kaufman ***Sequenzierung*** oder ***short narrative***. In dieser Phase werden von der Gruppe ausgewählte ***moments*** zu den verschiedenen Ausdrucksträgern kombiniert, die Narrative verändern sich.

Dritte Phase:
In dieser Phase werden die entstandenen Sequenzen dramaturgisch reflektiert und zu einer ***performance*** **(*long narrative*)** komponiert.

Im Gegensatz zu ***viewpoints*** bezieht ***moment work*** in einem späteren Zeitpunkt auch Texte mit ein, allerdings zunächst nur als Einzelsätze, losgelöst aus ihrem ursprünglichen Zusammenhang.
Die ***moment-exercises*** beziehen sich auf die theatralen Ausdrucksträger (wobei natürlich gilt, dass der Körper des Schauspielers immer mit auf der Bühne ist):

Körper-Momente (Gestik, Mimik, Proxemik)
Raum/Architektur-Momente
Requisit-Momente
Kostüm-Momente
Geräusch-Ton-Stimm-Momente
Momente mit Textfragmenten
Momente mit Medien (Licht, Videos, usw.)

Sobald in der zweiten Phase, also in der Sequenzierungsphase, Bereiche kombiniert werden, soll streng darauf geachtet werden, dass die zwei oder drei Elemente ihre je eigene diskursive Linie haben, dass sie also nicht etwas nur illustrieren oder gleichartig kommentieren, sondern ihre eigene Dynamik aufrechterhalten, ohne sich gegenseitig aufzuheben. Es geht nicht um bloße Addition, sondern um theatrale Potenzierung des ***moments***. Es können kreative „Aha"-Momente/*magic moments* entstehen.

Hier ein **Beispiel** mit 3 Varianten, angelehnt an die Arbeit der „Tectonic Group":
<u>*Moment Work* mit Requisit und Ton bzw. Licht:</u>

1. Der erste Spieler geht mit einem Koffer in die Mitte der Spielfläche, kniet sich mit dem Gesicht zum Publikum, öffnet den Koffer (der Zuschauer kann nicht das Kofferinnere sehen), schaut in ihn hinein, wartet einen Moment, dann seufzt er sehr tief. – Ende –
2. Der zweite Spieler kommt mit einem Koffer an den vorderen Bühnenrand, kniet sich, dann streichelt er den Koffer, er öffnet ihn, aus dem Koffer ertönt eine ganz alte Musik, der Spieler beugt seinen Kopf tief in den Koffer. – Ende –
3. Der dritte Spieler geht an die hintere Bühnenwand, kniet sich, öffnet den Koffer ganz vorsichtig, aus dem Koffer kommt ein strahlendes Licht, der Spieler breitet die Arme aus. – Ende –

Beispiele für den Einsatz im Theater-Unterricht:

- Im Prozess der Themenfindung eines neuen Projektes werden wirkmächtige *moments* gesucht.
  Arbeitsauftrag (Beispiel): Hebe deinen linken Arm, indem du die drei Phasen der Probenstruktur berücksichtigst.
- In der Inszenierung eines Märchens / einer Parabel soll ein Behältnis geöffnet werden. Es gibt also schon eine Handlungsvorgabe und damit eine dramatische, aber noch keine theatrale Struktur.
  Arbeitsauftrag: Gestalte einen ***moment***, indem du ein Kästchen, kombiniert mit Ton oder Licht, öffnest.

Ein anderes Beispiel aus der Sequenzierungsphase zeigt die Flexibilität der Deutung eines ***moments*** in einer Sequenz (angelehnt an „Tectonic Group“):

Aufgabe: Körper, *prop* (= Requisit), Text/Ton sollen eingesetzt werden.

moment 1: Ein Brautkleid hängt über einem Stuhl; der Spieler steht am Rand
moment 2: Der Spieler geht zu dem Stuhl, streicht langsam mit der Hand über das Brautkleid
moment 3a: Während des *moments 2* ertönt eine Sirene
moment 3b: Während des *moments 2* wird eine Radiostimme hörbar mit einer Nachricht über den Hurricane Katrina
moment 3c: Während des *moments 2* sagt der Spieler: „Ich habe sie gewarnt“
Nicht im Sinne der *Moment-Work-Arbeit* wäre hier z.B. das Einspielen des Hochzeitsmarsches, da dies nur illustrierend, doppelnd, der „normalen“ Erwartung entsprechend wäre.

In der dritten Phase (*long narrative*, *performance*) wird aus den entstandenen Sequenzen **eine zusammenhängende *performance*** komponiert. Es geht darum, in der Anordnung und Änderung der Sequenzen **zuerst** die inhaltliche, logische Struktur, die durchgehenden Linien **(*throughlines*),** also die Konzeptlinie („Was ist/sind unsere zentrale(n) Frage(n)?“) herauszuarbeiten (inhaltliche Ebene), **und erst anschließend** festzulegen, wie das entstandene theatralische Material szenisch realisiert werden soll (Form, Strukturebene). Die Spieler sind dabei gleichzeitig die Dramaturgen, „a team of play-makers, a team of dramaturgs“ (s. Kaufman, S. 274). **Erst zum Schluss** wird der endgültige Sprech- oder Hörtext geschrieben. (s. a. hierzu Kapitel 5.7 über Szenarios und Texte).
Die „Tectonic Group“ sieht den Vorteil ihrer Arbeitsweise darin, dass die Gruppe nicht von Anfang an unter einem Druck von vorgegebenen Inhalten, Formen, Texten u.Ä. steht, vielmehr, dass alles (Inhalte, Figuren, Handlungen, Texte, Formen, theatrale Mittel …) sich in einem kreativen Prozess schrittweise entwickelt. Diese Arbeitsweise – auf den Unterricht in der Schule angewandt – bedeutet eine Entlastung für die Spielerinnen und Spieler. Darüber hinaus bedingen sich Entlastung und die Freisetzung kreativen Potentials individuell und in der Gruppe gegenseitig.

Die *Moment-Work-Probenmethode* bietet beste Voraussetzungen für eine *devised performance*, da hierbei die Ideen nahezu ausschließlich von den Spielerinnen und Spielern generiert werden (siehe hierzu Projekt 13 in Teil 2).
Es sei nicht verschwiegen, dass in der Schule die Theaterlehrperson durch die Fülle des entstehenden Materials vor nicht unerhebliche Herausforderungen gestellt wird.

5.3.3 Probenarbeit mit *Vignetten-Plays*

Vignetten-Plays sind als eine Exploriermethode von **Lindsay Price** (2011), der Leiterin der „Drama Teacher Academy“, entwickelt worden und diese fand Eingang in die Ausbildung von Theaterlehrern in Kanada und den USA. Eine Vignette ist in diesem Verständnis eine kleine Szene, die z.B. den Fokus auf einen Ausschnitt eines größeren, schon gegebenen Zusammenhangs setzt und damit „spielt“. Dieser Fokus kann z.B. auf einem bestimmten Zeitpunkt, einem Charakterzug, einer Idee, einem Objekt, einem Standpunkt, einer Stimmung, einer Atmosphäre, einem bestimmten Ort liegen. *Vignetten-Plays* haben eine **offene Form**, sie brauchen keine Struktur wie Anfang-Mitte-Ende, sie lösen keinen Konflikt, die Spieler haben keine Genre-Beschränkung. Sie schaffen nicht die „story“, sondern in erster Linie die Atmosphäre, die Verdichtung einer Situation.
Im Theaterunterricht kann die Lehrperson z.B. zu einem schon gefundenen Plot kleine Elemente (eben wie Vignetten aus einem Bild oder wie eine „Fall-Vignette“ in einer Analyse) herausschälen und in Kleingruppen mit unterschiedlichen, von der Lehrperson ausgedachten Spielimpulsen in eine Miniszene von höchstens 5 Minuten verwandeln lassen. Der Vorteil besteht darin, dass alle Spielerinnen und Spieler gleichzeitig beschäftigt sind und dass die Impulse so offen sind, dass die Spielenden innerhalb dieses Framings alle Freiheit haben, den Impuls umzusetzen. Sie werden dabei fiktionale Narrative entwickeln und die Erfahrung machen, dass das Ergebnis wirklich ihrer eigenen Imaginationskraft entspringt. Für den Zuschauer entstehen überraschende, kleine Szenen. Schon 4 oder 5 so entstandene Szenen könnten mit relativ wenig Aufwand in eine Aufführung verwandelt werden.

Beispiel für die Vorbereitung und den Ablauf eines *Vignetten-Plays* (aus dem Schreibseminar von Christina Dieterle, angelehnt an die *Vignetten-Play-Aufgaben* von Lindsay Price zu dem Foto eines Baumes, siehe unten)

Vorlage: Fotos von verlassenen Räumen
Hinweis: Bei solchen Vorlagen ist es szenisch sinnvoll und ergiebig, Bilder von Räumen oder Objekten auszuwählen, die in irgendeiner Hinsicht Brüche aufweisen, die also Hinweise geben auf eine wie auch immer geartete Veränderung, eine Geschichte.

Vorgehen: In jeder Zweier-/Dreiergruppe erhält jeder ein anderes Raumfoto

1. **Écriture Automatique (allein)**
   Jeder schaut einzeln sein Bild an und schreibt danach zwei-drei Minuten ohne jede Unterbrechung.
   Dann wählt die Gruppe eins der zwei oder drei Fotos aus und entwickelt gemeinsam Ideen zu den folgenden Fragen:

2. **Fragen zu dem „Raum" auf dem Foto (zu zweit oder zu dritt)**
   - Wo scheint dieser Raum zu sein?
   - Aus welcher Zeit/welchem Jahrhundert ist dieser Raum vielleicht?
   - Was hat dort zuletzt stattgefunden?
   - Wer lebte dort zuletzt?
   - Wer hat sich dort vielleicht versteckt?
   - Wer war der Besitzer/die Besitzerin?
   - Wonach riecht/duftet es hier?
   - Was ist zu hören?
   - Wie „schmeckt" dieser Raum?
   - Warum ist der Raum so verlassen?
   - Welchen schönsten Augenblick hat der Raum erlebt?
   - Welche schlimmste/traurigste Erfahrung hat der Raum miterlebt?
   - Was ist in dem Raum noch als Fundstück zu sehen oder zu vermuten?
   - Wie kamen diese Dinge hierher? (z.B. Gemälde, Vasen, Koffer, Geräte, Tagebücher…)
   - Ab wann und warum wurde alles anders?
   - Wird der Raum noch „gebraucht"?
   - Wer hat das Foto gemacht? Was ist/war seine/ihre Reaktion?
   - Ist er ein Erbe? Nachfahre? Neuer Kaufinteressent? Früherer Nachbar?
   - …

3. **Monolog (wieder einzeln)**
   Jeder schreibt nun einzeln einen Monolog
   - aus der Perspektive des Raums (zu einem bestimmten Zeitpunkt) oder
   - aus der Perspektive eines Besuchers (Erbe? Makler? Fotograf? Früherer Bewohner? Heimlicher Bewohner? …)

   Der Monolog soll in dem Raum stattfinden.
   (<u>Monologfunktionen</u>: unmittelbarer, unkontrollierter Selbstoffenbarungsmonolog? Reflexionsmonolog? Konflikt-/Entscheidungsmonolog? Epischer Monolog zum Publikum? ...)

4. **Jede Gruppe schreibt ein Szenario (Ablauf, Figuren, Ziel, kein Sprechtext) für ein *Vignetten- Play* (ca. 10 Minuten) zu diesem Foto und improvisiert (ca. 3-5 Minuten) ihr *Vignetten-Play***
   Zwei/Drei Personen sprechen in diesem Raum miteinander: z.B.
   - Gespräch mit einem Makler

- Gespräch mit einem Denkmalschützer
- Gespräch zwischen zwei Enkelkindern über das Tagebuch des Großvaters, das sie in dem Raum finden
- Gespräch mit der damaligen Putzfrau, einem ehemaligen Nachbarn, etc.
- Gespräch zwischen Besitzer/Erben und Ordnungsamt wegen eines geplanten Abrisses
- Gespräch zwischen …

Das waren einige der zur Wahl gestellten Fotos:

https://pixabay.com/de/photos/lost-places-geb%c3%a4ude-alt-verfallen-1772401/

https://pixabay.com/de/photos/verlassene-orte-vergangenheit-4729639/

https://pixabay.com/de/photos/lost-places-verlassener-ort-raum-3035877/

https://pixabay.com/de/photos/verlassenes-geb%c3%a4ude-alt-ruine-3004317/

https://pixabay.com/de/photos/lost-places-geb%c3%a4ude-alt-verfallen-1772401/

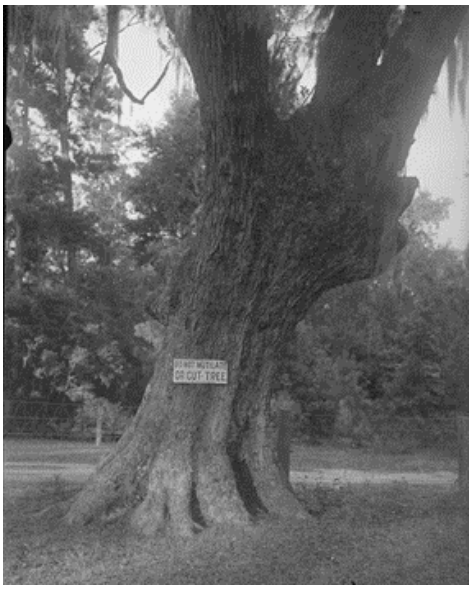
https://pixabay.com/de/photos/haus-flur-zimmer-gang-d%c3%bcster-2662965/

https://pixabay.com/de/photos/raum-zimmer-innere-leer-4231460/

https://pixabay.com/de/photos/wohnzimmer-raum-lost-places-4729636/

http://wallpapers4screen.com/de/andere/der-zerst%C3%B6rte-raum-altes-klavier-verlassene-geb%C3%A4ude-18221

Anmerkung: **Hier die Vorlage von Lindsay Price:**
Vignette Play: **Do Not Mutilate or Cut Tree**



- WARM-UP QUESTIONS
  1. Where was this picture taken?
  2. What kind of tree is it? How old is it?
  3. What do you think of the fence in the background? Why was that type of fence chosen?
  4. What events have taken place under this tree?
  5. Who has hid in this tree? What were they hiding from?
  6. To whom does the tree belong?
  7. The sign on the tree says, "Do not mutilate or cut tree." Who put it there and why?
  8. Is there anything carved into the tree?
  9. What does the tree think about having a sign nailed into its trunk?
  10. Who took this picture and why?

- AUTOMATIC WRITING
  Automatic write on this picture for two minutes. What comes into your mind when you look at the picture? Look at it from top to bottom, left to right. Look at the lettering on the sign, the wire fence behind. Keep writing for the entire time.

- MONOLOGUE PROMPTS
  Write a monologue from the perspective of the tree. Give the tree a specific emotional response in the monologue. Is the tree sad? Happy to have been alive so long? Mad at the sign?

  Write a monologue from the tree's perspective where the tree shares the most momentous event that's taken place at its base.

  Write a monologue from the perspective of the person who decided to put up the sign. What prompted the action? Who does the person talk to in the monologue (e.g. a wife, a husband, a dog, a plant)? Give them someone or something specific to talk to. Perhaps they talk to the tree itself…

- SCENE PROMPTS
  Write a dialogue between two teenagers in a relationship. One teen has carved (out of sight in the picture) a heart and their initials into the tree and is showing them to the second teen for the first time. What is the second teen's reaction?

  Take the scene supernatural – write a scene between someone who cuts into the tree and a ghost who appears as a consequence of the act.

  What if the person who puts up the sign doesn't own the tree? Write a scene between the land owner and the tree hugger. What if the land owner wants to chop the tree down?
  Write a scene with non-human characters – how do the animals of the forest respond to the sign?

Scene Spurs by Lindsay Price theatrefolk.com
https://www.wikihow.com/Write-a-Vignette
https://www.theatrefolk.com/drama_teacher_academy

5.4 Initiieren

5.4.1 Ziele in der Initiierungsphase:

- **Auf das Projekt ganz allgemein bezogen**
  - Suchen und Finden von Themen/Inhalten/ …
  - Suchen und Finden von Formen…

- **Auf das Ensemble bezogen**
  - Gruppengefühl entwickeln bzw. intensivieren
  - Spielfreude wecken
  - Gruppenrituale entwickeln oder aufgreifen
  - Regeln eines konstruktiven Feedbacks vereinbaren oder erinnern

- **Auf das Fach Theater bezogen**
  - Wahrnehmen und Erfahren von Theatralität von Anfang an
  - Einführen in die Fachsprache/Weiterführung der Fachsprache
  - Kreativität entwickeln
  - Erste oder weitere Ausdrucksträger kennen und benennen

5.4.2 Methodische Möglichkeiten

- **Auf Körper, Stimme und weitere theatrale Ausdrucksträger bezogen** (genuin theaterpädagogisch; Quelle: <u>physisches</u> <u>Handeln</u>, emotional-mental konditioniert) „Emerging“ von Ideen in kollektiven Interaktionsprozessen entstehen lassen
  - *Viewpoint-Techniken*
  - Quadratmeter (Wahrnehmungsübung)
  - Bewegungsspiele
  - Gesten
  - Tableaux Vivants
  - Impulse für moment-Szenen und Mini-Improvisationen
  - Sprach- und Sprechspiele
  - Requisiten/Kostümteile als Einstiegsimpulse (Tücher, Stöcke, Masken etc. – siehe Projektbeispiele)

- **Auf Förderung von Kreativität bezogen**
  <u>psychologisch</u> (Methoden der Kreativitätsforschung; Quelle: Emotionen, Unterbewusstes)
  - Brainstorming
  - Assoziationsspiele
  - Phantasiereise
  - Écriture Automatique
  - Foto-/Bild-Impulse

kognitiv (Methoden der Kognitionswissenschaft; Quelle: das rationale Bewusstsein)

- Planungsgespräche
- Kartenabfrage
- Mind-Mapping
- „Provokationen“
- Fragebogen
- Metaplan u.a.

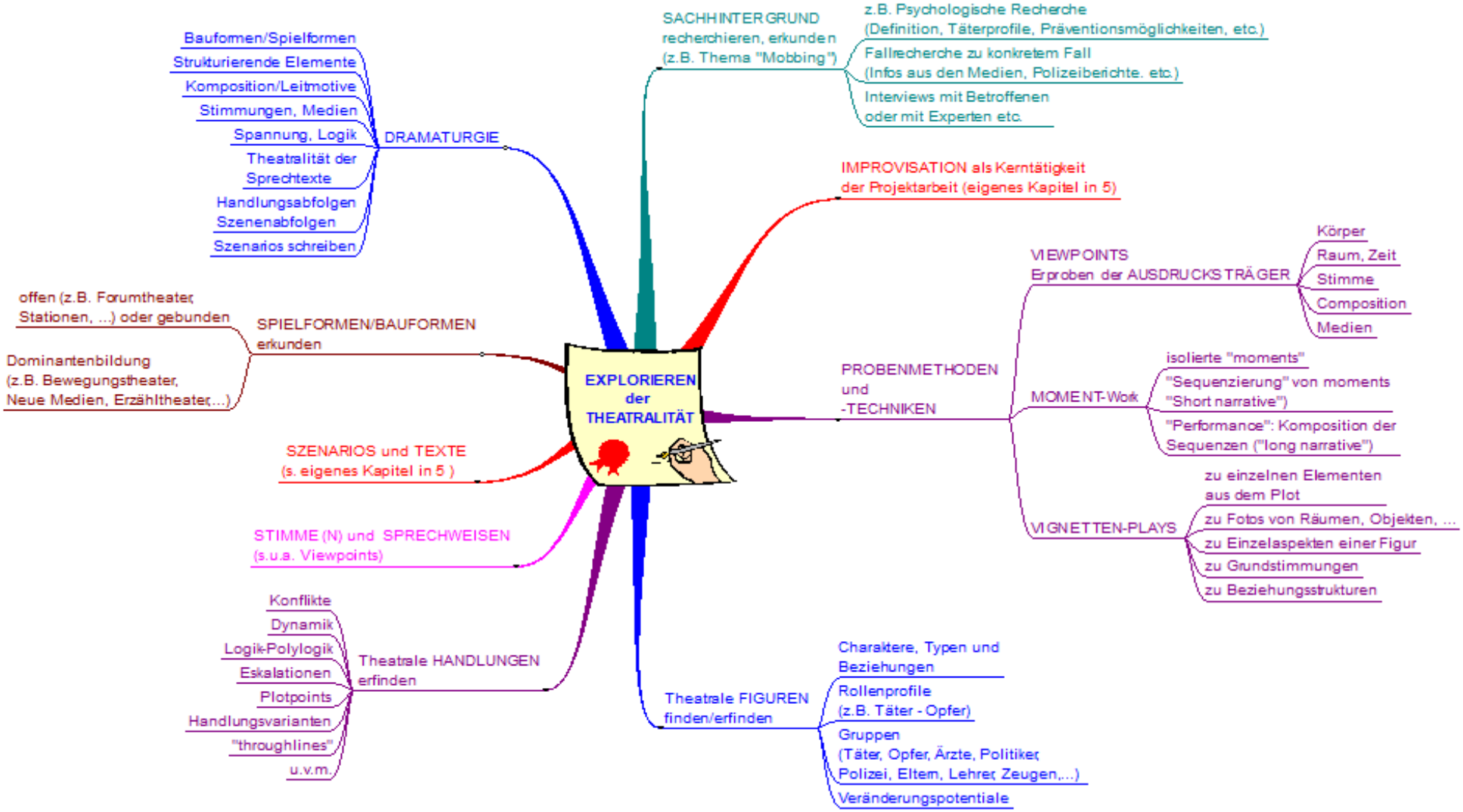
5.5 Explorieren

Die Phase des Explorierens lässt sich in einem Theater-Projekt nicht zeitlich fixieren oder begrenzen, sondern begleitet den gesamten Produktionsprozess bis zum Schluss. Immer wieder geht es darum, eine neu aufgetauchte Idee genauer zu explorieren und zu reflektieren, bevor eine Entscheidung getroffen wird.

In dieser Handreichung werden einige Explorierungsrichtungen exemplarisch nacheinander erläutert; die gewählte Reihenfolge ist nicht zwingend. In den Lehrplänen zu Sek I und Sek II sowie in Handreichung 1 und in den Kompetenzmodellen von Handreichung 2 sind alle grundlegenden Ausdrucksträger beschrieben und erläutert.

Sobald in der Initiierungsphase ein Projektthema (z.B. „Mobbing“) gefunden wurde, **geht es in der Explorierung darum, sich diesem gewählten Projektthema ganzheitlich und theatral anzunähern.**

Schaubild 7: Explorieren der Theatralität



5.5.1 Sachhintergrund und Plot explorieren

Je nach gewähltem Projektthema (s. a. „Ausgangspunkt oder Fokus von Projekten“, Kap. 4 in diesen Handreichungen) wird die Spielgruppe versuchen, alle wichtigen Sachinformationen zu recherchieren, z.B. zum Thema Mobbing oder zum Namensgeber der Schule, wenn ein Jubiläumsprojekt ansteht, usw. Das kann schon in kleinen Mini-Impros geschehen.

Wenn eine Spielgruppe in der Initiierungsphase einen Plot gefunden hat, so enthält dieser normalerweise schon ein Thema und wahrscheinlich auch schon einen gewissen Handlungskern und Figuren. Zum Beispiel: „In unserem Stück könnte es um ein Mädchen gehen, das durch Cybermobbing in ihrer Klasse so gequält wird, dass es einen Suizidversuch unternimmt.“ Ziel sollte sein, dass dieser Plot bei der Exploration vor allem auf seine **Mehrdimensionalität** und sein **theatrales Potential** hin exploriert wird.

Theatralisch und mehrdimensional kann der Plot ausgelotet werden durch ganz unterschiedliche Methoden: Spiele und Improvisationen. Es eignen sich z.B. Vignetten-Plays zu Handlungen/Personen zu unterschiedlichen Zeitphasen, in unterschiedlichen Stimmungen, aus unterschiedlichen Perspektiven, in unterschiedlichen Konflikten, mit Bedeutung nicht nur auf der individuell-biografischen, sondern auch auf der gesellschaftlichen Ebene, mit Einbau von „Hindernissen“, Plotpoints für andere Mitspieler usw…

In entsprechenden gängigen Ratgeberbüchern finden sich dazu viele Beispiele. In unserem Mobbing-Projekt könnten die Teilnehmer etwa zu Begriffen wie „gehässig“, „einsam“, „Hassmail schreiben“, „verzweifelt“, „Hassmail lesen“ oder zu Mobbing-Fotos o.ä. Miniszenen mit unterschiedlichen Impulsen entwickeln.

Schon in der Plotfindung sollte die Gruppe reflektieren, wie das Ende sein soll, worin die zentrale Spielabsicht besteht. „Was könnten unsere *throughlines* sein?“ Bei der Mobbingthematik könnten als *throughlines* Einträge eines Tagebuchs des Suizid-Opfers in einem Refrain in Variationen vorgetragen oder im Hintergrund projiziert werden; alternativ könnte als *throughline* der Lieblingssong der Toten – in Rückblicken zu Lebzeiten oder nach dem Tod – dienen. *Throughlines* könnten auch eingearbeitete Zeitungsmeldungen über Suizidfälle unter Jugendlichen sein.

Die *throughline* ist kein Handlungsstrang; sie kann z. B. durch eine Stimme aus dem Off o.ä. getragen werden. Das Zusammenspiel verschiedener *throughlines* verdichtet das Spiel und macht die Gesamtaussage in ihrer Mehrdimensionalität deutlich, die Wirkung verstärkt sich.

(Anmerkung: Wir verwenden hier den englischen Begriff „throughlines“, weil er unserer Meinung nach die Mehrschichtigkeit der Bezugsmöglichkeiten treffender zum Ausdruck bringt als „roter Faden“.)

5.5.2 Figuren und Handlungen, Motive und Ziele explorieren

Beim Explorieren von Figuren, deren Beziehungen und Handlungen geht es darum, den physisch-psychisch-mentalen Charakter der Figuren, ihrer Handlungen und deren Handlungsmotivation möglichst detailreich mit vielfältigen Methoden (Rollenbiografie, Standbilder, innerer Monolog, Status, szenisches Interview, alter ego, Beziehungstableau, Interaktionen, Alltagshandlungen usw., siehe grundlegende Artikel von Ingo Scheller) zu finden, zu erkunden und auch zu reflektieren.

Ein Beispiel zur Figuren-Erfindung von der *Drama Teacher Academy Theatrefolk* sei hier angeführt (2020). Folgendes Aufgabenblatt sollten die Schüler bearbeiten (im distance learning wegen Corona!):

1. Erfinde eine Figur, die ein bestimmtes Ziel hat.
2. Benenne das Ziel, das sie hat.
3. Mache eine Liste von Faktoren, die zu diesem Ziel passen.
4. Beantworte folgende Fragen zu deiner Figur:
    - Wie sieht deine Figur aus? (5 physische Merkmale)
    - Welchen Namen hat sie? (5 Benennungen: Kosenamen, Schimpfnamen, …)
    - Wie verhält sich deine Figur? (5 Persönlichkeitsmerkmale)
    - Wie äußert sich die Figur in einem Dialog? (5 Beispiele)
    - Wo und wie lebt sie?
    - Lieblingsessen? (und Gegenteil?)
    - Kleidungsstil? (ihr Lieblingsteil)
    - Lieblingsfilm? (und Gegenteil?)
5. Schreibe einen Monolog deiner Figur (mit Regieanweisungen), etwa eine halbe Seite. In dem Monolog soll das Ziel erkennbar werden (aber nicht „direkt“!!).

Ein kleines Beispiel für eine Reflexion über den Charakter einer Figur von Lindsay Price sei hier ebenfalls vorgestellt:

Es geht um die Charakterisierung von Romeo. Jeder Spieler soll eine Szene erfinden, wie und was Romeo an dem Morgen, bevor er zu Benvolio geht, frühstückt.
Dieses Frühstück als „Vignette“ soll bis ins kleinste Detail überlegt werden. Nach der Präsentation der Frühstücksszenen sollen die Schüler einen kleinen Reflexionsbogen bearbeiten:

Reflect on the following questions. (Length: 1 page)
Reflektiere die folgenden Aufgaben und Fragen. (Länge: 1 Seite)

1. Summarize your character’s breakfast experience in five sentences (one sentence for each framework point).
Nenne in fünf Sätzen die Erfahrungen deines Charakters beim Frühstücken (je ein Satz für eine Erfahrung).

For example: Romeo stumbles into his kitchen, still half-asleep. He decides to eat a bowl of cereal. However, he finds a leftover piece of toast in the toaster and eats that instead because it’s less effort.
Zum Beispiel: Romeo stolpert in seine Küche, noch schlaftrunken. Er beschließt, ein Müsli zu essen. Er findet jedoch im Toaster eine vergessene Scheibe Toastbrot und isst sie stattdessen, da dies weniger aufwändig ist.

He gobbles his toast quickly. He then rushes out after checking his watch and realizing he’s late to meet Benvolio, taking the half-eaten toast with him.
Er verschlingt seinen Toast hastig. Dann eilt er hinaus, nachdem er auf seine Uhr geschaut und festgestellt hat, dass es zu spät ist, Benvolio zu treffen; das zur Hälfte gegessene Brot nimmt er mit.

2. Why did your characters make the choices they did today?
Warum haben deine Charaktere ihre Entscheidungen heute so (und nicht anders) getroffen?

3. Describe an alternate breakfast experience that your character might have.
Beschreibe ein alternatives Frühstücksgeschehen für deinen Charakter.

(Using the example above, what might Romeo do if he wasn’t half-asleep or late to meet Benvolio?)
(Bediene dich des oben genannten Beispiels: Was könnte Romeo tun, wenn er nicht schlaftrunken wäre oder zu spät, um Benvolio zu treffen?)

4. How does this game help you become a better actor?
Wie hilft dir dieses Spiel, ein besserer Spieler / eine bessere Spielerin zu werden?

5.5.3 Stimme, Sprache, Sprechen explorieren

Neben den kinesischen (Mimik, Gestik und Proxemik) sind auch die sprachlichen und sprecherischen Zeichen an den Darsteller als Rollenträger gebunden.
Sprachliche Zeichen sind die linguistischen Zeichen, die einer bestimmten Sprache zuzuordnen sind.
Sprecherische Zeichen sind die paralinguistischen Zeichen, die das gesamte Ausdrucksrepertoire des menschlichen Sprechens und anderer Lautäußerungen beinhalten.
Da im Theater i.d.R. Sprache als gesprochener Text realisiert wird, sind neben den linguistischen Zeichen (**was** gesprochen wird) auch die paralinguistischen Zeichen (**wie** gesprochen wird) von großer Bedeutung.

Tabelle B

Möglichkeiten des Einsatzes der Einzelstimme	Möglichkeiten des chorischen Einsatzes der Stimme
Geräusche: menschliche, tierische, mechanische, phantastische, Umweltgeräusche, Mickey-Mouse-Technik, etc. **Klänge:** Singen, Summen, Pfeifen, Einzeltöne, Melodien **Sprachersetzende Zeichen:** Lachen, Weinen, Schreien, Seufzen, … Sprache/Sprechweise: • Wirkliches Sprechen: überartikuliert, klar artikuliert, genuschelt, gestottert, mit Dialekt, Akzent, etc. • Experimentelles Sprechen: Grammolo, Dada, konkrete Poesie, Lautgedichte • Ersetzendes Sprechen: Ersatz des Bühnenbildes (Ort nennen) **Klangfülle:** offene – enge Resonanzräume **Klangfarbe/Timbre:** hell – dunkel **Tonhöhe:** hoch – tief **Melodik/Modulation:** abwechslungsreich – monoton leiernd Lautstärke: laut – leise **Dynamik:** schnell – langsam; beschleunigen – verlangsamen; Pausen **Intensität:** anteilnehmend, eindringlich – unbeteiligt; nichtssagend; freudig – traurig; wach – müde; triumphierend – resignierend **Akzente:** Hervorheben einzelner Elemente **Rhythmus** Einordnung des Geäußerten in ein rhythmisches Schema	Die für die Einzelstimme angegebenen Möglichkeiten gelten grundsätzlich alle auch für das Sprechen in Gruppen. Darüber hinaus gibt es noch folgende Möglichkeiten: Geräusch- und Klangteppiche bzw. -bilder Schaffung von Stimmungen, Atmosphäre, z. B. Morgenstimmung, Fabrikhalle, Geisterschloss ... Chorisches Sprechen • Alle sprechen gleichzeitig einen Text • Der Text wird auf einzelne Teilgruppen oder die Gesamtgruppe verteilt, aber fortlaufend gesprochen; durch den Wechsel in der Anzahl der Sprecher Möglichkeit der Akzentuierung • Der Text wird - durcheinander übereinander gesprochen - geregelt: z.B. wie im Kanon, wie bei einer Fuge - ungeregelt: gewolltes Chaos Rhythmisiertes Sprechen: • Gebundener Rhythmus (4/4; 3/4; 6/8) • Freier Rhythmus • Gleichbleibender Rhythmus • Wechselnder Rhythmus • Mehrere Rhythmen

Diese Begrifflichkeiten leisten wertvolle Dienste, wenn eine Spielgruppe die Theatralität einer Szene kritisch bespricht.

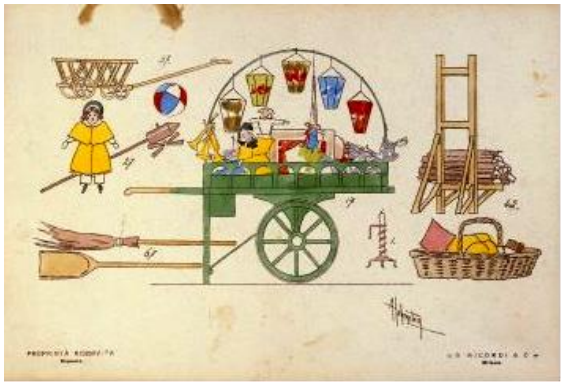
Didaktische Anmerkung zum „Chorischen Sprechen“

Da wir in der Schule meistens in Gruppen arbeiten, ist es sehr reizvoll, sich während eines Projekts auch damit zu beschäftigen, wie chorisches Sprechen neue Akzente ermöglicht. In der obigen Tabelle wird nur aufgezeigt, **wie** Stimme einzeln oder im Chor eingesetzt werden kann, bei einem geplanten Projekt geht es natürlich in erster Linie darum, auch die **Funktion des chorischen Einsatzes** innerhalb des Projekts genauer zu reflektieren:

- Wollen wir ein konkretes, schon **komponiertes Sprechchorspiel** erarbeiten? (wie z.B. die Sprechoper „Die Geschichte von den drei bösen Räubern“ von Anneliese Reiter-Rath oder „Die Morgengespenster“ von Uli Führe oder Sprechstücke von Carl Orff)

- Wollen wir durch chorisches Sprechen unser **Gemeinschaftsgefühl** stärken? (pädagogisches soziales Instrument; bei den vereinbarten Parametern wie Rhythmus etc. ist sehr hohe Achtsamkeit auf die Mitspieler erforderlich)
- Geht es vor allem um ein sprechtechnisches Artikulationstraining in einer Gruppe?
- Wollen wir chorisches Sprechen an bestimmten Stellen oder durchgehend **als künstlerisches Gestaltungsmittel einsetzen**, z.B.
    - Soll – in Anlehnung an die griechische Tragödie – ein eigener Chor neben den Spielern als eine kommentierende **„Gruppen-Figur“** auftreten? (z.B. mit inneren Gedanken, Gefühlen, Appellen, als Flüsterchor…)
    - Sollen bestimmte **Figuren** durch einen Chor „gesplittet“ werden?
    - Sollen bestimmte **Charaktereigenschaften** von Figuren verstärkt werden? (z.B. durch „Gruppenmonolog“ etc.)
    - Sollen bestimmte **Handlungen** durch chorisches Sprechen „verfremdet“ werden? (z.B. philosophisch bedeutungsvoll; komisch, lächerlich, grotesk oder ironisch; politisch, agitatorisch …)
    - Wie soll die **Bewegungs- und Sprechpartitur** dramaturgisch aussagekräftig gestaltet werden? (Teilchöre, Verteilung Solo-Stimmen – chorische Partien; Phrasierung, Tempo, welche Art von Synchronisierung von Sprechtext und Bewegungsabfolgen: parallel, versetzt etc., Integration der Bereiche, etc.)
    - …

5.5.4 Theatrale Qualität von Requisiten explorieren



Entwurf für Requisiten für La bohème von Adolfo Hohenstein (1854 – 1928)

Foto aus privatem Besitz

Requisiten gehören neben der Raumausstattung, den Medien und den Kostümen zu den bühnenspezifischen Ausdrucksträgern und sind Teil der Gesamtaussage.
Alle Gegenstände auf der Bühne sind Bedeutungsträger. Sie gehören entweder zum Raum, zu den Kostümen oder sind Requisiten. Das trifft auch zu auf das Blatt Papier, das versehentlich nicht weggeräumt wurde, und auf die Armbanduhr, die ein Spieler abzunehmen vergessen hat. Die Zuschauer deuten solche Gegenstände auf ihre Weise oder erleben sie als Störung, d.h. sie wechseln die Ebenen zwischen Alltagswelt und fiktiver Welt und müssen dann wieder in die fiktive Welt hineinfinden.

Ein Gegenstand wird zum Requisit, wenn Bühnenfiguren damit umgehen. Gegenstände, mit denen keine Bühnenfigur umgeht (z.B. Geschirr in einer Küche auf der Bühne), sind streng genommen keine Requisiten, sondern gehören zur Dekoration/zum Bühnenbild.
Wenn deutlich werden soll, dass eine Figur durch ein Fernrohr schaut, kann sie

- durch ein „echtes" Fernrohr schauen
- durch ihr Spiel deutlich machen, dass sie durch ein Fernrohr schaut (Spiel mit imaginären Gegenständen, z.B. in der Pantomime)
- einen anderen Gegenstand so bespielen, dass der Zuschauer „Fernrohr" verstehen kann, z.B. eine aufgerollte Zeitung. Das ist der „multi- oder polyfunktionale" Gebrauch von Gegenständen.

Abbildung 2: Das Foto wurde freundlicherweise zur Verfügung gestellt von Ute Einhaus (www.ute-einhaus.de)

Theater ist nicht Wirklichkeit, sondern ein mit Mitteln des Theaters gestaltetes Abbild von Wirklichkeit. Es ist eine „Als-ob"-Wirklichkeit. Das heißt, es „denotiert" Wirklichkeit. Alle Dinge auf der Bühne sind nicht Dinge in der „wirklichen Welt", sie „bedeuten" Dinge der wirklichen Welt. In der Semiotik des Theaters heißt das, dass sie „Zeichen von Zeichen" sind.

Was kann ein Requisit alles sein, „bedeuten"? (Beispiel: ein Stuhl)

- **Gebrauchsgegenstand**: Er ist nur zum Sitzen da oder um darauf zu steigen
- „**Mitspieler"**: Die Art und Weise, wie ein Darsteller mit einem Requisit umgeht, z.B. wie eine Figur sich auf einen Stuhl setzt oder ihn behandelt, trägt zur Figurenkonturierung bei. Der Mitspieler ist Kollaborateur. Das Objekt erweitert die Sicht auf den Spieler.
- „**Gegenspieler**": Insbesondere im Clownstheater werden Requisiten auch zu „Gegenspielern", z.B. ein Luftballon, der platzt, ein Stuhl, dem ein Bein abbricht oder an dem man „klebt"; ... Hier wird auch von der „Tücke des Objekts" gesprochen (siehe Filme mit Charlie Chaplin). Das Objekt entwickelt ein Eigenleben, der Spieler muss reagieren.
- „**Etwas ganz Anderes, etwas Fremdartiges, etwas Suggestives"**: Stuhl als Fernsehapparat, als Auto, als eine Person, als Objekt von einem fremden Planeten
- „**Symbol":** Stuhl als stellvertretendes Symbol für einen Abwesenden oder Machtsymbol: der Heilige Stuhl; oder ein überdimensionaler Stuhl als Familienkäfig

Die Wahl der Requisiten beeinflusst die Aussage und die Stimmung (komisch, poetisch, phantasievoll, bedrohlich, die Imagination anregend, ...)
Konzepte des „Armen Theaters" (Grotowski) – also Theater mit minimalistischer Ausstattung – konzentrieren das Spiel auf die Darstellenden und setzen häufig multifunktionale/

polyfunktionale Requisiten ein, um Imagination freizusetzen. Konzepte des „Armen Theaters" eignen sich gut für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, weil Materialschlachten so verhindert werden.

5.5.5 Fazit zum „Explorieren"

Das Explorieren aller Ausdrucksträger (Körper, Bewegung, Stimme, Raum, Zeit, Requisit, Musik, digitale Medien…) kann – wie oben skizziert – differenziert mit Hilfe der *Viewpoint*-Technik (s. o.) und der *Moment*-Technik (s.o.) und anderer oben ausgeführter Methoden erfolgen. Dabei wird gleichzeitig ein genuin theatrales Fachvokabular erarbeitet. Für das Explorieren von Handlungen und Figuren eignen sich u.a. auch die oben beschriebenen Vignetten-Plays. Nicht nur die Ausdrucksträger können, sondern auch der theatergeschichtliche oder theatertheoretische (Schauspieltheorien etc.) Hintergrund kann – neben der wissenschaftlichen Recherche – spielerisch erkundet und veranschaulicht werden. Alle diese Explorierungsmöglichkeiten sollten projektbezogen und nicht additiv „isoliert" erkundet werden, um die Spielerinnen und Spieler sinnvolle Lösungen im Horizont „ihres" eigenen Projekts entdecken zu lassen.

Eine Fülle an – nicht konkret projektbezogenen – Grundlagen und Techniken mit zahlreichen Übungen und Beispielen zu allen Ausdrucksträgern enthält das kürzlich erschienene Buch von Sabine Kündiger, *Praxis Schultheater. Reihen und Modelle für die Sekundarstufe I und II.* Stuttgart: Klett/Kallmeyer 2019

https://pixabay.com/de/photos/kinder-neugierig-ritze-610990

Alamy Stock photo 2D7N6E4, Aleksei Egorov

5.6 Digitale Erweiterung von Raum, Zeit und Bedeutung

Zu Grundlagen des theatralen Raum- und Zeitverständnisses verweisen wir hier auf die Darstellungen in den Lehrplänen und auf entsprechende Kompetenzmodelle, welche in Handreichung 2 vorgestellt werden:
Kompetenzmodell „Aufführungsort und -raum“ (S. 95)
Kompetenzmodell „Bühnenraum und Bühnenbild“ (S. 96)
Kompetenzmodell „Licht“ (S. 97)
Kompetenzmodell „Neue Medien“ (S. 101) und
Kompetenzmodell „Zeit“ (S. 102)
Ebenfalls verweisen wir auf die Grundlagendarstellung zum „Raum“ von Sabine Kündiger (a.a.O. S. 153 – 192).

In dieser vorliegenden Handreichung zum Projektunterricht fokussieren wir nur auf die Verschränkung des traditionell zwar schon immer plurimedialen, aber doch analogen Mediums Theater mit digitalen, virtuellen Welten, die in den gegenwärtigen Theaterinszenierungen weltweit eine immer größere Bedeutung gewinnen. Nach Ansicht von Kay Voges, Direktor des Wiener Volkstheaters, „reichen die Erzählweisen des vordigitalen Zeitalters nicht mehr aus, um die Komplexität des Lebens abzubilden. […] **Dinge werden vereinfacht, Sachverhalte weniger komplex dargestellt. Ich halte diesen Populismus für eine gefährliche Angstreaktion auf die Globalisierung und Digitalisierung der Gesellschaft. Theater ist ein Ort, wo diese Komplexität nicht als Bedrohung, sondern als Chance verstanden werden kann. Komplexität ist Schönheit.“**
(In: „Komplexität ist Schönheit“: https://www.goethe.de/de/kul/tut/21498827.html
Falls der Link nicht direkt funktioniert, sollte er kopiert im Suchfeld des Browsers eingefügt werden.)
Voges gründete 2019 die „Akademie für Theater und Digitalität“ in Dortmund und setzt sich dort für Fortbildung und Weiterbildung von Theater-Künstlern, Video-Designern, Theatertechnikern, Medien-Designern, Lichtkünstlern, Tontechnikern etc. ein, um die Schaffung innovativer, künstlerisch-experimenteller, interdisziplinärer Theaterprojekte voranzubringen.
Zur im April 2021 erfolgten Gründung des ***theaternetzwerk.digital*** gab das Theater Dortmund als Mitbegründer in einer Pressemitteilung bekannt, dass die beteiligten 15 Theater „**planen, an einer gesamt-theatral verstandenen digitalen Strategie zu arbeiten und […] den digitalen Kulturwandel und die damit verbundenen Transformationsprozesse als Bereicherung ihrer Arbeit [sehen]. Sie wollen die künstlerisch sinnvollen technologischen Möglichkeiten im physischen Kopräsenzraum erforschen und die digitalen und virtuellen Räume mit den Mitteln der Kunst aktiv und selbstbestimmt gestalten."**

Foto aus „Die schwarze Flotte“ eine Inszenierung von Kay Voges im Schauspiel Dortmund

Marcus Lobbes, jetziger Leiter der Akademie, betont im Interview:
„Es geht nicht darum, die Technik unhinterfragt auf die Bühne zu bringen, sondern zu erforschen, wie man mit ihr Kunst erzeugen kann oder die Kunst durch diese Techniken befragen kann” https://www.event-partner.de/business/virtualitaet-und-inszenierung-die-neue-akademie-fuer-theater-und-digitalitaet-in-dortmund/ (entnommen im Mai 2021; falls der Link nicht direkt funktioniert, sollte er kopiert im Suchfeld des Browsers eingefügt werden.)

Inzwischen sehen wir auch auf den Schultheaterfestivals zunehmend Aufführungen, in denen mit den neuen Medien gespielt wird: Einsatz von Videofilmen, Live-Videos, Video-Games, Laptops, Handy-Kontakte mit dem Publikum, u.v.m.
In der Projektarbeit in der Schule geht es darum, mit diesen digitalen Medien zu experimentieren, was erfahrungsgemäß neugierigen Schülerinnen und Schülern viel Spaß macht. Noch wichtiger erscheint es uns, bewusst zu machen, dass – bei aller Verschränkung – **sowohl das Theater als auch die digitalen Medien ihre je eigene Ästhetik** haben. Die technischen, digitalen Medien können den im Hier und Jetzt stattfindenden Live-Charakter der Theateraufführung mit der gleichzeitigen körperlichen Anwesenheit von Schauspielern und Zuschauern nicht ersetzen, aber sie können Dinge möglich machen, die mit konventionellen Theatermitteln nicht erreichbar sind. Insofern stellen sie eine interessante, kreative und unerschöpfliche Erweiterung dar:

- **Erweiterung in den Gestaltungsmöglichkeiten**
    - Innen- und Außenräume oder „Nicht“-Räume (raumlose Umgebungen) werden gleichzeitig auf der Bühne sichtbar und hörbar gemacht
    - Erweiterung der Dimensionen der Räume: surreale Entgrenzung ist möglich
    - Aufhebung der Einteilung in Bühne und Zuschauerraum (z.B. durch projizierte Live-Aufnahmen der Zuschauer)
    - Innen- und Außenräume können gleichzeitig miteinander verschränkt werden
    - Spiel mit der Identität: Durch die über Live-Video-Projektionen mögliche Gleichzeitigkeit von Innen-und Außenräumen und die zusätzliche Besetzung einer Rolle mit

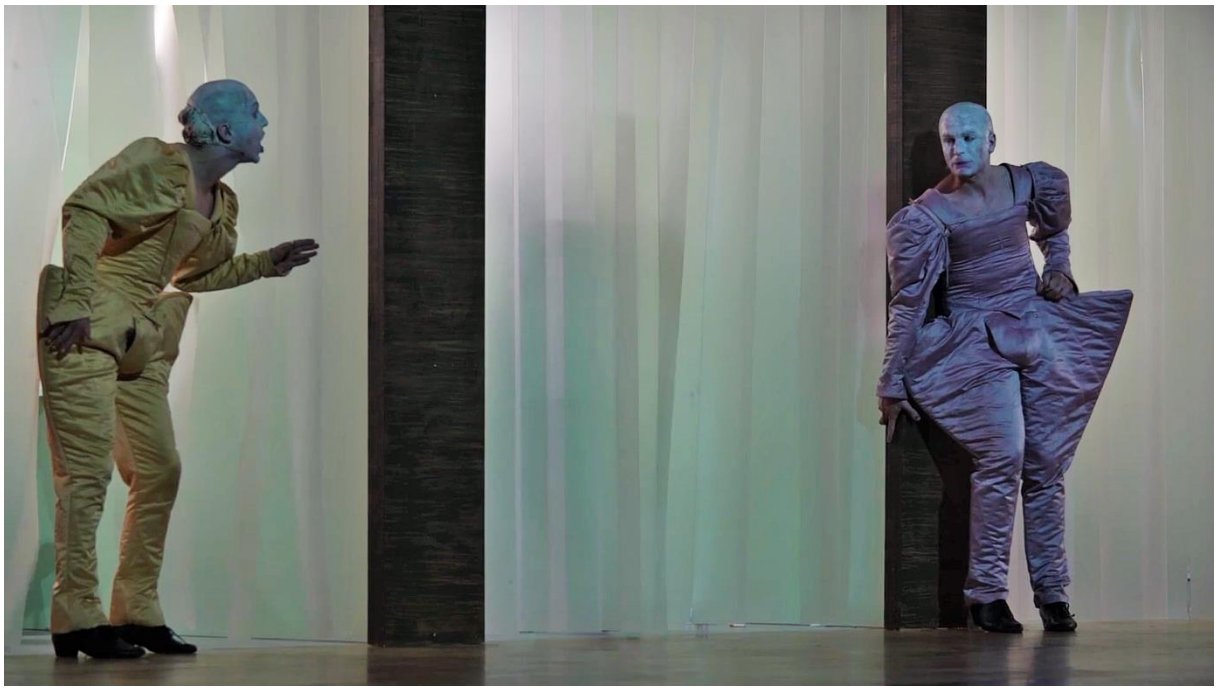
mehreren Schauspielern/Schauspielerinnen lassen sich bildlich greifbare Fragen zur Identität stellen: Gibt es Identität als Kern von Persönlichkeit? Wen sehen wir, den Schauspieler oder die Rollenfigur? Ist es ein Mann oder eine Frau? Ist diese Unterscheidung relevant? Spreche ich oder sprichst du aus mir bzw. ich aus dir? Welche politischen Dimensionen sind mit Ich-Verlust und Auflösung von Persönlichkeit verbunden? (siehe hierzu das unten angeführte Beispiel der *Maria Stuart*-Inszenierung von Claudia Bauer, Nationaltheater Mannheim)

- Video-Einspielungen können zeigen, was „hinter den Kulissen“ geschieht (Vordergrund - Hintergrund)
- sie können die Chronologie der Abläufe aufheben: Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft werden gleichzeitig sichtbar
- Vorgänge können extrem verlangsamt oder beschleunigt oder in der Umkehrung (rückwärts) gezeigt werden
- Objekte können beliebig ihren Ort wechseln
- das Innenleben der Figuren kann z.B. durch Live-Kamera(s) auf der Bühne in Detailaufnahmen der Mimik extrem deutlich werden; simultane Außen- und Innenperspektive
- Bedeutungsdimensionen werden erweitert: dramaturgische Effekte der Rhythmisierung, der Spannung, der Leitmotive, der Kontraste, der Stimmungen, der Mehrdeutigkeiten etc.
- u.v.m.

Beispiel: *Maria Stuart* in der Regie von Claudia Bauer am Nationaltheater Mannheim, Premiere 20.06.2019 zur Eröffnung der 20. Schillertage

Screenshots aus dem Videostream des Nationaltheaters, 16.02.2021

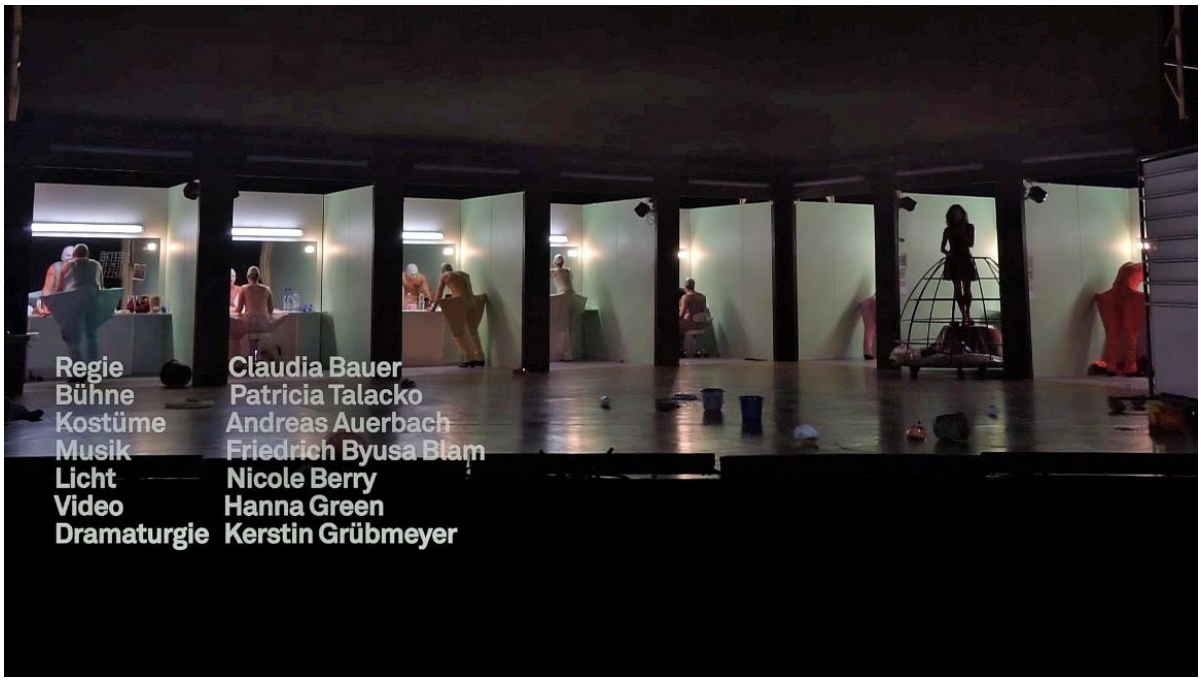
links: Der Spielort der „politischen Bühne“ vernebelt sich, über den insgesamt acht „Schauspieler-Garderoben“ öffnen sich acht Kacheln, die den Zuschauenden Einblicke in die Garderoben der wie Schauspieler agierenden Figuren des Königinnendramas bieten. Privat- beziehungsweise Innenraumwechsel finden immer wieder über den „gesellschaftspolitischen Außenraum“ der großen offenen Spielbühne (auf dem Foto im Nebel) statt.



oben: Mortimer und Leicester treffen sich an den Rändern zwischen den „Garderoben-Innenbereichen“ und dem „öffentlichen Außenbereich“ der großen Spielfäche.

rechts oben: Alle Kachel-Innenräume (oben) sind abgedunkelt – bis auf einen, in dem Leicester live über Video spricht. Auf der großen Spielfläche mit Schachbrettmuster-Boden agieren die Spieler von Elisabeth und Leicester pantomimisch mit Vollmasken.
Elisabeth kommt durch zwei Sprecherinnen zu Gehör, die hinter einem Tisch mit Mikrofonen von Tischlampen beleuchtet werden und dem Bühnengeschehen zugewandt sind.

rechts unten: Leicester spricht, digital vermittelt, zum Maskenkopf Elisabeths, die über Mikrofon antwortet. Gleich wird er sich ihren Kopf aufsetzen und als Elisabeth weitergesprochen werden.



oben und unten: Die acht „Garderoben“ sind geöffnet, in ihnen befinden sich die Schauspieler*innen im Übergang von der Rolle zum privaten Ich. Auch dieser Übergang ist inszeniert. – Der Abspann der digitalen Version hat begonnen.

- **Erweiterung der Rezeptionsmöglichkeiten**
  - Durch die Möglichkeiten der räumlichen Entgrenzung kann **der Zuschauer** in ganz anderer Weise **in das theatrale, multimediale Geschehen integriert** werden. **Dazu ein Beispiel**: In einer **Mannheimer „Woyzeck-Inszenierung“** war die Spielfläche wie ein Boxring als Versuchslabor für Woyzeck und Marie eingerichtet, außen herum agierten Ärzte, Psychiater, Assistenten, Protokolleure. Die Zuschauer waren wie die Ärzte um das „Labor“ platziert, wobei videografierte Spiegelungen rundum im Zuschauerraum alle Anwesenden für alle sichtbar machten – auch in Nahaufnahmen. Die Rezeptionssituation hatte sich radikal verändert.

  - Eine weitere Möglichkeit ist, dass **der Zuschauer aktiv interagiert**, allein oder in einer Gruppe.
    Beispiel 1: Die Produktionen von **Rimini-Protokoll**: In dem Stück **„Call Kutta in a box“** z.B. erhielt jeder Zuschauer einzeln einen eigenen Zeit- und Ortsplan, er ging allein den Weg vom Theater in ein Bürohochhaus in einen bestimmten Raum, erhielt Anweisungen, was dort zu machen sei, und wurde dann in einen realen Video-Dialog geschaltet, wo er mit einer Inderin oder einem Inder aus einem realen Callcenter in Kalkutta ein von ihm selbst gesteuertes Gespräch führte. Hier waren die Grenzen von globalen Trennungen, von Spielern und Zuschauern, d.h. von Spiel und Realität aufgehoben.

  - **Beispiel 2: „Romeo & Julia – The next generation“**, Junges Nationaltheater Mannheim: In der Spielzeit 2018/19 wurde das Schicksal der Liebenden des Shakespearschen Klassikers in der Inszenierung von Ulrike Stöck zu einem interaktiven Happening. Die Zuschauenden wurden explizit dazu eingeladen, das Bühnengeschehen genau zu beobachten, das Wahrgenommene zu kommentieren, live mitzugestalten und sich so analog wie auch digital aktiv in die Handlung einzumischen. Nach der Hochzeit von Romeo und Julia hatten alle Zuschauer mit Smartphone die Möglichkeit, sich in einen Live-Chat einzuloggen, sich auf die Seite der Familie der Capulets oder Montagues zu begeben und im Namen des jeweiligen Clans etwas zu schreiben. Der Live-Chat konnte an zwei Leinwänden mitverfolgt werden und diente so als eine für alle sichtbare (aber inhaltlich nicht ganz unproblematische!) Kommunikations- und Kommentarebene.

Der Zuschauer wird in den genannten Beispielen „eingetaucht“ in das szenische Geschehen. In der Theaterwissenschaft spricht man hier von einer „**immersiven und partizipatorischen Theaterform**“, in der auch der Zuschauer seinen eigenen „performance space“ hat (Jason Warren, Creating worlds. How to Make Immersive Theatre. 2017 www.nickhernbooks.co.uk, entnommen Mai 2021)

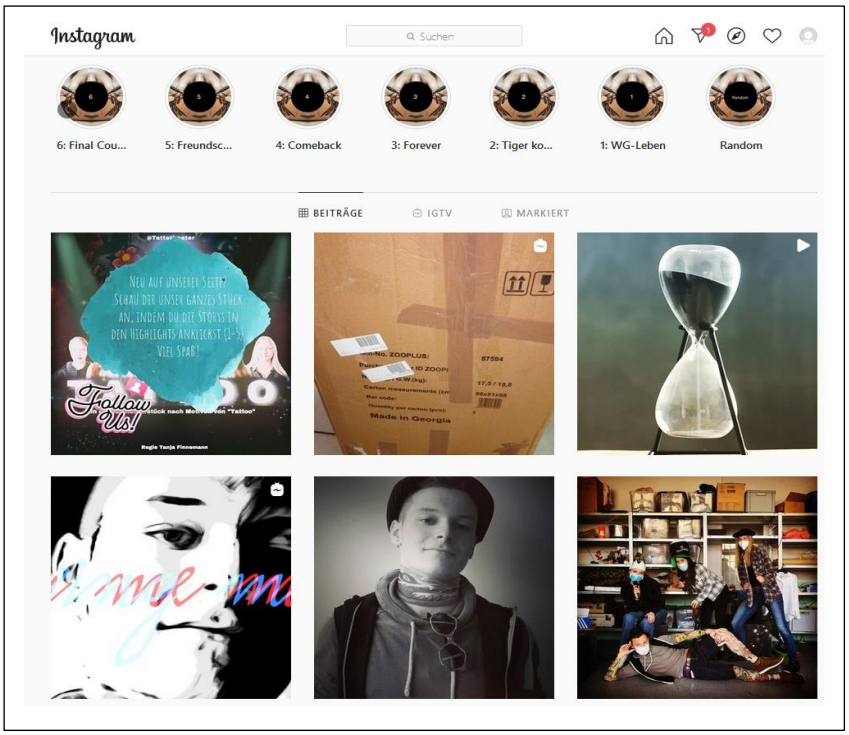
Theaterklassen, die in ihrem Theaterprojekt auch technische, digitale Medien verwenden wollen, sollten sich in ihrem Prozess kontinuierlich von folgenden Fragen leiten lassen:

- Soll das Medium (welches?) eingesetzt werden, um den Charakter einer Figur zu verdeutlichen? Z.B. die innere Widersprüchlichkeit? Wahrheit hinter der Lüge? Biographisches aus der Vergangenheit? Unausgesprochene Träume oder Wünsche der Figur? Ihr Gefangensein in etwas?

- Soll das Medium das Geschehen vertieft spiegeln, Alternativen zeigen, die sichtbare Handlung konterkarieren? Politische Dimensionen einer individuellen Handlung auffächern?
- Soll das Medium Dystopien, Utopien, surreale Welten zur Sinn-Konstruktion anbieten?
- Soll das Medium den Zuschauer gesteigert emotional bewegen?
- Soll das Medium eine intellektuelle, komplexe Recherche (siehe „Die schwarze Flotte“) anschaulich (be-)greifbar machen?
- Soll das Medium den Zuschauer in irgendeiner Weise integrieren oder ihn aktiv agieren lassen? Was ist dann besonders zu beachten?
- Wie kann eine dramaturgisch überzeugende Lösung für den Einsatz der digitalen Medien gefunden werden?
- Stellt der Einsatz des Mediums einen „Mehrwert“ für den Zuschauer dar? Inwiefern?

Dass solche Arten von Projekten auch coronatauglich sind, wird gerade fast täglich in erfreulich kreativen Projektideen unter Beweis gestellt.

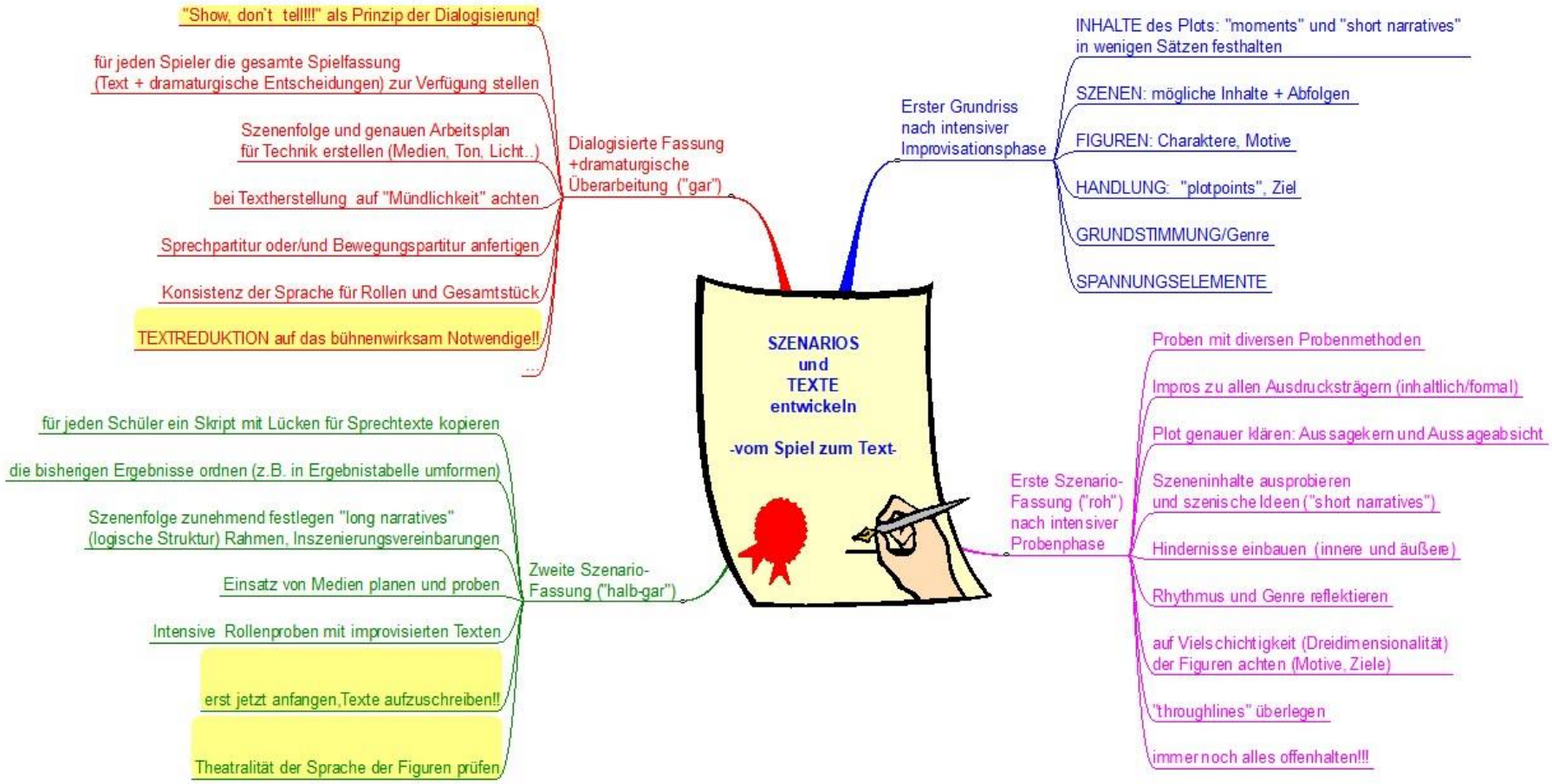
Beispiel aus dem Schultheater: *@tatto(o)theater*, ein Instagram-Theater (sehr frei nach „Tattoo“ von Igor Bauersima), in dem eine achtköpfige Schülergruppe des Geschwister-Scholl-Gymnasiums Daun interaktiv bei den digitalen Landesschultheatertagen 2021 des Landesverbandes Theater in Schulen RLP teilgenommen hat. Die Gruppe wurde damit als Vertretung für Rheinland-Pfalz zum digitalen SDL 2021 in Ulm ausgewählt. Spielleiterin Tanja Finnemann (in ihrem Bewerbungsschreiben zum SDL): „Da die Corona-Pandemie der Jahre 2020/21 einen analogen Auftritt, mit dem sich die Abiturienten und Abiturientinnen verabschieden wollten, verhinderte, überlegte sich die Gruppe eine digitale Variante des Stücks, die vor allem ihre Mitschüler und Mitschülerinnen erreichen sollte. Dabei fiel die Wahl auf Instagram. Der Plattform entsprechend verwandeln sich die Schülerinnen und Schüler auf Instagram in die Figuren des Stückes und präsentieren als „influencer“ ihr Leben. Das vorgegebene Stück „Tattoo“ wird also in einer Art moderner Teichoskopie von außen nacherzählt und gebündelt. Der Zuschauer wird zum Follower, der sich die Inhalte durch das Folgen erarbeitet. Alle Figuren, deren Texte von den Schülerinnen und Schülern selbst verfasst wurden, haben eigene Instagram-Seiten und es gibt eine Hauptseite, auf der die Fäden zusammenlaufen. https://www.instagram.com/tattotheater/ . In den Beiträgen unten stellen sich alle Figuren vor. In den Storys kann man (über mehrere Tage hinweg) täglich eine Szene aus dem Stück verfolgen. Zusätzlich sind vergangene Storys in den Highlights konserviert und man kann sie auch noch alle nachträglich schauen. Immer wieder werden die Follower in den Storys zur Partizipation aufgefordert (abstimmen, liken, Fragen beantworten, Fragen stellen, …) und die Figuren gehen flexibel auf die Zuschauer ein. Die Schülerinnen und Schüler nehmen alle Videos und Fotos sowie Chatverläufe zu Hause auf und stellen sie dann nach einem groben Handlungsgerüst, das im Ensemble von Schülerinnen, Schülern und Spielleitung entworfen wurde, online.“



Screenshots aus Instagram: @tatto(o)theater

5.7 Spieltexte und Szenarien verfassen

Schaubild 8: Szenarios und Texte entwickeln – vom Spiel zum Text



Das folgende Kapitel ist eine Zusammenfassung zweier PL-Veranstaltungen in Speyer, die Christina Dieterle zum „Szenischen Schreiben“ 2019 und 2020 entwickelt und durchgeführt hat.
Das Schreiben szenischer Texte kann als eine der anspruchsvollsten und schwierigsten Aufgaben im Theaterunterricht gelten. Anders als Texte in epischen oder lyrischen Gattungen sind dramatische Texte/szenische Texte/Dialoge nämlich nicht literarisch selbstreferentiell, sondern sind schon beim Entstehen referentiell auf Inszenierung hin angelegt. Das heißt, sie müssen bühnentauglich, rollenperspektivisch-dialogisch und zuschauerbezogen sein. Mit einem Wort, sie müssen **theatral** sein.
Nach Fischer-Lichte (Semiotik des Theaters, S. 34) ist jede Inszenierung die „strukturelle Transformation eines dramatischen Textes“. **In der traditionellen, professionellen Aufführungspraxis** gilt also im Normalfall die Prämisse, dass der Dramentext schon da und die Inszenierung seine theatrale Transformation ist. Wenn wir aber **im Theaterunterricht** ein Szenario entwickeln, fixieren wir nur die strukturelle Transformation und noch nicht den Sprechtext. Das Szenario muss offen bleiben für das Entstehen und Verändern der Sprechtexte während des gesamten Probengeschehens.
Grundsätzlich gilt für professionelles Theater wie auch für den Theaterunterricht, dass der dramatische Spieltext bühnentauglich, also theatral sein muss. Er soll auch heute noch die von Lessing postulierte Grundbedingung erfüllen: „Theatralisch ist nur das fruchtbar, was der Einbildungskraft des Zuschauers freies Spiel lässt.“
(Anmerkung: Da der Begriff „theatralisch“ im heutigen Sprachgebrauch eine starke Abwertung erfahren hat, verwenden wir stattdessen die in Theaterzusammenhängen benutzten Begriffe „theatral“ und „Theatralität“)

Was bedeutet das für den Theater-Unterricht?
Wenn wir im Unterricht ein szenisches Produkt ohne Spieltextvorlage gemeinsam entwickeln und aufführen, also eine *devised performance* machen, dann sollte – so fremd das klingen mag – der endgültige Sprechtext erst ganz am Ende des Prozesses (kurz vor der Präsentation) fixiert werden. **„Vom Spiel zum Text und nicht vom Text zum Spiel!“**
Damit ein Sprechtext unserer Schülerinnen und Schüler möglichst „natürlich“ und rollenadäquat klingt (Moisés Kaufman sagt: „glaubwürdig und lebendig“), ist beim Probenprozess folgende Reihenfolge empfehlenswert:

1. **Kreatives, szenisches <u>Denken</u>** (Ideen entwickeln zu Plot, möglicher Handlung, möglichen Figuren, möglichen Handlungszielen etc.)
2. **Szenisches <u>Handeln</u>** (spielen, explorieren, improvisieren, spontan mündlich …)
3. **„<u>Show</u>, don´t tell**“ (was gezeigt werden kann, sollte nicht „zerredet“ werden)
4. **<u>Schreiben</u>**: Sprechtext/Spieltext fixieren (erst kurz vor der Präsentation!)
5. **<u>Theatralität</u>** von Text, Figuren, Handlung, Genre etc. **<u>prüfen</u>** und gegebenenfalls **<u>verstärken</u>** (offen für Veränderungen bleiben)

Je intensiver und detailreicher die Schülerinnen und Schüler
die Figuren und ihre Beziehungen,
den Plot, die Handlung, die Spannung, die Grundstimmungen,
die *throughlines*, die Motive und die beabsichtigte Struktur
exploriert und improvisierend erprobt und durchdrungen haben,
desto zwingender und natürlicher wird der entstehende Sprechtext!

In *Schaubild 8* wird der Versuch unternommen, den empfehlenswerten Ablauf des Schreibprozesses zu visualisieren, er sei hier kurz erläutert:

I. Nach einer intensiven **Improvisationsphase** wird ein **erster Grundriss** festgelegt. Dieser sollte den Plot, mögliche Szeneninhalte und -abfolgen, Figuren, deren Motive und Beziehungen, *plotpoints* der Handlung, Grundstimmungen, Spannungselemente etc. skizzieren.

II. Danach wird im Anschluss an eine intensive **Probenphase** eine **erste SZENARIO-Fassung** als weitere Arbeitsgrundlage für jeden Spieler angefertigt (sozusagen eine „Roh"-Fassung).
In dieser „Roh"- Fassung sollte die Wahl der Ausdrucksträger und möglicher Medien inhaltlich und formal in den Fokus rücken, ebenso sollten die *short narratives*, innere und äußere Hindernisse erprobt, die Dreidimensionalität der Figuren und deren Beziehungen durchdacht sowie die *throughlines* skizziert werden. Wichtig ist, dass alle Entscheidungen noch nicht als endgültig angesehen werden.

III. Eine **zweite Szenario-Fassung** („halb-gar") wird für jeden Spieler als Skript mit Lücken für Sprechtexte vorbereitet. Die Fassung enthält dann viele dramaturgische Entscheidungen, Rollenfestlegungen, Medieneinsatz, *long narratives* mit entsprechenden *throughlines*, Regieanweisungen, Explorationen der Theatralität, erste Sprechtextfestlegungen nach intensiven Rollenproben mit improvisierten Texten, usw…

IV. Die **dritte Szenario-Fassung** („gar") ist dann die **dialogisierte Fassung:** sie enthält nicht nur alle getroffenen dramaturgischen Entscheidungen, sondern auch den gesamten Sprechtext. Alle Entscheidungen sollen dabei bis zum Schluss auf ihre theatrale Qualität hin überprüft werden. Wichtig ist, dass auch die Techniker (sound, Licht, elektronische Medien etc…) diese Fassung zur Verfügung haben.

Zur differenzierten Überprüfung der Theatralität können begleitend und abschließend folgende Kontrollfragen hilfreich sein:

1. **Kontrollfragen zur Theatralität der Textherstellung/Textüberarbeitung**

- Gibt es in der Szene einen „zentralen Punkt“?
- Wissen die Figuren, was sie in dieser Szene und in diesem Stück wollen?
- Wird die offene oder geheime Sprechabsicht der Figuren erkennbar? (Wodurch?)
- Haben die Dialoge eine Balance zwischen Aktivierung und Beschreibung? (Dynamik – Statik)
- Ist der Dialog auch Spannungsträger? (Balance zwischen Verhüllung und Enthüllung)
- Enthalten Dialoge auch eine „dritte Dimension“? (jenseits der Worte)
- Werden Charaktere auch in der Sprache und im Sprechen sichtbar und hörbar?
- Wie wird Emotionalität im Dialogtext erkennbar/spürbar?
- Enthält der Dialog das Minimum an notwendiger Information?
- Treibt der Dialog die Geschichte vorwärts?
- Hat die Szene/das ganze Stück eine „Prämisse“ (Thema, These, Grundidee, Zentralgedanke, Ziel, Zweck, Plan)?

2. **Kontrollfragen zur Theatralität der konkreten dialogischen Sprechtextgestaltung**

- Wie viele Redeanteile haben A und B (und evtl. C)?
- Wer unterbricht wen an welcher Stelle?
- Wer weicht einer Frage aus?
- Haben A und B jeweils Lieblingswörter oder Lieblingssatzstrukturen?
- Welches Tempo hat das Gespräch?
- Wie wortgewandt oder einsilbig sind A und B?
- An welchen Stellen werden bewusste Sprechpausen gesetzt?
- Wer hört wem zu?
- Reden A und B aneinander vorbei?
- Wer wechselt wann das Thema?
- Wie sieht es mit der „Symmetrie“ in diesem Gespräch aus?
- Wie sind die Machtverhältnisse zwischen den Dialogpartnern?
- Ist die „geheime Sprechabsicht“ in den Sprechtext integriert?

Hinweis: Diese Fragen lassen sich hervorragend an kurzen Brecht-Dialogen erproben.

3. **Kontrollfragen zur Theatralität der FIGUREN**

- Hat die Figur ein „dramatisches Ziel“? (Ist ein interner oder externer Konflikt erkennbar oder zu vermuten, der die Figur daran hindert, das zu tun, was sie eigentlich will?)
- Hat die Figur einen „Standpunkt“? (Wie sieht sie die Welt? Aus welchem Motiv heraus agiert sie in dieser Szene? Offen oder geheim?)
- Hat die Figur eine „Grundhaltung“, die durch alles, was sie sagt und tut, hindurchscheint? (Oberfläche- Tiefe?)
- Hat die Figur einen bestimmten „Status“ innerhalb der Figurenkonstellation und wie zeigt er sich? Ändert er sich?
- Hat die Figur einen „Tick“? (Achtung: Klischeegefahr, aber auch komödiantisches Potential)
- Hat die Figur eine „Veränderungsdimension“? (Worin besteht ihr Veränderungspotential? Konfliktpotentiale?)

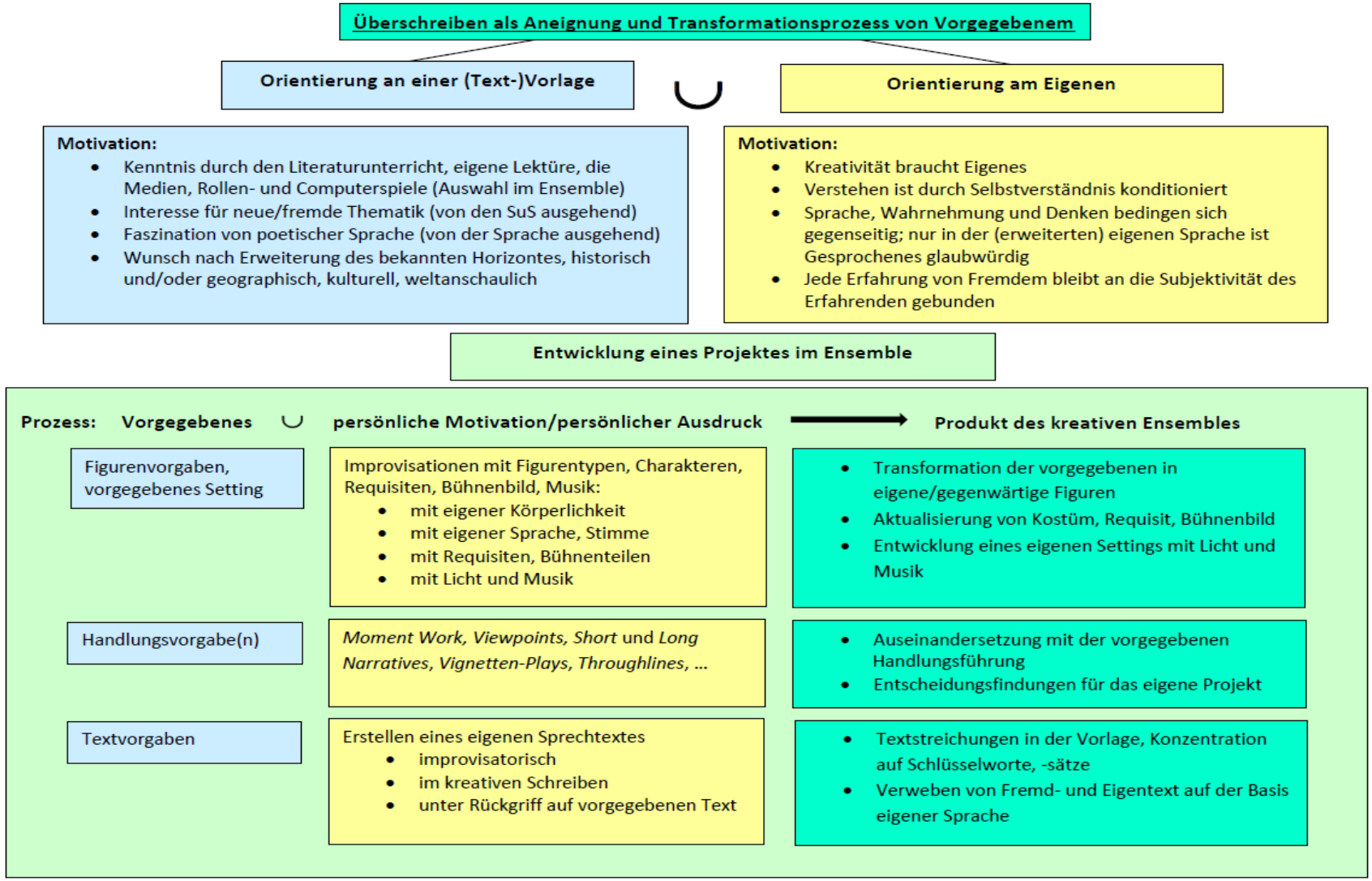
- **Wie wird die Mehrdimensionalität in der Sprache, dem Sprechen und der Sprechweise der Figur deutlich?**

4. **Dramaturgischer Check zur Theatralität szenischer Dialoge**

- **WER** spricht? → Fokus: **FIGUR** (mehrdimensional?)
- **Zu WEM** spricht A? → Fokus: **BEZIEHUNG** (Status?)
- **WAS** wird gesagt? → Fokus: **THEMA** (Nebenthema, Inhalte, Infos, Gesagtes = Gemeintes?)
- **WIE** wird etwas gesagt? → Fokus: **SPRACHGESTUS** (individuell/genrespezifisch/Gesprächs-typus?)
- **WARUM** wird etwas gesagt? → Fokus: **ZIELE** der Sprechenden (offen/geheim?)
- **WAS** ist am Ende anders als Anfang des Gesprächs? → Fokus: **DRAMATURGIE** (Fortgang der Handlung, Spannung?)

5.8 Überschreiben. Arbeiten mit vorgegebenen Texten

Schaubild 9: Überschreiben als Aneignung und Transformationsprozess von Vorgegebenem



Autorenteam: Christina Dieterle, Barbara Hahn-Setzer, Alfons Otte, Adrienne Certa, Nathalie Martens

In diesem Kapitel soll darauf rekurriert werden, dass der Ansatz für ein neues Theaterprojekt nicht selten ein vorgegebener literarischer Text ist, vor allem, wenn Schülerinnen und Schüler der Theater/DS-Klasse bzw. des Theater/DS-Kurses auch Mitglied einer Theater-AG sind. Im Unterricht wurde z. B. „Faust“, „Die Physiker“, „Der gute Mensch von Sezuan“, „Macbeth“, „Antigone“, „Die Nashörner“ … gelesen, es könnte auch ein epischer Text von Storm („Der Schimmelreiter“) oder von Kafka („Die Verwandlung“) … sein.
Unterstützt wird eine derartige Auswahl durch Kolleginnen und Kollegen, die ihre Schülerinnen und Schüler vor allem zum Besuch der schulinternen Theatervorstellungen ermuntern oder verpflichten, wenn ein „Klassiker“ auf dem Programm steht, auf den man sich im eigenen Unterricht beziehen kann.
Dort, in den textbasierten Fächern wie Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch, …, Geschichte, Sozialkunde, geht es mit guten Gründen darum, den Schülerinnen und Schülern Kompetenzen zu vermitteln, die ihnen ein möglichst angemessenes, textbezogenes Verständnis vorgegebener Texte ermöglichen.
Dabei gehört es zur Kompetenz der Lehrenden, die Subjektgebundenheit jeden Textverstehens deutlich zu machen, die jedoch, ganz im positiven Sinn eines Ineinandergreifens von Ich- und Weltverständnis zu hermeneutischer Dialektik führt. „Die Ausschöpfung des wahren Sinns aber, der in einem Text oder in einer künstlerischen Schöpfung gelegen ist, kommt nicht irgendwo zum Abschluß, sondern ist in Wahrheit ein unendlicher Prozeß. Es werden nicht nur immer neue Fehlerquellen ausgeschaltet, so daß der wahre Sinn aus allerlei Trübungen herausgefiltert wird, sondern es entspringen stets neue Quellen des Verständnisses, die ungeahnte Sinnbezüge offenbaren. Der Zeitenabstand, der die Filterung leistet, hat nicht eine abgeschlossene Größe, sondern ist in einer ständigen Bewegung und Ausweitung begriffen.“[1]
Genau hier, in einem dialektischen Text- und Erkenntnisbegriff, liegt die Verbindungsstelle, an der Theater/DS-Unterricht mit seinem übergeordneten Ziel, den Schülerinnen und Schülern das Ziel ihrer Projektarbeit offenzuhalten – ihnen jedoch Mittel und Wege an die Hand zu geben, ihre Stimme auf ästhetisch-theatrale Weise einzubringen und Gesellschaft mitzugestalten –, auch textbasiertem Lernen zu gegenwärtigem Leben verhelfen kann. Die damit einhergehende Veränderung bzw. Verschiebung des Sujets der Vorlage ist Ausdruck der Interessen und der Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler; sie muss im Unterricht in den Feed-Back-Phasen reflektiert und kommuniziert werden.
Bei der Wahl einer literarischen Vorlage kann es also nicht darum gehen, eine Strichfassung zu erstellen und sich, begeistert von der vorgegebenen Sprache, dem Duktus der Figuren unterzuordnen. Es kann auch nicht darum gehen, sich ein bekanntes bzw. publikumsbewährtes Sujet in zeitgenössischer Kostümierung überzustülpen. Spiel und Inszenierung sollten sich am eigenen Erleben und an der eigenen Kreativität der Schülerinnen und Schüler orientieren.
Wie bei einem Projekt, dessen Thema erst in der Gruppe gefunden werden soll, sind Methoden des Improvisierens, *Viewpoint*- und *Moment-Work*-Techniken entscheidend. Textfragmente oder Zitate konditionieren die Formulierung von Vorübungen und Gestaltungsaufgaben, sollten aber nicht als Begrenzungen eingesetzt werden.

---

[1] Hans-Georg Gadamer: Wahrheit und Methode. Bd 1, 6. Aufl., Tübingen 1990, dort S.303

Wenn **Klaus Riedel** – dessen Spielgruppen schon auf zahlreichen Festivals des *Schultheaters der Länder* ihren souveränen Umgang mit literarischen Vorgaben zeigten[2] – meint: „Die Aufgabe des Unterrichts im Darstellenden Spiel ist die praktische und auch theoretische Auseinandersetzung mit bewährten Formen oder Themen der Theatertradition. Die Schüler sollen lernen, diese Muster in ihrem Zusammenhang anzuwenden“[3], findet er im zeitgenössischen deutschsprachigen Theater vielfache Anregungen zu dem in diesem Kapitel thematisierten Umgang mit literarischen Vorlagen.
Hier taucht auch der Begriff der ***Überschreibung*** als **Aneignung von Vorgegebenem** mit eigenen Mitteln in Absetzung vom Begriff der ***Bearbeitung*** als Umsetzung einer Vorlage mit eigenen Mitteln auf.
Der australisch-schweizerische Regisseur für Theater, Oper und Film, selbst auch Autor und Schauspieler, **Simon Stone**[4], ist dafür das prominenteste Beispiel.
„Ja die Basler Dramaturgie, […], dass man den Klassiker vom heute aus nicht nur interpretieren sollte, also sprich durch den Kunstgriff der Regie neu befragt, sondern tatsächlich ging es dabei auch um eine literarische Pointierung könnte man es nennen oder Überschreibung oder ein literarisches sich am klassischen Text reiben. Und das war für mich, der ich als Spezialist für Gegenwart oder für Autoren oder Stückentwicklung in Wien arbeitete, genau der Punkt, der mich dann wieder interessierte, die Autorinnen und Autoren, mit denen ich gearbeitet hatte, nun in das Stadttheater nicht nur zu führen, sondern da auch noch mal mit Stoffen, mit Mythen mit auch bekannten Geschichten auch zu konfrontieren und zu befragen, wie ihre – also die dramatische Antwort ist vielleicht zu viel gesagt – aber: Bespiegelung und Reflexion darauf sein könnte.“[5]
Um den Begriff der **Überschreibung** schärfer fassen zu können, sei der von Stone betonte Vorgang der Reibung am klassischen Text aufgegriffen. Im Folgenden sei dieser körperliche Begriff durch den reflexiven Begriff der **Irritation** ersetzt, da Differenzerfahrungen bei der Lektüre von Texten in reflexiven Gesprächsphasen im Theater/DS-Unterricht zur Sprache kommen müssen. In der Beschäftigung mit vorgegebenen literarischen Texten sind Irritationen wichtige und notwendige Schlüssel, sich der Differenz zwischen dem eigenen Selbstverständnis und dem zu verstehenden Anderen bewusst zu werden. Nur so kann verhindert werden, dass das Andere auf naive, ihm unangemessene Weise dem Eigenen subsumiert und Differenz überspielt wird. Nur so kann das theaterästhetisch Eigene gefunden werden. Wenn Irritation nicht

---

[2] Beispielhaft seien hier genannt: Prince Denmark. Ein Stück Hamlet nach Shakespeare, Modellschule Obersberg Bad Hersfeld, 2001. Anmerkungen des Spielleiters zum Entstehungsprozess des Stückes sowie Materialien in Fokus Schultheater 01. Zeitsprünge. Edition Körber-Stiftung 2002 – Schroffenstein. Paranoia. Nach Heinrich von Kleists „Familie Schroffenstein“ in der Fassung der AG Theater an der Modellschule Obersberg, 2003. Der gesamte Spieltext in Fokus Schultheater 03. drama frisch. Edition Körber-Stiftung 2004

[3] Klaus Riedel in: Zeitschrift für Theaterpädagogik, Heft 62, Mai 2013 (Wir setzen uns für jede Probe ein Ziel. Interview mit Klaus Riedel über Spielleitung in der gymnasialen Oberstufe)

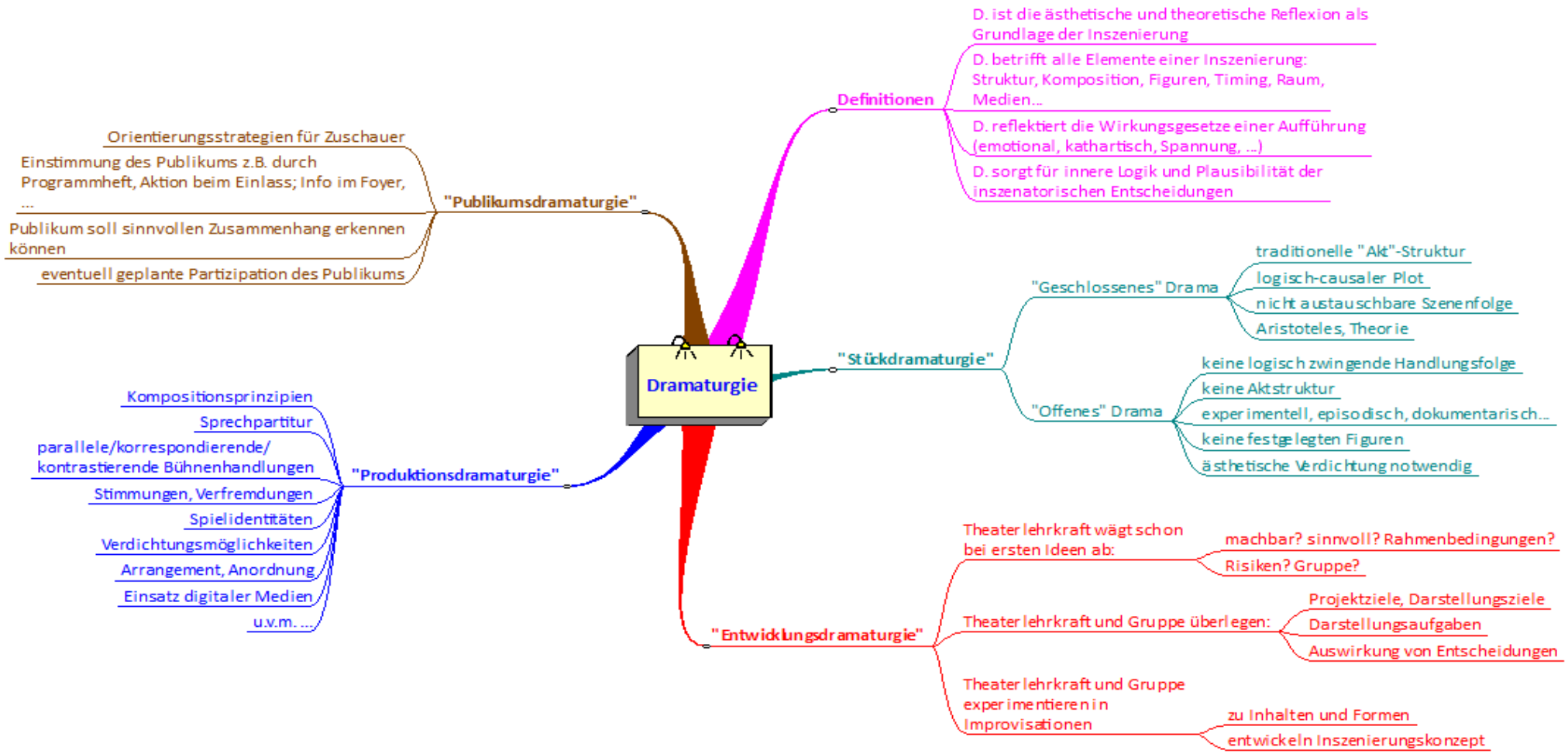
[4] Simon Stone ist seit 2015 Hausregisseur am Theater Basel. Für seine Überschreibung von John Gabriel Borkmann (Henrik Ibsen) am Wiener Akademietheater in Koproduktion mit den Wiener Festwochen und dem Theater Basel erhielt er 2015 im Rahmen der Verleihung des Nestroy Theaterpreises eine Auszeichnung in der Kategorie Beste Regie. Seine ebenfalls dem Prinzip der Überschreibung folgende Inszenierung der Drei Schwestern (Anton Tschechow) am Theater Basel wurde 2017 in der Kritikerumfrage der Zeitschrift Theater heute zum Stück des Jahres gewählt. Dies sind nur zwei Beispiele weiterer Preise und Nominierungen bis 2019.

[5] Stone anlässlich seines Starts in Basel in einem Interview im Deutschlandfunk am 25.10.2015.

stattfindet, kann dies ein Zeichen mangelnder Wahrnehmung sein oder der Scheu vor einer Auseinandersetzung mit dem Anderen entspringen.
Daher kann es zur wichtigen Aufgabe des Theater/DS-Lehrenden werden, Irritationen anzustoßen bzw. den Raum für Wahrnehmungen so weit zu öffnen, dass Irritationen in ihm angst- und vorurteilsfrei stattfinden können.
Wesentlich ist bei allen Beispielen im Projektteil dieser Handreichung, die sich auf eine größere literarische Vorlage beziehen („Der Ausflug der toten Mädchen“, „Richard III.“, „Woyzeck“, „Der gute Mensch von Sezuan“, „Die Verwandlung“), die durchgängige, tragende Orientierung an der eigenen Vision eines theatralen Projektes (siehe das Phasen-Proben-Modell in 5.1), an einer Inszenierungsidee, die in verschiedenen, zentralen Ausdrucksträgern zum Tragen kommt. Unterschiedlich in den einzelnen Projektbeispielen ist der Transformationsgrad bzw. die konzeptuelle Dimension der Überschreibung, sind Anzahl und Umfang der überschriebenen Ausdrucksträger.

5.9. Dramaturgie

Schaubild 10: Dramaturgie



Die Definitionen zum Begriff „Dramaturgie“ sind sehr vielfältig, unbestritten ist aber, dass Dramaturgie ein unverzichtbarer Teil jeder inszenatorischen Arbeit sein muss. Gerade weil in den letzten 60 Jahren die Vielfalt dramatischer Formen rasant zugenommen hat, ist die Bedeutung der Dramaturgie so gestiegen, dass sie in der Theaterwissenschaft (also der Bezugswissenschaft des Theaterfachs) als neues Forschungsfeld etabliert wurde und in den angelsächsischen Ländern in die Ausbildung von Theaterlehrenden fest integriert ist.
Lehrpersonen des Faches Theater sollten sich der dramaturgischen Arbeit in ihren Projekten bewusst sein und auch die Schülerinnen und Schüler zunehmend befähigen, bei der Entstehung eines Stücks dramaturgisch zu denken und zu handeln.

Begriffsverständnis

Dramaturgie kann verstanden werden als die ästhetische und theaterwissenschaftliche Reflexion, die einer Inszenierung zu Grunde liegt.
Dramaturgie ist die Kunst, eine Handlung so zu planen und aufzubauen, dass sie bei künstlerischer Darstellung auf der Bühne das Publikum nicht nur in Spannung hält, sondern es auch von seinem mitgebrachten Weltverständnis oder Welterleben ein Stück weit entfernt. Eine Inszenierung, die Realität nur imitiert, kann dies nicht leisten. Die Dramaturgie beschäftigt sich mit der „Lenkung“ (nicht politisch, sondern ästhetisch!) der Zuschauer und der möglichen Wirkung auf sie (emotional, kathartisch, kognitiv, Spannung erzeugend). Der Zuschauer soll die Möglichkeit bekommen, neuartige Wahrnehmungen zu machen und darüber zu staunen.
Dramaturgie betrifft das Zusammenspiel aller Elemente einer Inszenierung: Struktur, Raum, Komposition, Handlungen, Figuren, Timing, Medien etc…
Es werden aber dramaturgisch nicht nur mögliche konkrete Bauformen und ästhetische Darstellungsweisen durchdacht, sondern auch der soziokulturelle Kontext (oft in Programmheften, die meistens von Dramaturgen gestaltet sind).
Zur dramaturgischen Arbeit gehört auch insgesamt die „Einrichtung“ des Stücks. Bei schon vorhandenen Stücken können das z.B. folgende Interventionen sein: Kürzungen, Umstellungen, Veränderungen wie etwa Aktualisierungen, Figurenreduktion oder -erweiterung, Bearbeitung der Dialogtexte, Einsatz von Medien, das „Überschreiben“ i.A. (s. Kap.5.8) etc…
Insgesamt soll die dramaturgische Reflexion den Inszenierungsprozess permanent begleiten und für die innere Logik und Plausibilität der inszenatorischen Entscheidungen sorgen.
Einige der folgenden Überlegungen sind angelehnt an Ole Hruschka: *Dramaturgie lehren lernen*. In 12 Fokus Schultheater. Dramaturgie. Theater 2013, S. 15-21.

- **Stückdramaturgie**
  In einem traditionellen Verständnis von Dramaturgie werden Dramen, die als Autorentext vorliegen, danach kategorisiert, ob sie in einer „geschlossenen Form“ oder einer „offenen Form“ gebaut sind. Bei solchen fertigen Spielvorlagen haben die Autoren selbst die wesentlichen dramaturgischen Aufgabenstellungen schon in ihr Drama integriert.

- **Geschlossene Bauform**
  Seit Aristoteles sind „geschlossene Formen“ erkennbar u.a. an dem logischen Plot, an der Linearität und Begrenzung der Zeit, der Konsistenz und Rollenfunktion der Charaktere, der Beschränkung des Schauplatzes, einer bestimmten „Akt-Struktur“, dem mythischen Handlungskern, einem bestimmten Spannungsbogen und der definierten, beabsichtigten Wirkung auf den Zuschauer (*eleos/phobos…*); Konflikte werden abschließend gelöst.

- **Offene Bauform**
  Bei der „offenen“ Dramenstruktur gibt es demgegenüber keine zwingende chronologische Abfolge, nicht unbedingt festgelegte Figuren oder Charaktere; der Plot kann kaleidoskopisch aus vielen Fragmenten bestehen, die Form wird nicht durch Akt-Strukturen begrenzt, möglicherweise besteht der gesamte Dramentext nur aus Regieanweisungen (z.B. bei Peter Handke: *Die Stunde, da wir nichts voneinander wußten*). Das Bedürfnis nach Orientierung wird nicht befriedigt: offenes Ende, schwebende Konflikte… Solche offenen Bauformen stellen den Spielleiter/die Spielgruppe vor dramaturgische Aufgaben, die vor allem das Erzeugen von durchgehender Spannung, plausibler Struktur und Sinnhaftigkeit betreffen.

➢ **Entwicklungsdramaturgie**
Im Projektunterricht des Faches Theater fangen dramaturgische Überlegungen nicht erst an, wenn es um die konkrete Inszenierung einer Szenenfolge geht.
Schon ab der ersten Stunde begleiten dramaturgische Erwägungen den Entstehungsprozess. Die Lehrperson muss den Realisierungs-Check machen: ob vorgeschlagene Ideen von Schülerinnen und Schülern sinnvoll oder überhaupt machbar sind, ob in der Schule die Rahmenbedingungen dafür gegeben sind, ob dieses oder jenes vorgeschlagene Thema pädagogische oder psychologische oder auch künstlerisch-ästhetische Risiken birgt usw. …
Nach den ersten getroffenen Entscheidungen, aber noch vor der eigentlichen szenischen Arbeit, überlegen Lehrer und Gruppe zusammen, was die groben Projektziele, Schwerpunkte, die Darstellungsaufgaben und die möglichen Auswirkungen von Entscheidungen sein könnten oder sollten.
Nachfolgend beginnt die Phase der Improvisationen zu Inhalten und Formen usw., bevor schließlich ein dramaturgisch durchdachtes Inszenierungskonzept entwickelt wird (siehe Phasen-Proben-Modell *Schaubild 5*).

➢ **Produktionsdramaturgie**
Eine Theatergruppe, die ein eigenes szenisches Produkt von Punkt null ab erfindet und entwickelt (also *devised performance* plant), ist mit einer Vielzahl von Inszenierungsaufgaben konfrontiert, die auch dramaturgisch durchdacht werden müssen. Einige seien hier nur stichwortartig aufgelistet:

- Kompositionsprinzipien (Wiederholungen, Refrain, Variationen, Brüche, Gewichtungen, Timing, Leitmotive)
- Sprechpartitur (was und wie: einzeln, chorisch)
- Handlungen (kontrastierend, parallel, korrespondierend)
- Stimmungen, Verfremdungen

- Spielidentitäten (Figuren, Charaktere, Typen, Gruppen-Ich, …)
- Verdichtungsmöglichkeiten z.B. durch Requisiten oder Symbole oder digitale Medien
- Arrangement, Anordnung, Reihenfolge der Szenen (linear/nicht linear, simultan)
- Auswahl der Ausdrucksträger
- Raum und Medien
- Spannung
- Innere Logik, stringente Aussage, *throughlines*
- „Theatralität“ der entstehenden Sprechtexte (s.a. Szenisches Schreiben, Kap. 5.7)

➢ **Publikumsdramaturgie**

Auch in Hinblick auf ein mögliches Publikum kann/sollte sich eine Gruppe überlegen, wie Deutungsorientierungen angeboten werden könnten. Schon der Titel des Stücks kann ein kleiner Wegweiser sein. Das Publikum kann des Weiteren im Vorfeld der eigentlichen Aufführung vorbereitet werden, z.B. durch Infos im Programmflyer, durch kleine Aktionen am Einlass, durch die optische Gestaltung des Foyers und vieles mehr.

Während der Aufführung kann eine Partizipation des Publikums geplant sein, die sorgfältig auf mögliche Konsequenzen hin bedacht werden muss.

Ziel ist, dass die Zuschauer durch eine spannende Aufführung so angeregt werden, dass sie mit neuen ästhetischen Wahrnehmungen, andersartigen Erfahrungen oder neuen Fragen wieder in den Alltag gehen.

5.10 Präsentieren und Rezipieren

In diesem Kapitel geben wir zunächst einen Überblick über die einzelnen Präsentations- und Rezeptionskontexte, in denen Feedback erfolgt, um uns danach mit der zentralen Frage zu befassen, was effektives Feedback im Darstellenden Spiel/Theaterunterricht bedeutet.

Präsentationskontexte

Theater findet laut der Theaterwissenschaftlerin Erika Fischer-Lichte erst dann statt, wenn es eine Person A (Spieler) gibt, die eine Figur X verkörpert, während S (Zuschauer) zuschaut.[6] Der Zuschauer wird also als wesentliches, geradezu konstituierendes Element des Theaters angesehen, denn ohne ihn, seine Wahrnehmung und seine Interpretation, existiert es nicht. Auf die Theater/DS-Unterrichtspraxis bezogen lässt sich entsprechend festhalten, dass die bewusste Gestaltung einer Aufführung vor Publikum ein essentieller Bestandteil auch des Theater/DS-Unterrichts ist.

Neben den **gruppeninternen** Präsentationen vor den Mitschülerinnen und Mitschülern innerhalb des Theater/DS-Kurses, die notwendigerweise regelmäßig im Rahmen des Unterrichts stattfinden (z.B. zur Szenenentwicklung oder anlässlich der spielpraktischen Noten etc.), sind viele unterschiedliche Formate denkbar, vor Zuschauern zu spielen.

Diese Formate lassen sich nach dem Grad der Öffnung nach außen einteilen und damit einem unterschiedlich hohen Risiko, sich der öffentlichen Rezeption und damit auch – positiver wie negativer – Kritik auszusetzen.

Die naheliegendste Form der öffentlichen Rezeption besteht darin, dass sich Theater/DS-Kurse untereinander ihre szenischen Projektergebnisse zeigen und zur Diskussion stellen. Diese **fachinternen** Aufführungen finden noch innerhalb eines gewissen Schutzraumes statt, weil Theater/DS-Schüler untereinander sich vermutlich an ähnlichen Kriterien einer Zuschauer- sowie Feedbackkultur orientieren, die im Unterricht bereits eingeübt sind (vgl. dazu die Handreichung „Wir fangen an“ (2004), S. 50-52: wertungsfreies Beschreiben, Deuten und erst im Anschluss daran Äußern von Bewertungen). Aus eigener Erfahrung wissen die Zuschauer darüber hinaus, dass jede Aufführung in einem kreativen Prozess entstanden ist, und können die darin liegende Arbeitsleistung vielleicht eher wertschätzen als ein fachfremdes Publikum, selbst wenn das konkrete Ergebnis den eigenen Geschmack nicht trifft. Grundsätzlich fördert dieses Aufführungsformat neben der Produktionskompetenz der Spieler außer-

---

[6] Vgl. dazu Fischer-Lichte: Semiotik des Theaters. Das System der theatralischen Zeichen. Band 1, 2. durchges. Auflage, Tübingen (1988), S.16.
Begründet ist diese (an Eric Bentley angelehnte) Definition mit den Wesensmerkmalen der Kunstform Theater, die anders als die bildende Kunst oder die Literatur gerade nur „im Prozess [der] Herstellung [existiert]“ (ebda., S. 15), weil Theater „von seinen Produzenten, den Schauspielern, nicht abgelöst werden kann“. Ebenso wenig aber kann es auf Öffentlichkeit, d.h. Zuschauer, verzichten, „[denn] weil der Zeichenzusammenhang der Aufführung nur im Prozess seiner Herstellung Existenz hat, kann er auch nur im Verlauf dieses Prozesses rezipiert werden: Produktion und Rezeption einer Theateraufführung verlaufen synchron. In dem Augenblick, in dem der Schauspieler Zeichen hervorbringt, vermittels derer er bestimmte Bedeutungen erzeugen und kommunizieren will, nimmt der Zuschauer diese Zeichen wahr und erzeugt nun seinerseits Bedeutung, indem er diesen Zeichen bestimmte Bedeutung beilegt. Die beiden Aspekte des Prozesses der Bedeutungskonstitution […] laufen also […] parallel ab.“ (ebda.)

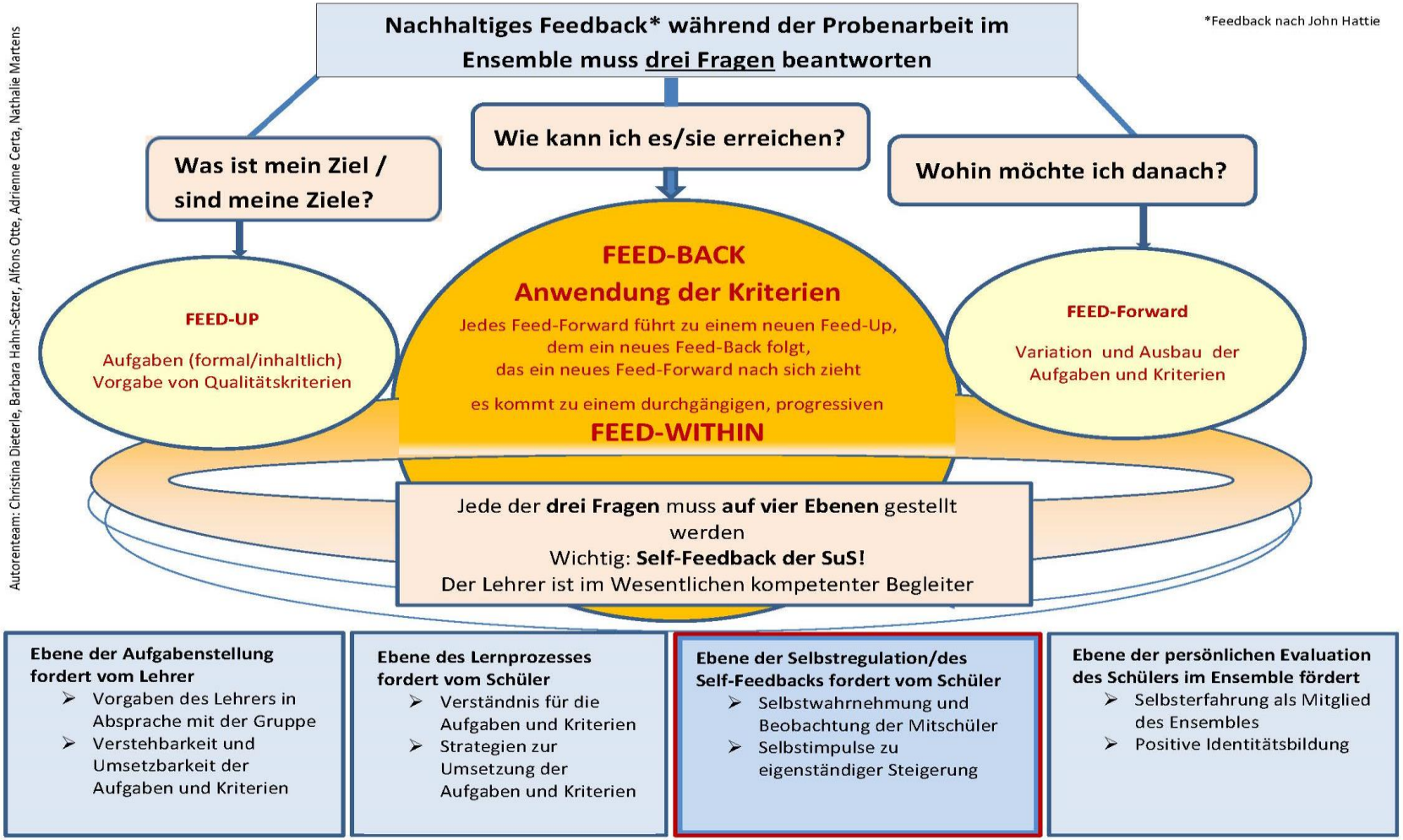
dem die Wahrnehmungskompetenz der Zuschauer und nicht zuletzt kommunikative Fähigkeiten und Erkenntnisse. Durch fachinterne wechselseitige Aufführungen könnten darüber hinaus wichtige Impulse zur Weiterarbeit entstehen, sofern tatsächlich Feedbackgespräche stattfinden, konstruktiv verlaufen und das gezeigte szenische Material ggf. im Anschluss an die Präsentation zu einem größeren Stück weiterentwickelt werden soll.
Die nächste Stufe der Aufführungspraxis stellt die **schulinterne Präsentation** dar, die schon vor größerem und heterogenerem Publikum stattfindet, aber immer noch im vertrauten Umfeld der Spieler. Oft befinden sich persönlich bekannte Menschen wie Mitschüler, Lehrpersonen oder Familienmitglieder bzw. Freunde unter den Zuschauern. Trotzdem setzen sich die Theater/DS-Schüler schon einer breiteren Rezeption aus und der bekannte Ort Schule wird durch Probenprozesse, Plakatwerbung für die Aufführungen und vor allem die Gestaltung eines Aufführungsortes, z.B. durch Verdunklung und Technikaufbau, zum Theaterraum und das Theatererlebnis entsprechend zum Gesprächsthema innerhalb der Schulgemeinschaft. Schulinterne Präsentationen können darüber hinaus **kontextgebunden** sein, wenn ein bestimmter Anlass der Ausgangspunkt für das Entwickeln des präsentierten szenischen Materials ist (bspw. Schuljubiläum, Einschulungsfeier, Projektwoche oder ein thematischer Bezug, wie z.B. Suchtprävention).
Externe Spielanlässe können sich aus dem **städtischen Umfeld** ergeben, wenn z.B. ein Stadtfest ansteht und die Theater/DS-Schüler die Chance bekommen, in einem solchen Rahmen ihre Theaterarbeiten zu präsentieren. Eine besondere Herausforderung bei solchen Aufführungen könnte darin bestehen, dass die räumlichen Gegebenheiten nicht so gut kompatibel mit den eigenen Bedürfnissen bzw. Vorstellungen sind, sodass das Spiel eventuell erschwert wird, etwa durch fehlende technische Möglichkeiten oder schwierige akustische Bedingungen, z.B., wenn es sich um Openair-Veranstaltungen und ein flüchtiges, eher anonymes Zufallspublikum handelt, was den eigenen ästhetischen Anspruch eventuell unterminiert oder zumindest einschränkt, weil bestimmte theatrale Mittel unter solchen Bedingungen nicht tragen. Andererseits lernen die Schüler durch eine solche Aufführungserfahrung vielleicht noch einmal besonders, wie wichtig der Adressaten- und Kontextbezug für eine gelungene Theateraufführung ist.
Auch die **Teilnahme an Fachtreffen** (wie dem DS-Treffen des LV.TS Rheinland-Pfalz) oder an **Festivals**, z.B. dem Landesschultheatertreffen, bietet **externe Möglichkeiten zur Aufführung** vor Publikum. In diesen Formaten begegnen die Theater/DS-Kurse, wie bei der schul- und fachinternen Präsentation vor anderen DS-Kursen in der eigenen Schule, einem Fachpublikum, allerdings diesmal einem ihnen unbekannten. Darin liegt einerseits ein großes Entwicklungspotential, weil Schüler mit anderen Perspektiven und theaterbezogenen Erfahrungen aufeinandertreffen und daraus eine sehr fruchtbare Auseinandersetzung mit den präsentierten Szenen bzw. Stücken entstehen kann, die das eigene ästhetische Produkt noch einmal fachlich fundiert diskutiert, im besten Fall multiperspektivisch beleuchtet und manchmal vielleicht sogar erst die Erkenntnis hervorbringt, als Gruppe etwas Interessantes oder Tolles auf die Beine gestellt zu haben. Daraus können wertvolle Impulse zur Weiterarbeit für die Gruppen resultieren, zumindest aber erfolgt noch einmal eine Reflexion des eigenen Arbeitsprozesses und dessen Ergebnisses auf einem abstrakteren Niveau. Andererseits könnte es auch negative Kritik geben, die dann, gerade weil sich ja ein Fachpublikum äußert, als schmerzhaft und demotivierend empfunden werden kann, besonders, wenn bei solchen Veranstaltungen

keine konstruktive und wertschätzende Feedbackkultur herrscht. Hier zeigt sich, wie wichtig es ist, dass die Veranstalter solcher Fachtage oder Festivals sich Gedanken über Regeln für das Äußern der Rezeptionserfahrungen des Publikums machen, damit zwar natürlich Kritik oder auch ein Nichtverstehen der gewählten Art zu inszenieren bzw. der eingesetzten theatralen Mittel geäußert wird, diese aber so formuliert ist, dass die teilnehmenden Gruppen einen Gewinn davon haben, z.B. Impulse für zukünftige Projekte oder Aufführungen, und nicht demotiviert nach Hause reisen. Die Festivalteilnahme kann außerdem bedeuten, dass die einzelnen Ensembles sich unter recht professionellen Technikbedingungen, vielleicht sogar in einem Profi-Theater präsentieren dürfen, was oft die Motivation der Spieler noch einmal enorm steigert. Einige Profitheater, wie z.B. das Mainzer Unterhaus, bieten Kooperationen mit Schultheatergruppen an. Auch das LSTT findet seit etlichen Jahren in Kooperation mit professionellen Theatern (institutionalisierten oder freien Bühnen) statt (Arbeitsgemeinschaft „Theater macht Schule“).

Rezensionen in der Tagespresse bieten noch einmal eine besondere Art der Auseinandersetzung mit der Rezeption der eigenen Inszenierung. Auf diesem Weg gelangt die eigene Theaterarbeit in den Fokus der Stadtöffentlichkeit, wird Teil der realen, kulturellen Praxis.

5.11 Feedbackstrukturen

Schaubild 11: Feedback nach John Hattie



5.11.1 Feed-Back in der Projektarbeit des Theaterunterrichts

Das vielschichtige Feedback-Verständnis des neuseeländischen Erziehungswissenschaftlers und Lernerfolgsforschers John Hattie eignet sich hervorragend zur Anwendung im Theaterunterricht, weil es in besonderer Weise dessen Projektcharakter entspricht und gerecht wird (vgl. Kapitel 2.3).

- In seiner Auswertung zahlreicher internationaler Studien weist Hattie nach, dass für den nachhaltigen Lernfortschritt von Schülerinnen und Schülern in jedem Fachunterricht eine ***formative Feedbackkultur*** wesentlich ist, das heißt ein ***Feedback***, bei dem sich Sender und Empfänger in aufeinander aufbauenden Feedbackschleifen austauschen und so qualitätssteigernde Lern- und Anpassungsprozesse (***Feed-Within)*** praktizieren.
- ***Formatives Feedback*** ist dabei losgelöst von der punktuellen Leistungserhebung (***summatives Feedback***) zu betrachten und begründet nach Hattie den eigentlichen Lernerfolg.
- **Der Lernerfolg innerhalb des *formativen Feedbacks* ist, so Hattie, der höchste, wenn der Schüler seinen Lernprozess selbst reflektiert und steuert, also beim *Self-Feed-Back*.**

  Voraussetzungen dafür sind aus Hatties Sicht:

  - ein neues Verständnis von Fehlern, Nichtverstehen sowie Lernwiderständen als erwünschte Auslöser von Lernprozessen

  - Offenheit für eine stärkere Gewichtung der Reflexion von Lernprozessen durch Lernende UND Lehrende, die für weitere Lernprozesse fruchtbar gemacht wird, d.h. in gewisser Weise eine Neudefinition des Schüler-Lehrer-Verhältnisses mit Blick auf die Kommunikation über Bewertungsprozesse

  - das Selbstverständnis der Lehrperson als Profi, der Lernprozesse auswertet und Konsequenzen für den weiteren Unterricht daraus zieht, und zwar sowohl in fachlicher als auch in pädagogischer Hinsicht (siehe auch Kapitel 7.2 zu den spezifischen Kompetenzen eines erfolgreichen Theaterlehrers)

In einem Interview mit Klaus Zierer von 2017 fasst John Hattie die **Selbstreflexion des Lehrers** als Voraussetzung für nachhaltig erfolgreichen Unterricht, der in ein ***Self-Feed-Back*** des Schülers münden soll, folgendermaßen zusammen:

„Wenn du in ein Klassenzimmer gehst, […] wenn du eine Gruppe leitest, ist eine grundlegende Denkweise ´Wo ist mein Einfluss, wie kann ich diesen sichtbar machen und wie verstehen?´ All das gilt auch für Feedback und ist vielleicht sogar der Kerngedanke für Feedback: ´Höre genauso viel wie du sprichst; ändere dein Verhalten vor dem Hintergrund deines Einflusses auf die Lernenden; konstruiere Aufgaben und Tests, die dir helfen, deinen Einfluss zu verstehen, um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass deine nächsten Schritte auf dem aufbauen, was die Schülerinnen und Schüler bereits wissen; schaffe eine sichere und vertrauensvolle Umgebung für sie, damit sie bereit sind zu sagen: ´Ich weiß das nicht.´ […] - ohne Angst vor Fehlern oder sozialen Restriktionen zu haben´.“ (Friedrich Jahresheft Feedback, S.8)

Wichtig ist Hattie also die Erkenntnis, dass interessante Aufgabenstellungen und offene Fragestellungen (auf die auch der Lehrer/die Lehrerin noch keine Antwort weiß) die Entwicklung sowie den Lern- und Entwicklungsprozess von Schülerinnen und Schülern besonders anregen und steigern (vgl. Hattie, *Lernen sichtbar machen*, 2013, S. 215-217). „Wirksam“, so Hattie, „[ist es,] Unterricht nach den folgenden Aspekten zu strukturieren: Lernende anregen, sich gegenseitig zu unterrichten und Fragen zu stellen.“ Da Ergebnisoffenheit sowie Schülerorientierung und Gruppenarbeit konstitutive Merkmale des Theaterunterrichts sind, wird hier die Relevanz von Hatties Feedbackkonzept für das Fach Theater/DS in herausragender Weise deutlich.

Formatives Feedback muss laut Hattie auf vier Ebenen erfolgen, die auch für den Theaterunterricht gelten: auf der **Ebene der Aufgabenstellung**, auf der **Prozessebene**, auf der **Ebene der Selbstregulation**, die sich auf das angestrebte ästhetische Produkt bezieht, und auf der **Ebene der Selbsterfahrung des Schülers** als soziales Mitglied im Ensemble.

Um wirksames und nachhaltiges Feedback zu garantieren, müssen – auch im Theaterunterricht – auf allen vier Ebenen **drei Fragen** gestellt werden. (Hattie und Zierer sprechen hierbei in ihrem Interview von **drei Perspektiven**):

- Was ist mein Ziel? / Was sind unsere Ziele? - **FEED-UP**
- Wie kann ich / wie können wir dies erreichen? - **FEED-BACK**
- Wohin möchte ich / wohin möchten wir danach? - **FEED-FORWARD**

Auf allen vier Ebenen und bei allen drei Fragen sind Lehrende und Lernende aktiv beteiligt, wenn auch mit unterschiedlichen Anteilen:

Auf der Ebene der Aufgabenstellung liegt die Verantwortung zunächst beim Lehrenden, der mit direkten Instruktionen in Vorlage tritt. Er sorgt für **Feed-Up**, das heißt, er formuliert die Aufgabenstellung, gibt Qualitätskriterien vor und achtet auf die Aktivierung von Vorwissen und methodischen Vorerfahrungen. Mit zunehmender Erfahrung sollte auch die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler, insbesondere ihre Fähigkeit, eigene Lösungsstrategien zu finden, wachsen. Wenn der Lernende von Anfang an, also bereits auf der Ebene der Aufgabenstellung beteiligt wird, lässt sich, so Hattie, der Lernertrag steigern. Schon auf dieser Ebene ist mit zunehmender Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler ein **Feed-Back** in beide Richtungen (also **Lehrer- und Schüler-Feed-Back**) möglich (z.B. bei der Klärung von Qualitätskriterien und deren gemeinsamer Festlegung). Bereits bei einem ersten Feed-Up empfiehlt es sich, Ausblicke auf das zu geben, was kommen könnte (**Feed-Forward**) oder Zukünftiges hintanzustellen, um dafür erst einmal eine solide Grundlage zu schaffen.

Auf der Prozessebene ist der Schüler der Hauptakteur. Zentral ist das ihm vermittelte **Feed-Back**, das er durch Mitschüler, die Lehrperson oder auch – vorzugsweise! – durch sich selbst (**Self-Feed-Back**) während des Probenprozesses erhält bzw. sich selbst gibt. Hier sieht man das Verständnis des Schülers für die Aufgabenstellung sowie die Art und Qualität seiner Bewältigung der Aufgabe im theatralen Spiel. In dieser Phase ist es durchgängig nötig, sich am **Feed-Up** zu orientieren. Es ergeben sich aber bereits im Probenprozess, im Diskursiven sowie im Spielpraktischen kreative Ansätze/Ideen/Lösungen, die den Rahmen der Gestaltungsaufgabe sprengen und bereits ein **Feed-Forward** nahelegen, wodurch in der Projektentwicklung ein zweites Feed-Up gedanklich vorbereitet wird.

Damit ist bereits die **Ebene der Selbstregulation** beschritten, auf welcher die Lernenden ihren Prozess selbstkritisch reflektieren und entsprechende Konsequenzen im Blick auf potentiell folgende Projektaufgaben ziehen. Es versteht sich von selbst, dass die drei Perspektiven von **Feed-Up**, **Feed-Back** und **Feed-Forward** die Selbstreflexion bestimmen:

- Habe ich die Feed-Up-Vorgaben vollständig verstanden und berücksichtigt?
- Habe ich meinen Lernprozess selbst reflektiert (Self-Feed-Back)?
- Habe ich überzeugendes Feed-Back angenommen und umgesetzt?
- Habe ich Perspektiven und Strategien für mein weiteres Vorgehen entwickelt? Wie lauten sie (Feed-Forward)?

Auf der **Selbsterfahrungsebene** erlebt sich der Lernende in allen Phasen hinsichtlich der drei Perspektiven von **Feed-Up, Feed-Back** und **Feed-Forward** als individuelles, emotional und sozial agierendes Mitglied des Ensembles. Dies gilt in entsprechender Weise für die Person des Lehrenden, der ebenfalls Lernender ist. Auf der Selbsterfahrungsebene erfolgen im Idealfall Identitätsbildung und -stärkung des einzelnen Schülers. Zum Beispiel:

- Habe ich kooperiert?
- Wie habe ich auf Feed-Back emotional reagiert (offen/verdeckt)?
- War ich zu ehrlichem Self-Feed-Back fähig?
- Habe ich mich durch die Arbeit im Ensemble verändert?

Der britische Schauspiellehrer und Berater für die Implementierung des Faches Drama im nationalen britischen Lehrplan, Keith Burt, betont in einem aktuellen Essay die herausragende Bedeutung von **Selbstreflexion und Selbstregulation des Lernenden**: „Stellen Sie sich das überwältigende Gefühl eines jungen Menschen vor, der erlebt, dass er seinen Lernprozess selbst evaluieren kann, der in der Lage ist, ihn zu analysieren und herauszufinden, was verbessert werden sollte, und der vor allem die Kompetenz hat, diese Verbesserung eigenständig vorzunehmen, ohne dafür die Hilfe des Lehrers in Anspruch nehmen zu müssen.“

“Imagine the feeling that power must be like for a young person. To be able to evaluate your progress, to analyse it and identify what needs improving AND have the power to then implement that improvement without having to seek approval or help from the teacher.” In: Burts Drama: Make student self-assessment work in Drama. Guiding students to reflect on their progress and needs for practical work. (Übertragung ins Deutsche B. Hahn-Setzer)

Um dies zu erreichen, ist es empfehlenswert, einen genauen Blick auf Burts Ausführungen zu einer differenzierten Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden zu werfen.

Der Selbstermächtigung zu Selbstreflexion und Selbstregulation des Lernenden muss, so Burt, eine behutsame und kontrollierte „Machtübergabe“ (handing over of power) durch einen kompetenten Lehrenden vorausgehen. Schließlich weiß man als Lernender im Wesentlichen nicht, was man nicht weiß. Woher sollte man also wissen, was man wissen muss, um sich zu verbessern?

Der Lehrende steht als Erster in der Pflicht: Sein **Feed-Back** sollte durch eine **Balance dreier Kennzeichen** bestimmt werden. Es sollte:

- **freundlich-zugewandt** sein, ohne zu einer persönlichen Angelegenheit zu werden, vielmehr auf die Sache (Aufgabe, Übung) konzentriert bleiben
- **spezifisch** sein, d.h. unter Einbezug von Fachbegriffen, welche vom Lernenden verstanden werden müssen, nicht wertend vermittelt werden
- **hilfreich** sein, so dass der/die Lernende damit weiterarbeiten kann.

Diese Feedback-Kennzeichen sollten von Anfang an von allen Schülerinnen und Schülern beim gegenseitigen Feedback beachtet werden. Dabei muss allen klar sein, dass es nicht darum geht, sich gegenseitig zu Fall zu bringen oder Fehler nachzuweisen. Es gilt, sich gegenseitig Begleiter und kritischer Freund zu sein. Dass Schülerinnen und Schüler dazu tendieren, kein ehrliches, sondern "Freundschaftsfeedback" zu geben (Hattie spricht vom Problem der "sozialen Erwünschtheit") muss vom Lehrenden von der ersten Stunde an verhindert werden; von Beginn an sollen die Lernenden lernen, ihr Feedback rein sachbezogen auf die Aufgaben und Qualitätskriterien zu beziehen.
Im praktischen Arbeiten, bei der Aufgabenbewältigung, sollte der Ball deutlich in den Händen der Lernenden liegen. Aufgabe des Lehrenden ist es nun, die **Beurteilung durch Gleichrangige (peer assessment, peer to peer**) zu fördern. Folgende Schritte müssen erfolgen:

- Grundlegend ist eine **gemeinsame Sprache**. Aufgabe des Lehrenden ist es, alle Schülerinnen und Schüler auf die Benutzung der eingeführten Fachtermini zur Beschreibung und Analyse des Präsentierten zu verpflichten.
- Ohne ein **gemeinsames Qualitätsverständnis** kann keine nachvollziehbare Beurteilung vorgenommen werden. Dazu muss die Intention der Inszenierung den Beurteilenden vor der Präsentation mitgeteilt werden. (Es handelt sich, wohlgemerkt, um die Phase der Erarbeitung.) Damit werden die Voraussetzungen geschaffen, dass das Publikum spezifisch, zielgerichtet und hilfreich urteilen kann.
- Eine gute Grundlage für qualitätssteigerndes Feed-Back ist eine Zusammenstellung der gemeinsam für das Projekt festgelegten Vereinbarungen und der besprochenen, zu vermeidenden Fallstricke.

Je klarer die Vereinbarungen für Feedback sind und je konsequenter sie geübt werden, umso leichter und schneller wird es den Schülerinnen und Schülern möglich sein, in ihrem Arbeitsprozess möglichst **autonom zu werden**. Dies ist das erstrebte Ziel!
Jedes Feedback (gleich ob von Lehrerseite, durch die Peers oder die eigene Person) ist sinnlos, wenn es nicht in der theatralen Arbeit umgesetzt wird. **Die Schülerinnen und Schüler müssen lernen, ihr Lernen zu verstehen und wie sie diesen Lernzuwachs spielpraktisch umsetzen können.**

5.11.2 Feed-Back in Präsentationskontexten

Tabelle C

Kleingruppe	**differenziertes Feedback nach Hattie und Burt**
Ensemble	
Parallelkurs	**fachinternes Feedback von anderen Theater/DS-Klassen/-Kursen und Theater/DS-Lehrpersonen**
schulintern	**fachexterner Kontext Rückmeldungen von Laienpublikum**
Stadt/Gemeinde	
Festival	**Experten-Feedback beim Treffen von Theater/DS-Klassen und -Kursen, auf dem Landesschultheatertreffen, beim Schultheater der Länder**

5.11.2.1

Im Unterricht von Theater/DS-Klassen und -Kursen gehört die Fähigkeit zu vielfältigem Feedback im Sinne Hatties und Burts, wie gerade ausgeführt, **zu den Kernkompetenzen des Faches.** Als solche dient sie nicht nur der Kompetenzsteigerung, sondern auch der Leistungsbewertung und ist selbst Objekt von Leistungsbewertung.
Beim Feed-Back von Präsentationen, die den Rahmen einer Klasse/eines Kurses übersteigen, die also vor externem Publikum stattfinden, entfallen diese engen Zusammenhänge.

5.11.2.2

Die Präsentation vor dem Parallelkurs oder vor anderen Theater/DS-Klassen und -Kursen derselben Schule nimmt eine Zwischenstellung ein. Je nachdem, wie eng einzelne Lehrende miteinander kooperieren oder ob verschiedene Klassen derselben Lehrperson bereits mit den gleichen Feed-Back-Strukturen bekannt gemacht wurden, können hier profunde und für die weitere theatrale Arbeit hilfreiche Feed-Backs zwischen Fach-Kolleginnen/-Kollegen und Peers sowie als Selbst-Feed-Backs mit Blick auf eine persönliche Qualitätssteigerung erfolgen. Nachfragen sind möglich, gemeinsame Vereinbarungen oder auch Differenzerfahrungen im selben Fach und räumliche Nähe fördern einen schulinternen Diskurs.

5.11.2.3

Ist das **Publikum fachfremd**, beim Theater/DS-Abend z.B. oder wenn die Theater/DS-Klasse bzw. der Theater/DS-Kurs anlässlich eines anderen (Schul-)Ereignisses, möglicherweise sogar

außerhalb der Schule auf Gemeinde-/Stadtebene präsentiert, sind die Reaktionen oft von sachfremden Interessen gelenkt: Es geht um die Tochter/den Sohn auf der Bühne, die Freundin/den Freund, den Typ, der in der Klasse/Schule schon durch besondere Aktionen aufgefallen ist. Die Reaktionen auf Privatpersonen überlagern die Wahrnehmung, die dadurch nicht selten eingeschränkt wird. Persönliche Distanz zu den Spielenden wirkt in diesem Zusammenhang befreiend und erweitert den Radius der Wahrnehmung. Deren Offenheit kann gelegentlich aber auch durch eine Erwartungshaltung begrenzt werden, die von „Schultheater" das „Nachspielen eines Dramen-Klassikers" erwartet. Der Experimentiercharakter der Inszenierungen von Theater/DS-Klassen und -Kursen hat jedoch, so unsere – unabgesicherte – Erfahrung, bereits zu einer Öffnung in der Rezeption von Präsentationen durch Schülerinnen und Schüler geführt, bei denen man bereits einen stärkeren Experimentiercharakter und größere ästhetische Freiheit erleben konnte. Hier lässt sich vielleicht sogar von einer öffentlichkeitswirksamen „Erziehung des Publikums" zu größerer Offenheit in der Wahrnehmung und Toleranz gegenüber Nicht-Klassischem, ästhetisch Neuem und Wagemutigem durch die Einführung von Theater/DS als Schulfach sprechen.

5.11.2.4

Ein kreativ-spielerisches Feed-Back legen **Festivals mit einem externen Fachpublikum**, wie das DS-Treffen (2-tägig), das Landesschultheatertreffen (LSTT, 3-tägig) und das Schultheater der Länder (SDL, 5- bis 6-tägig), nahe. Es gehört zur Struktur solcher Treffen, dem Feed-Back über das Gesehene eigene Zeitfenster in Anschlusskommunikationen / Rückmeldephasen / Rückspielen / Schülernachbesprechungen / Fachforen einzuräumen. Da bei den genannten Theatertreffen die Schülerinnen und Schüler in der Regel mehrere Präsentationen hintereinander sehen, also verstärkt und über lange Zeit rezeptiv tätig sind, bietet ein kreativ-spielerisches Feedback eine konstruktive Möglichkeit der Auseinandersetzung mit dem Gesehenen und eine anschauliche Grundlage für Anschlusskommunikation. Kreativ-spielerisches Feed-Back eignet sich darüber hinaus **für Nachbesprechungen von Theaterbesuchen**.

In der folgenden Tabelle findet sich eine Zusammenfassung kreativer Feed-Back-Methoden, von der ganz persönlichen, stummen Erinnerung an die spezielle Aufführung über erinnerte und nachgebildete Körperbilder, wiederholte Geräusche und Textfragmente bis hin zu nachgestellten Tableaus, aus denen sich eigene kleine Szenen entwickeln können. Auch „Gegenszenen" oder „Alternativlösungen" und Ähnliches sind szenisch möglich.

Tabelle D

Bausteine für spielerisch-kreatives Feed-Back

Ebene (Progression)	Methoden	Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler	Lehrperson
Ebene 1	Erinnerungsreisen	alle einzeln, am festen Platz, stumme Erinnerung, Imagination Wahrnehmungsübung mit Rückbezug auf das Rezipierte	leitet ein, gibt immer wieder Impulse für Erinnerungsphasen
Ebene 2	Erinnerte Bewegungen ausführen, Geräusche nachgestalten, Textfragmente (nach-)sprechen	alle einzeln, Bewegung im Raum mit Stimme, Mimik, Gestik, Proxemik Nachgestaltung mit Körper und Stimme/Sprache mit Rückbezug auf das Rezipierte	setzt einen Anfangsimpuls
Ebene 3	Tableaus stellen und Figuren sprechen lassen (eigenes Sprechen)	einzelne in wechselnden Gruppen szenische Aktivierung und Deutung mit Rückbezug auf das Rezipierte	setzt einen Anfangsimpuls und erklärt die Regel für ein Tableau
Ebene 4	Assoziationsnetzwerk aus Begriffen bilden	alle mit Rückbezug auf das Rezipierte und darüber hinaus assoziativ-kreativ	erklärt die Regel
	Lieblingsmomente frei szenisch weitergestalten	einzeln und in Gruppen mit Rückbezug auf das Rezipierte und darüber hinaus szenische Gestaltung mit eigener Aussage	fungiert als kritischer Berater
	Erweiterung erinnerter *magic moments* (in Standbildern) durch *viewpoints*	einzeln und in Gruppen mit Rückbezug auf das Rezipierte und darüber	fungiert als Impulsgeber für den Fokus der *viewpoints*

		hinaus Gestaltung eines Raumbildes und Deutung	

5.12 Leistungsbewertung im Projektprozess

Leistungsbewertung als Chance - Ideen zu einem produktiven Einsatz der Leistungsbewertung innerhalb des Projektprozesses

Zielgruppe: 12er DS-Kurs mit Vorerfahrungen aus einem Jahr Unterrichtspraxis
Kontext: Erarbeiten einer größeren Projektpräsentation/einer Aufführung

Mitten in der heißen Phase vor der anstehenden Aufführung oder Projektpräsentation steht die nächste, zentral gesetzte Kursarbeit an. Im ersten Moment könnte der Impuls aufkommen, das als Belastung zu empfinden, weil ja noch so viel zu tun ist, sich der Aufführungstermin unerbittlich nähert und jetzt auch noch eine Kursarbeit aufgesetzt werden muss. Was nun folgt, ist aber gerade ein Plädoyer dafür, vor allem die Chancen zu sehen, die in einer Leistungsbewertung mitten in einer Projektphase liegen, denn Leistungsbewertungen schriftlicher, mündlicher und spielpraktischer Art können gezielt genutzt werden, um den Arbeitsprozess voranzutreiben.
Grundsätzlich sollen Leistungsbewertungen an konkrete Unterrichtsvorhaben gebunden und „kompetenzfördernd“ (Vgl. Handreichungen Darstellendes Spiel unterrichten 2: Lernen - Leisten - Bewerten - Fördern, 2008, S. 31ff) gestaltet sein, weil nur so von den Schülerinnen und Schülern tatsächliche Lösungskompetenz eingefordert wird. Leistungsbewertungen können darüber hinaus außerdem für die Weiterentwicklung eines Projekts oder die Vorbereitung einer Projektpräsentation wertvolles Material liefern, denn alle Kursmitglieder sind - etwas zugespitzt formuliert - gezwungen, sich im Rahmen der Kursarbeit intensiv mit Teilaspekten des Projekts auseinanderzusetzen und zu eigenen Lösungen zu kommen, die dann wiederum als Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung des gemeinsamen Projekts im Ensemble genutzt werden können. Besonders fruchtbar sind diesbezüglich schriftliche Gestaltungsaufgaben, die z.B. den Fokus auf das Entwickeln zusätzlicher Szenen oder Figuren, eines roten Fadens für eine Szenencollage oder das Finden eines Endes setzen. Die Voraussetzungen und die Bewertungskriterien für solche Aufgabenstellungen müssen natürlich im Unterricht zuvor eingeübt worden sein, bspw. das szenische Schreiben (Regieanweisungen, Nebentexte, Szenenaufbau, Dialoge oder das Entwickeln von Rollenbiografien etc.). Möglich ist außerdem, als Spielleiterin oder Spielleiter z.B. bestimmte theatrale Ausdrucksträger oder Techniken in der Aufgabenstellung einzufordern, die der Lehrperson aus ästhetischer Sicht im bisherigen Entwicklungsstand noch fehlen: z.B. das bewusste Einsetzen wirkungsvoller chorischer Elemente, eines Pulks, das Entwickeln einer Lichtregie oder auch das Festlegen von Kostümen für bestimmte Figuren(gruppen), die z.B. sowohl die Figuren selbst präzisieren als auch deren Beziehungen untereinander klarer inszenieren. Dadurch, dass solche Gestaltungsaufgaben immer automatisch mit der Reflexion des „Stands der Dinge“ innerhalb des Projektverlaufs oder aber der Intention des Ensembles verknüpft sind oder es werden können, liegt in schriftlichen Leistungsbewertungen ein großes Potential, durch neue Ideen, die beim Schreiben der Kursarbeit entstanden sind, auf breiter Basis produktiv weiterzuarbeiten.

Natürlich lassen sich für die schriftliche Leistungsbewertung vielfältige weitere Anknüpfungspunkte finden, wie z.B. das Einbeziehen theatertheoretischer Positionen, theatergeschichtlicher Aspekte oder auch das Sich-Auseinandersetzen mit gemeinsam gesehenen Inszenierungen, je nachdem, um welchen Projektzuschnitt es sich handelt, in welcher Phase sich das Projekt befindet und welche Ansätze gewinnbringend erscheinen.

Drei Beispiele für in den Entwicklungsprozess integrierte Kursarbeiten:

12.2 Kursarbeit im Grundkurs Darstellendes Spiel (ds2/Certa) 13.5.2016

Themen: Theatertheorie/Kreative Aufgabe zur Stückentwicklung
(Produktion „Hat Gegenwart Zukunft?“)

Aufgaben:

1. Konstantin Stanislawski postuliert: „Echte Kunst duldet keine Lüge.“
(Quelle: www.aphorismen.de)

Stelle ausgehend von diesem Zitat Stanislawskis Konzept der Schauspielkunst dar. Beschreibe dabei auch, welche Wirkung Theater seiner Meinung nach entfalten soll. (AB I/II)

2. Bewerte knapp, ob du Stanislawskis Methoden für deine eigene Arbeit bei der Figurengestaltung für geeignet hältst. (AB II/III)

3. Wähle **eine** der folgenden Aufgaben aus (Material: Ablaufskizze unseres Stücks; AB III):

A) Gestalte Szene 8 (Rede des Präsidenten) aus. Das Kernstück ist hier das Verfassen der Rede des Präsidenten (Monolog). Mache deutlich, wie er die Rede hält und das 9-Punkte-Feld nutzt. Finde einen klaren Anfang und einen geeigneten Übergang zu Szene 9.

B) Entwickle die Gerichtsszene (Szene 9) weiter. Kläre Inhalt und Ablauf und wer als Zeuge auftritt. Skizziere einen Dialog. Finde einen klaren Anfang und ein klares Ende für die Szene.

Viel Erfolg!

12.2 Kursarbeit im Grundkurs Darstellendes Spiel (ds2/Certa) 19.3.2019

Themen: Theatertheorie/Kreative Aufgabe zur Stückentwicklung
(Produktion *„Ohne Titel“*)

Aufgaben:

1. Konstantin Stanislawski postuliert: „Echte Kunst duldet keine Lüge.“
(Quelle: www.aphorismen.de)
Stelle ausgehend von diesem Zitat Stanislawskis Konzept der Schauspielkunst dar. Beschreibe dabei auch, welche Wirkung Theater seiner Meinung nach entfalten soll. (AB I/II)

2. Bewerte knapp, ob du Stanislawskis Methoden für deine eigene Arbeit bei der Figurengestaltung für geeignet hältst. (AB II/III)

3. Wähle **eine** der folgenden Aufgaben aus (AB III):

A) Gestalte eine Szene, die die Lagerfeuer-Vision eines antimaterialistischen Aussteigers oder einer Kommune im Wald zeigt.
Möglich ist auch, dass du den Schnitt/Übergang zwischen einem Leben „im System“ mit relevanten Jobs, prallem Terminkalender, materiellem Überfluss etc. und der bewussten Entscheidung zum Aussteigen darstellst.
Unabhängig davon, welchen Ansatz du nimmst: setze dazu wirkungsvolle theatrale Mittel ein, z.B. Slow-motion, chorische Elemente (Sprache, synchrones Agieren, Gänge…), Spiel mit Requisiten, Nutzen des 9-Punkte-Felds, Zuschaueransprache (solo oder chorisch).

B) Entwickle anhand des Materials „Wie leben wir in der Zukunft?“ (Textsammlung, Nr. 3) eine Szene zwischen einem oder mehreren Menschen und dessen/deren KI-Assistenten.
Sie sollte neutral starten und die Beziehung Mensch(en)-künstliche Intelligenz darstellen und anschließend entweder kritisch-ernst (Dystopie) oder komisch enden, weil die Maschine(n) aus dem Ruder laufen und die Macht über den Menschen gewinnen (Statuswechsel). Baue bewusst ausgewählte, wirkungsvolle theatrale Mittel ein (siehe A).

Viel Erfolg!

12.2 Kursarbeit im Grundkurs Darstellendes Spiel (ds1/Certa) 4.4.2014

Themen: Aufführungsanalyse/Kreative Aufgabe zur Stückentwicklung
(Produktion „Spiel des Lebens“)

Aufgaben:

1. a) Analysiere unser Stück „Spiel des Lebens“ mit Blick auf die proxemischen Zeichen. Arbeite anhand zweier konkreter Beispiele.

   b) Beschreibe und deute die Verwendung der Kostüme anhand eines beliebigen Beispiels und die Verwendung der Frisur, indem du dich auf unsere Schluss-Szene beziehst.

2. Wähle **eine** der folgenden Aufgaben aus:

   A) Gestalte eine Szene, in der sich Reporterin und Produktionsassistentin nach unserer bisherigen Schluss-Szene ohne Publikum treffen. Dabei soll deutlich werden, wie die beiden das bisher Geschehene beurteilen und wie sie ihre eigene Zukunft sehen.

   B) Skizziere Szenen für einen weiteren Kandidaten der Show. (Abholen aus dem Alltag und „Alles oder nichts!“-Runde.)

3. Formuliere mindestens zwei konkrete Vorschläge zur Weiterarbeit an unserem Stück und begründe diese.

Viel Erfolg!

Auch spielpraktische Noten können den Projektverlauf strukturieren und gleichzeitig inhaltlich vorantreiben. Durch einen von der Lehrperson mit Blick auf die Projektentwicklung bewusst gestalteten klaren Arbeitsauftrag an Kleingruppen, der bereits zu Beginn der Gruppenarbeit die Bewertungskriterien offenlegt, können z.B. Einzelszenen entwickelt werden, die eine Vorstufe fertiger Elemente des Projektergebnisses darstellen. (Vgl. zum vielschichtigen und fachspezifischen Kompetenzbegriff und zu möglichen Kompetenzrastern die Handreichung *Darstellendes Spiel unterrichten 2: Lernen - Leisten - Bewerten - Fördern*, 2008, S. 18ff.) Die zeitliche Strukturierung des Projektverlaufs ergibt sich also bereits aus der Terminierung der spielpraktischen Note, die ein Etappenziel auf dem Weg zur Aufführung markiert, weil bis dahin das Teilergebnis von der Gruppe fertigkonzipiert und mit allem, was laut spezifischer Aufgabenstellung dazugehört, zur Spielreife gebracht werden muss. Durch das anschließende Feedback von den anderen Schülerinnen und Schülern aus dem Kurs sowie der Lehrperson werden dann inhaltliche, individuell-spielpraktische und theaterästhetische Anpassungen oder Modifizierungen ermöglicht, was den kollektiven, aber auch den individuellen Entwicklungsprozess

vorantreibt. Denn auch für die einzelnen Schülerinnen und Schüler ist eine solche spielpraktische Note einerseits als Einschätzung des persönlichen Lernstands wichtig, andererseits ermöglicht sie eine bewusste Weiterentwicklung der eigenen Sachkompetenzen sowie der persönlichen Kompetenzen innerhalb des Projekts. Zentral ist hier, dass die Schülerinnen und Schüler zuvor sachlich-konstruktive und fachlich fundierte Feedbackverfahren eingeübt haben (vgl. 5.11).
Da bei der Projektarbeit oft lange Phasen in Gruppenarbeit stattfinden, bei der die Lehrperson nicht immer anwesend ist, und sich unser Fach grundsätzlich dadurch auszeichnet, dass die Schülerinnen und Schüler in besonderem Maße für den eigenen Lernprozess und das Entwickeln sowie Präsentieren und Reflektieren von Lernergebnissen selbst zuständig sind, ist es besonders während längerer Projektarbeiten wichtig, auch Engagement-Noten zu geben. Sie drücken z.B. Wertschätzung für diejenigen aus, die vielleicht nicht immer beim Spiel in der ersten Reihe stehen, die aber in Gruppenarbeiten und im Hintergrund zuverlässige und für das Ensemble sehr wertvolle Arbeit leisten und für das Gelingen eines Projekts aus Eigenantrieb Verantwortung übernehmen.[7] Für andere, die zwar vielleicht auf den Punkt perfekt spielen und hier große Stärken besitzen, aber in anderen Bereichen des komplexen Arbeitsprozesses noch Verbesserungsmöglichkeiten haben, kann eine begründete Engagement-Note ein Anlass für solche Lernprozesse sein. Gute Erfahrungen lassen sich diesbezüglich mit Selbsteinschätzungsbögen machen, die zur (Selbst-)Reflexion auffordern und für die Notengebung eine wertvolle Basis bieten.

Beispiel:
Selbstbeobachtungsbogen zur Probenarbeit und den Aufführungen von „*Es war einmal?*“

Name: _____

Kriterien	**trifft voll zu**	**trifft eher zu**	**trifft eher nicht zu**	**trifft nicht zu**
Ich war im Unterricht und an Probentagen immer anwesend, außer es gab einen wirklich wichtigen Grund (Krankheit, Vorstellungsgespräch etc.).				
Zu den Proben bin ich immer pünktlich erschienen.				
Mein Material hatte ich immer dabei.				
Verabredete Vorbereitungen (Rollenbiografie, Szenenskript, …) habe ich geleistet.				

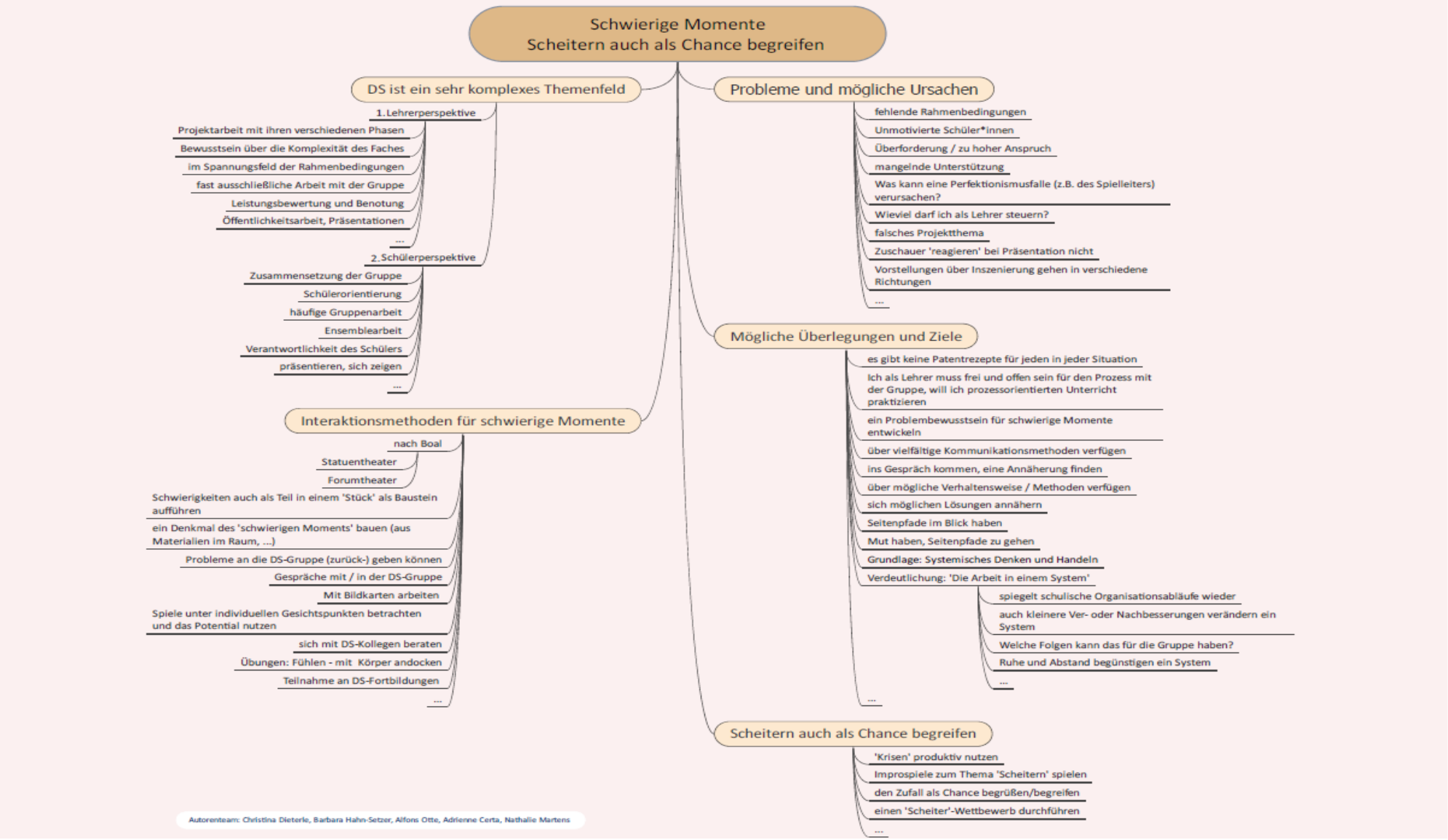
[7] Vgl. dazu die Handreichung *Darstellendes Spiel unterrichten 2: Lernen - Leisten - Bewerten - Fördern*, 2008, S. 67 ff. Hier heißt es im Sinne einer „fördernde[n] Leistungsbewertung“: „Eine neue Lernkultur, die Schülerinnen und Schülern Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess zubilligt und zumutet, muss Kompetenzen wie Selbstständigkeit, die Entwicklung lernstrategischer Fähigkeiten, Teamfähigkeit, die Fähigkeit zur Selbstreflexion u.v.a.m. bei der Bewertung mit einbeziehen und darf nicht [an] einem statischen, an starren Bezugsnormen orientierten Leistungsbegriff festhalten.“

Während der Proben war ich aufmerksam und konzentriert.				
In Erarbeitungsprozessen von Szenen habe ich mich aktiv eingebracht und konstruktiv mitgearbeitet.				
Ich habe mich auf das Spielen unterschiedlicher Rollen eingelassen.				
Ich habe anderen geholfen, wenn sie Hilfe brauchten.				
Ich war immer präsent und habe selbst geschaut, was noch zu tun ist.				
Wenn eine Gruppe präsentiert hat, habe ich regelmäßig konstruktives Feedback gegeben.				
Meine Beiträge in Gruppendiskussionen haben die inhaltliche Arbeit vorangebracht.				
Meine Beiträge in Gruppendiskussionen haben die organisatorische Arbeit vorangebracht.				
Ich habe in der Gruppenarbeit besondere Verantwortung übernommen und die Arbeit zu einem Ergebnis geführt.				
Mein Verhalten in den Gruppenarbeiten war sozial und kooperativ.				
Bei den Aufführungen war ich engagiert und habe mein Bestes gegeben.				
Beim Aufbau und Abbau (Technik, Transport) habe ich geholfen.				

Eigener Vorschlag für die Engagement-Note: _____

Die Kriterien eines solchen Selbstbewertungsbogens sollten natürlich wieder zum Projekt passend und unter Berücksichtigung gruppendynamischer Aspekte sinnvoll zugeschnitten sein. Das Kommunizieren dieser Engagement-Kriterien zu Beginn der Projektarbeit (und des Notenzeitraums) schärft das Bewusstsein in der Lerngruppe dafür, dass eben nicht nur das Ergebnis zählt, sondern auch dem Prozess dahin eine große Bedeutung zugemessen wird und kann so auch zu Engagement motivieren. Um für die Schülerinnen und Schüler die Notengebung transparent zu machen, trage ich als Lehrerin oder Lehrer auch meine Einschätzung als Kreuz (andersfarbig, muss nicht rot sein…) in den Bewertungsbogen ein und erkläre mündlich oder schriftlich Abweichungen zur selbstgefundenen Noteneinschätzung der Schülerin oder des Schülers. Das kann aber auch im Gespräch im Plenum passieren, was für weitere Transparenz sorgt. Möglich wäre außerdem, eine Selbst- und Fremdeinschätzung innerhalb der Arbeitsgruppen durchzuführen, was den Reflexionsprozess und die Kompetenz, sich selbst treffend einschätzen zu lernen, bei den Schülerinnen und Schülern vertieft. Für zukünftige Gruppenarbeiten bietet eine solche Selbstreflexion die Möglichkeit, eigene Handlungskompetenzen zu erweitern, was sich wiederum auf ein positives Gesamtklima im Kurs auswirken kann.

Schaubild 12: Schwierige Momente als Chance



5.13 Schwierige Momente im Theaterunterricht – auch eine Chance!

Die Unterrichtsarbeit im Fach Theater/DS ist eingebettet in einem sehr komplexen System und Themenfeld, wo Schwierigkeiten, Störungen und auch Momente des Scheiterns latent vorhanden sein können. Das gilt sowohl für die Theater-/DS-Lehrpersonen selbst als auch für alle beteiligten Schüler und Schülerinnen.

Als schwierige Momente aus der Lehrerperspektive seien hier beispielsweise zu nennen:

- der Kursunterricht im Spannungsfeld der vorhandenen Rahmenbedingungen
- zentrale Leitungsaufgaben im Kontext einer sehr umfangreichen Projektarbeit mit ihren unterschiedlichen Phasen
- das anspruchsvolle, verantwortliche und intensive Arbeiten mit einer festen Gruppe, die auch besonderen Dynamiken unterliegt.

Für die Schüler seien hier in der grundlegend als Ensemblearbeit angelegten Unterrichtsarbeit beispielsweise zu nennen:

- in einer festen Gruppe zusammenarbeiten
- sich stets bei vorbereitenden Übungen, Gestaltungsaufgaben und Präsentationen zeigen müssen
- sich in szenischen und spielerischen Prozessen ausprobieren und u.U. auch immer mal wieder an persönliche Grenzen gehen.

Natürlich sind wir einerseits als ausgebildete Lehrpersonen im schulischen Alltag grundsätzlich Experten von Störungen und können sie in vielfältiger Weise im formalen Unterricht wahrnehmen und damit konstruktiv umgehen. Andererseits können im Fach Theater auch besondere fachimmanente Störungen auftreten, beispielsweise in den Bereichen

- der besonderen Gruppendynamiken
- der thematischen Auseinandersetzungen angesichts unterschiedlicher, unbekannter persönlicher Erfahrungen und divergierender Überzeugungen
- des Präsentierens und immer wieder auszuhaltenden, aber notwendigen Feedbacks im Ensemble
- bei Irritationen über stilisierende, abstrahierende künstlerische Prozesse selbst (gegenüber dem häufigen Wunsch bei SuS nach Realismus)

Hier sei im Kontext auftretender Störungen des Lehr- und Lernprozesses besonders auf die Ausgabe ‚Störungen', Heft 23 der Zeitschrift *Schultheater* hingewiesen, in der Kolleginnen und Kollegen aus der Theaterfach-Praxis u.a.

- verschiedene Aspekte des Systems von Interaktionen betrachten
- sowohl zu Vermeidendes wie auch Produktives von Störungen ansprechen, wobei besonders darauf verwiesen wird, dass ein kreativer Umgang mit Störungen und Schwierigkeiten den Arbeitsprozess einer Gruppe gezielt befruchten kann
- konkrete Hinweise und Tipps für die weitere Thematisierung von Störungen im Theaterunterricht geben.

Grundlage für ein erfolgreiches Miteinander in einer Gruppe bleibt die Bildung von Kontakt und Vertrauen. Das muss zu Beginn bei der Arbeit mit einer jeden neuen Gruppe in besonderer

Weise eingeführt und anschließend gepflegt werden. Bei den allgemeinen Regeln des Miteinanders und der besonderen Dynamiken in einer Gruppe sei hier auf das bekannte Modell von Eberhard Stahl hingewiesen, der ein tiefergehendes Verständnis für die Entwicklung von Gruppenprozessen und Dynamiken untersucht und anschaulich dargelegt hat (siehe auch *Schaubild 14*).

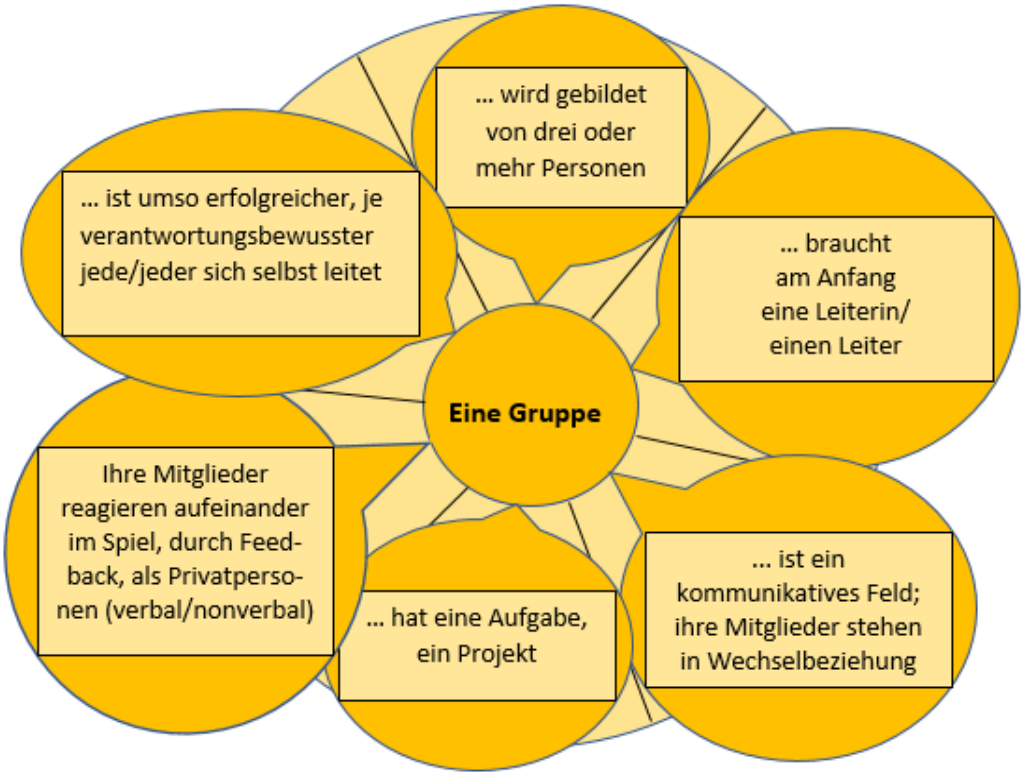
Grundsätzlich gibt es bzw. wird es keine Patentrezepte für die Vermeidung und Lösung von Störungen oder auch den möglichen kreativen Umgang bei Konflikten geben. Die Grafik ist der Versuch, im Überblick ein Bewusstsein für die vielfältigen Aspekte bei Schwierigkeiten und Störungen und deren mögliche Lösungsansätze in der praktischen Arbeit im Unterrichtsalltag zu schaffen.

Gemeinsames Spiel am Abend von Schülerinnen und Schülern aus DS/Theater-Kursen verschiedener Schulen während eines DS-Treffens des Landesverbandes Theater in Schulen (unter Teilnahme von Spiel- und Workshopleiterinnen) Foto aus Privatbesitz, ©B.Hahn-Setzer

6. Die Theatergruppe auf dem Weg zum Ensemble

6.1 Allgemeine Merkmale einer Gruppe

Schaubild 13: Die Gruppe

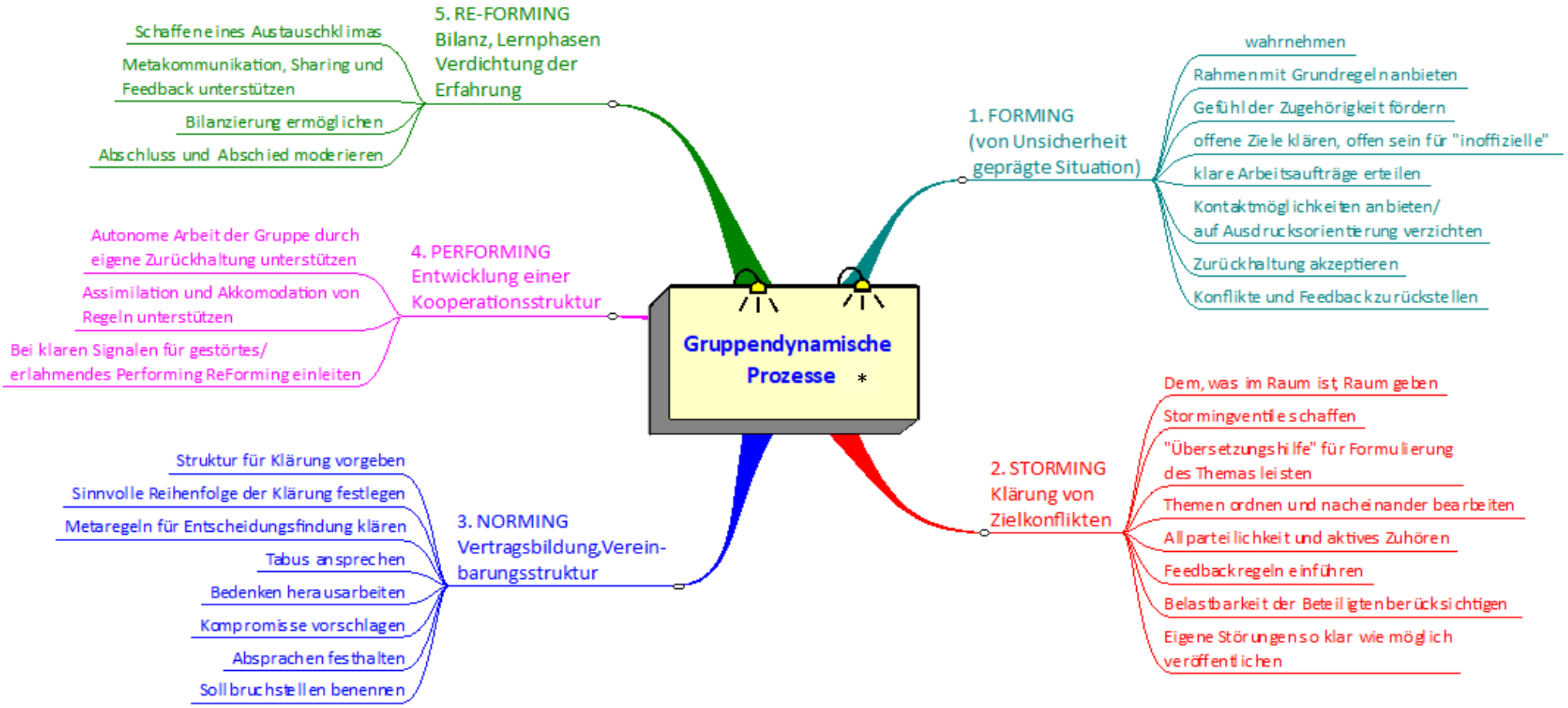


Autorenteam: Christina Dieterle, Barbara Hahn-Setzer, Alfons Otte, Adrienne Certa, Nathalie Martens

Die obige Grafik zeigt eine Übersicht über die grundlegenden Einzelmerkmale, die eine Gruppe definieren. Eine neugebildete Gruppe benötigt zu Beginn eine klare Leitung, die über gezielte gruppendynamische Spiele und Übungen die neue Gruppe aufbaut, sich entwickeln und zusammenwachsen lässt und zunehmend fordert. Langfristiges und oberstes Ziel der Arbeit in und mit einer Gruppe ist es, sie zu einem Team werden zu lassen, das nicht nur funktioniert, sondern sich als gesamte Gruppe kompetent und selbstverantwortlich leiten kann. Dazu bedarf es eines konstruktiv gruppenbezogenen Sozialverhaltens aller Gruppenmitglieder, die positive Beziehungen zu den einzelnen Gruppenmitgliedern knüpfen und aufrechterhalten, sowie soziale Regeln, Normen und Werte anerkennen und befolgen. Dieses Sozialverhalten ist stets gruppen- und personenabhängig, somit gruppenspezifisch unterschiedlich ausgeprägt.

Schaubild 14: Gruppendynamische Prozesse

*nach Eberhard



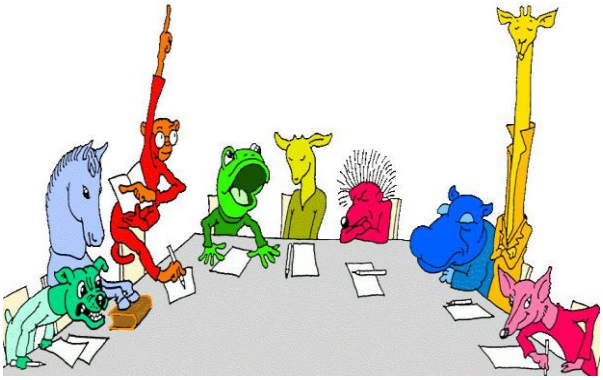
Autorenteam: Christina Dieterle, Barbara Hahn-Setzer, Alfons Otte, Adrienne Certa, Nathalie Martens

6.2 „Rollen“ der Mitglieder in einer Gruppe

In Theatergruppen arbeiten wir mit sehr unterschiedlichen Spielerinnen und Spielern zusammen, die alle ihre eigenen „Rollen“ mit in die Gruppendynamik bringen. Eberhard Stahl (Dynamik in Gruppen, 2007) unterscheidet dabei im Gruppengeschehen (ganz allgemein) zwei Arten von Rollen, die das Geschehen in unterschiedlicher Weise prägen:

- Psychologische Rollen (qualitativer Einfluss)
  Nach Stahl handelt es sich bei den psychologischen Rollen um „Veranlagungen“ (oder „Charaktereigenschaften“), die situationsübergreifend in der Gruppe wirksam sind und das Klima bestimmen. Dabei sind ihnen bestimmte zwischenmenschliche Themen zugeordnet. Im Einzelnen unterscheidet Stahl (S. 321):

Thema	**Rolle**
Unterordnung	Einsichtiger
Solidarität	Gerechter
Bedürftigkeit	Kleiner
Empfindsamkeit	Emotionaler
Rücksichtnahme	Versager
Lust	Clown
Emanzipation	Frühreifer



Aus: Erich Kästner: Die Konferenz der Tiere, Illustration Walter Trier, Atrium

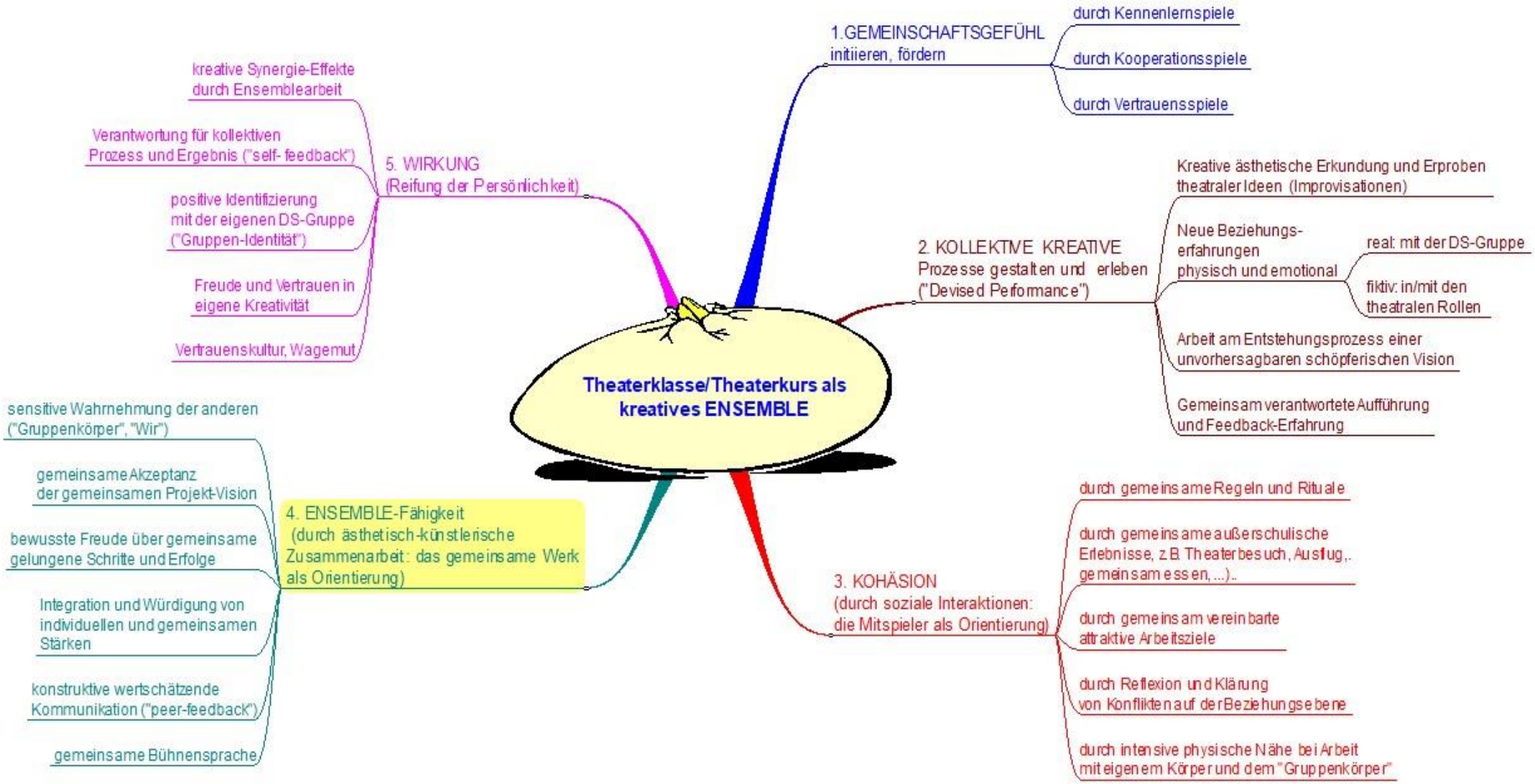
- Gruppendynamische Rollen (quantitativer Einfluss)
  In diesen Rollen geht es nach Stahl um die „gruppendynamische Macht“, die sich darin zeigt, inwieweit jemand Einfluss hat oder bekommt in Bezug auf das in der Gruppe virulente Thema. Und es geht um die Stärke des Einflusses auf das zwischenmenschliche Gruppengeschehen.

  Bei diesen Rollen unterscheidet Stahl wie folgt:
  - der inoffizielle Führer
  - der Mitläufer
  - der Außenseiter
  - der Sündenbock

6.3 Die Theatergruppe als kreatives Ensemble

Für die Gruppenleitung bzw. hier speziell für die Theaterlehrpersonen besteht die Aufgabe also darin, diese verschiedenen Rollen in der Gruppe zu erkennen und sie möglichst konstruktiv in das gemeinsame Projektvorhaben zu integrieren bzw. in Konfliktsituationen die Gruppendynamik differenziert zu berücksichtigen. Dazu macht Stahl eine Reihe von methodischen Vorschlägen, die alle hier aufzuführen den Rahmen der Handreichungen sprengen würde. Die Lektüre von Stahl sei ausdrücklich empfohlen.

Schaubild 15: Theaterklasse/Theaterkurs als kreatives Ensemble



Autorenteam: Christina Dieterle, Barbara Hahn-Setzer, Alfons Otte, Adrienne Certa, Nathalie Martens

Ein kollektiv partizipativ geschaffenes, künstlerisches szenisches Produkt (in den angelsächsischen Theaterwissenschaften ist der Fachbegriff dafür *devised performance* (oder auch *devising performance*) ist in jedem Augenblick des kreativen Entwicklungsprozesses sowohl

- projektspezifisch als auch
- gruppenspezifisch als auch
- spezifisch für jedes einzelne Ensemble-Mitglied.

Dies bedeutet: „Ich arbeite mit genau diesen spezifischen Schülerinnen und Schülern in dieser spezifischen Gruppenkonstellation ausschließlich hier und jetzt in diesem Zeitraum an diesem spezifischen Projekt."
Ein solches Projektlernen kann nicht theoretisch oder rein schriftlich vermittelt werden, sondern nur experimentell. Das entstehende Produkt ist in gewisser Hinsicht auch nicht mit einer anderen Theatergruppe im Detail wiederholbar.
Eine ästhetische Erfahrung ist dann „**kreativ**", wenn sie eine Erfahrung der „Konstruktion" ist, d.h. dass diese Erfahrung neuartig ist und noch nicht in die bisherige Lebenswelt unserer Gruppe integriert war. (Sonst wäre es evtl. eine ästhetische Erfahrung der „Rekonstruktion", wie z. B. bei Orchestermusikern, die i.d.R. nicht die Komponisten des Werks sind, das sie aufführen.)
Im Theaterunterricht muten wir unseren Schülerinnen und Schülern diese „konstruktive ästhetische Erfahrung" zu, d.h. einen Weg, der mehr oder weniger unbekannt anfängt, für den Offenheit, Entdeckerlust, Vertrauen, Freude an der Freiheit künstlerischer Gemeinschaftsarbeit nötig sind und dessen Ende letztendlich nicht vorhersehbar ist.
In der ersten Phase einer Projektarbeit mit einer neuen Gruppe ist es wichtig, Spielfreude und ein **Gemeinschaftsgefühl** zu entwickeln (s.a. Handreichungen 1). Durch Kennenlernspiele, Kooperationsspiele und Vertrauensspiele (wie sie in zahlreichen Ratgeberbüchern beschrieben werden) können erste Hemmungen abgebaut und die Basis gelegt werden für ein fruchtbares Zusammenarbeiten. Solche Spiele sollten sorgfältig geplant und nicht nur als selbstzweckhaftes isoliertes Warm-up an den Beginn des Unterrichts gestellt werden. Es sollte dabei bewusst werden, dass solche Übungen schon auf der Meta-Ebene präzise theatral analysiert werden und als integraler Baustein künftiger Szenen fungieren können. Allein z.B. das nonverbale „Maschinen"-Spiel fördert über den bloßen physischen Kontakt der Gruppe hinaus schon wesentliche Ensemble-Skills wie physische, kooperative, kreative Sensitivität (s. Craig Mason, Creating a strong ensemble", in: https://www.theatrefolk.com/blog/creating-a-strong-ensemble/ 2015).
Wenn in der Erarbeitungsphase Themen, Handlungen, Figuren, Ausdrucksträger etc. in einem **kollaborativen, kreativen Prozess** erkundet und ausprobiert werden, erfährt der Schüler sich selbst und seine Gruppe auf eine ganz besondere Weise. Nicht nur, dass er durch die außerordentliche physische Nähe („Der Körper des Spielers ist sein Instrument") reale neue Beziehungserfahrungen in der Spielgruppe macht, auch auf der fiktionalen Ebene, beim Spiel in Rollen und in fiktiven Handlungen, entstehen bereichernde imaginierte Beziehungswelten. Die Spieler erleben, dass die Entstehung von Ideen im Kollektiv außerordentlich inspirierend und überraschend sein kann (Synergie-Effekte).
Die Vision, eine szenische Arbeit im Kollektiv zu entwickeln und dann auch zu verantworten, erfordert Offenheit, Mut und großes Vertrauen.

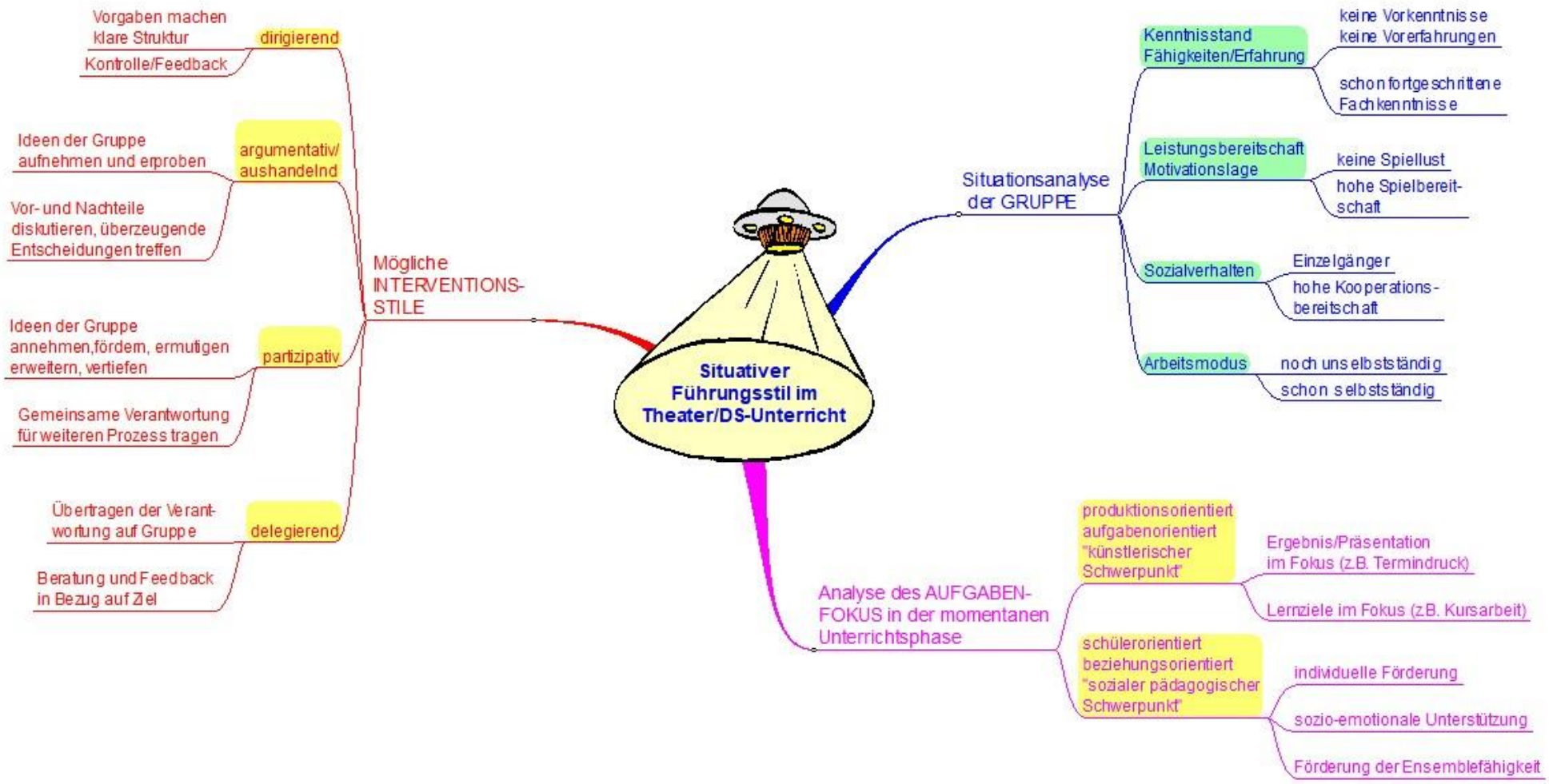
Durch die besonders intensive physische und psychische Präsenz während der Projektarbeit und die Erfahrung der gegenseitigen Abhängigkeit der Gruppenmitglieder voneinander entsteht – bedingt durch die besondere Natur eines szenischen Projekts – eine **Kohäsion**, die in konventionellen Projektgruppen so nicht zu finden bzw. auch nicht zu erwarten ist. Diese Kohäsion kann noch vertieft werden z.B. durch gemeinsame Regeln und Rituale, durch gemeinsame außerschulische Erlebnisse oder Unternehmungen (z.B. Theaterbesuche, Ausflüge), aber auch durch so etwas Einfaches wie ein gemeinsames Essen.
Diese Kohäsion bedarf einer besonderen Beachtung, damit Konflikte, die durch intensive Nähe nicht ausbleiben, konstruktiv gelöst werden können und damit das gegenseitige Vertrauen gestärkt wird. Die Orientierung der Spieler auf die Mitspieler kann z. B. durch Interaktionsspiele vertieft werden.
Zu einem echten **Ensemble** wird eine Theater/DS-Gruppe, wenn sie sich durchgängig nicht nur auf die Mitspieler, sondern auf das Projektziel, das gemeinsame künstlerische szenische Produkt, hin orientiert und es gemeinsam bis zur Aufführung hin (und darüber hinaus…) verantworten will. **Die Kommunikation geschieht über eine gemeinsame Bühnensprache.** Im Ensemble erkennt die Gruppe, dass sie nicht nur die „Summe ihrer Einzelspieler“ ist, sondern dass sie ein übergeordneter „Gruppenkörper“ ist, in dem alle sich mit Leib und Seele einbringen, sich selbst organisieren, eine Balance finden zwischen Selbstausdruck und Gruppenausdruck, innovative kreative Lösungen wagen, dabei auch Risiken eingehen und ihre individuellen Stärken konstruktiv in ihr Projekt integrieren.
Über die langfristige **Wirkung** einer solchen szenischen Ensemblearbeit im Theater/DS-Unterricht ist schon viel geforscht worden und wird auch noch viel geforscht werden müssen. Die bisher schon entstandenen Untersuchungen scheinen alle noch nicht wissenschaftlich belastbar zu sein. Interessierten sei hier aber eine Zusammenstellung der neueren empirischen Forschungslage empfohlen:
http://research.ucc.ie/journals/scenario/2019/02/Wirag/07/de
Wir als Handreichungsgruppe haben dieses Thema nicht wissenschaftlich erforscht, aber aufgrund unserer vielfältigen und langjährigen schulischen Inszenierungs- und Rezeptions-Praxis stellen wir hier unsere Beobachtungen (quasi als Thesen) vor:

- Theaterarbeit in der Schule lässt die Persönlichkeit unserer Schülerinnen und Schüler in besonderer Weise reifen.
- Theaterarbeit in einem Ensemble bringt Synergie-Effekte hervor.
- Das gemeinsam gestaltete Produkt lässt Verantwortungsgefühl für Prozess und Ergebnis entstehen.
- Theaterarbeit mit nahezu durchgehend kreativen Probenmethoden fördert die auch im späteren Leben in allen Lebensbereichen wichtige Kreativität unserer Schülerinnen und Schüler.
- Im Ensemble identifizieren sich die Schülerinnen und Schüler mit der eigenen Gruppe und sie entwickeln die Überzeugung: „Das ist unser Stück!“
- In der Projektarbeit entsteht langfristige Freude und Vertrauen in die eigene Kreativität.
- Ensemblearbeit im szenischen Spiel führt zu einer dauerhaften Vertrauenskultur.

7. Projektleitung

7.1. Situativer, flexibler Führungsstil

Schaubild 16: Situativer Führungsstil im Theaterunterricht



Autorenteam: Christina Dieterle, Barbara Hahn-Setzer, Alfons Otte, Adrienne Certa, Nathalie Martens

Grundsätzlich ist der Unterricht im Fach Theater partizipativ. Dennoch stehen Lehrpersonen manchmal vor der Frage, inwieweit die generelle Berücksichtigung von Schülerwünschen oder Schülerbeiträgen bei dem gerade entstehenden Projekt ästhetisch oder ethisch oder pädagogisch verantwortbar ist.
Wir möchten hier nicht einem „Partizipations-Dogma“ das Wort reden, sondern stattdessen einige Überlegungen zum Führungsstil vorstellen, die den Projekt-Prozess etwas differenzierter betrachten lassen und vielleicht als Orientierung dienen können.
Wir lehnen uns dabei an die Führungstheorien von Paul Hersey und Kenneth Blanchard an in dem Buch „Situational leadership“ (s. Literaturverzeichnis), das ursprünglich für die Projekt-Führung in Institutionen oder Betrieben aller Art geschrieben wurde.
Wir versuchen hier, diese Theorie auf den Projektunterricht in unserem Fach zu übertragen. Kern dieser Theorie ist die Erkenntnis, dass nur ein Führungsstil erfolgreich ist, der flexibel auf eine bestehende Situation (**Gruppe** und **Aufgabe**) eingeht. Die Situation soll im Hinblick auf bestimmte Kriterien analysiert und dann der geeignete Führungsstil gewählt werden.
Die Lehrperson könnte also im Detail überlegen, in welcher Verfasstheit ihre Gruppe gerade ist und welche Aufgabe ihrer Einschätzung nach gerade im Fokus des Unterrichts stehen soll.

7.1.1 Analyse der Gruppe

In Bezug auf einen für die Durchführung eines Projekts geeigneten Führungsstil sollte diese Analyse folgende Bereiche erfassen:

- **Fähigkeiten/Vorerfahrungen/Fachkenntnisse**

  Gibt es in meiner Gruppe keine Vorerfahrungen oder schon sehr weit fortgeschrittene Kenntnisse und Erfahrungen?

- **Leistungsbereitschaft/Engagement/Motivation**

  Herrscht in meiner Gruppe gerade wenig Spiellust, gibt es nur wenig Motivation oder aber besteht eine hohe Spielbereitschaft?

- **Soziales Verhalten**

  Sind in meiner Gruppe viele Individualisten oder vielleicht auch Querulanten oder gibt es schon eine hohe Kooperationsbereitschaft und sensible Achtsamkeit?

- **Arbeitsmodus**

  Sind meine Schüler noch sehr unselbstständig und unsicher oder zeigen sie schon großes Selbstvertrauen und können bereits selbstständig arbeiten ohne engmaschige Anweisung oder Kontrolle?

7.1.2 Analyse der situativen Aufgabenfokussierung

- **Produktorientierung/Ergebnisorientierung („fachlich-künstlerischer Schwerpunkt“)**

Die Aufgabenorientierung kann/muss dann im Fokus stehen, wenn ein Druck von außen zu Ergebnissen drängt. Wenn z.B. der Termin einer Kursarbeit oder sonstiger Leistungserhebung näher rückt, ist klar, dass die Schüler gut auf die fachlichen Ziele vorbereitet sein sollen. Und wenn der Termin einer (öffentlichen) Präsentation feststeht, ist auch klar, dass die Gruppe zeitgerecht zu einem Ergebnis kommt.

- **Beziehungsorientierung/Schülerorientierung („sozialer pädagogischer Schwerpunkt“)**

In vielen Phasen der Projektarbeit wird der Fokus der (Proben-)Arbeit nicht nur auf dem fachlichen, sondern auch auf dem sozialen Wachstum der Einzelnen und der Gruppe liegen. Ziel ist ja, dass die Gruppe zu einem selbstverantwortlichen vertrauensvollen Ensemble zusammenwächst.
(siehe auch Kapitel 6 über Gruppe und Ensemble)

7.1.3 Situativer Führungsstil: Austarieren von vier Interventionsstilen

Je nach Ergebnis der Reflexion zu „Gruppe“ und zu „Aufgaben“ könnten für die Theaterlehrperson also folgende Führungsstile in unterschiedlichen Situationen angemessen bzw. erfolgreich sein:

- **Dirigierender Führungsstil**

Ein solcher Führungsstil bedeutet, dass der Lehrer/die Lehrerin genaue und detaillierte Vorgaben macht, Ziele und Wege vorgibt und diese auch kontrolliert. Das ist möglicherweise sinnvoll, wenn Zeitdruck von außen besteht, weil bestimmte Aufgaben erledigt werden müssen oder wenn Schüler noch keine oder nur ganz wenig Vorerfahrungen haben oder vielleicht auch, wenn wenig Eigeninitiative oder (noch) wenig Motivation zu beobachten ist. Auch bei sehr unsicheren und unselbstständigen Schülern kann dies am Anfang hilfreich sein.

- **Argumentativer/aushandelnder Führungsstil**

Bei einem argumentativen/aushandelnden Führungsstil werden die Vorschläge der Schüler angenommen, es wird damit geprobt, auch Vorschläge des Lehrers dürfen erprobt werden (!), in Diskussionen werden die Vor- und Nachteile der angebotenen Lösungen erörtert und am Ende sollen überzeugende Argumente für eine Entscheidung ausgehandelt werden. Schüler werden bei diesem Stil ausdrücklich unterstützt und angeregt.
Das kann sehr schülerorientiert sein, kann die Ideenfindung anregen, die Spielbereitschaft und das Selbstvertrauen erhöhen oder auch Einzelgänger einbinden. Die Lehrperson wird dabei - wenn nötig - auch Grenzen aufzeigen (pädagogisch, ästhetisch).

- **Partizipativer Führungsstil**

Die Lehrperson, die einen partizipativen Führungsstil praktiziert, vertraut auf die Kenntnisse und Vorerfahrungen ihrer Schüler, auch auf die gute Spielbereitschaft und eine gewisse Ensemblefähigkeit. Der Mut zu völlig selbstständigem Arbeiten ist noch nicht da, so dass die Lehrperson die Gruppe beratend und ermutigend begleitet. Jeder wird in seinen individuellen Fähigkeiten herausgefordert. Entscheidungen werden von Lehrer/Lehrerin und Gruppe gemeinsam getroffen. Es entsteht eine gemeinsame Vision, die Schüler sind in allen theatralen und organisatorischen Bereichen beteiligt und gemeinsam wird auch die Verantwortung für das Ergebnis übernommen.

- **Delegierender Führungsstil**

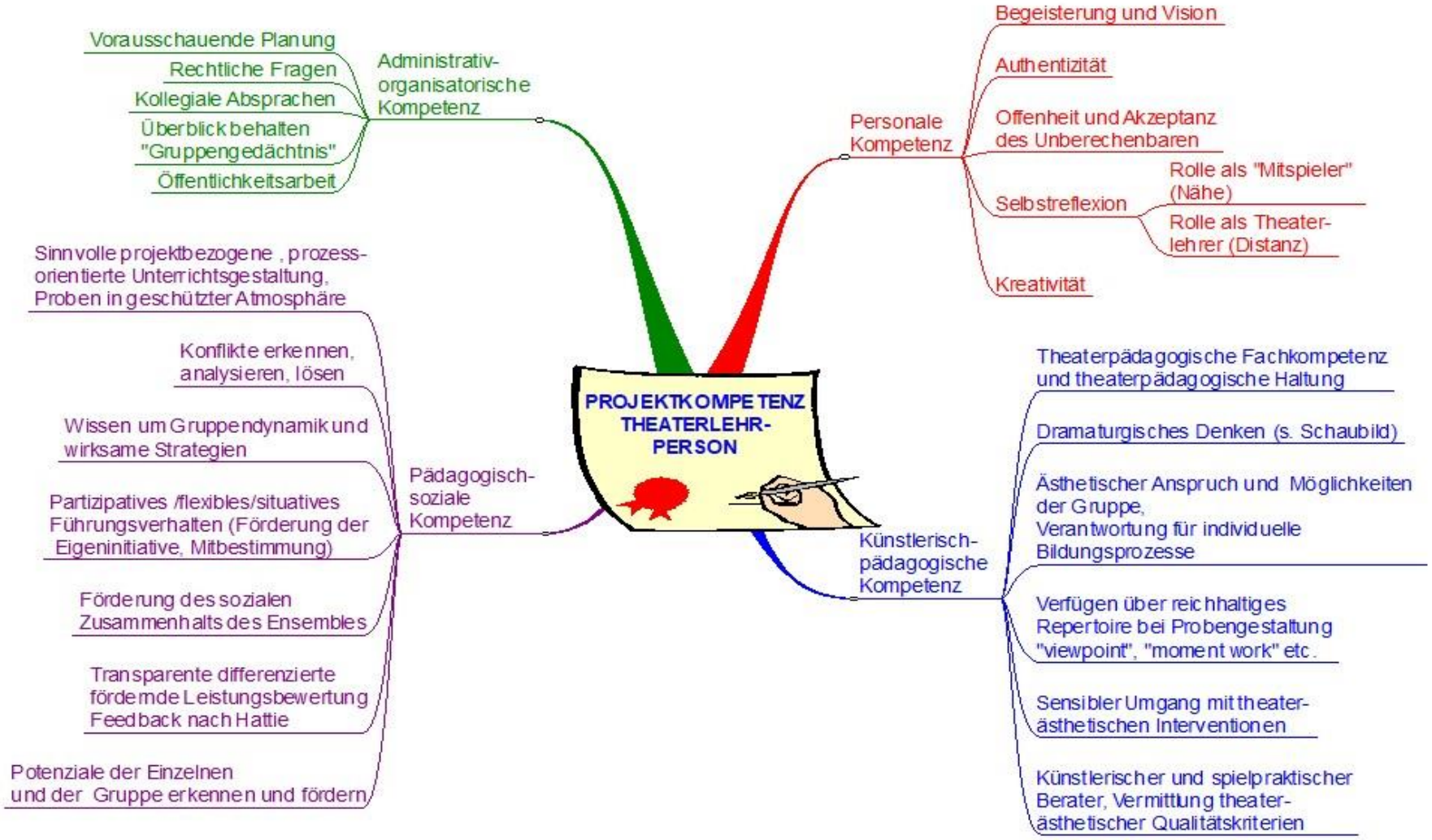
Der delegierende Führungsstil ist sozusagen die Höchstform eines Führungsverhaltens. Er setzt nämlich Schüler voraus, deren theatrale Kompetenzen, Engagement, Verantwortungsbewusstsein und Ensemblekompetenz so ausgebildet sind, dass der Lehrer sich weitgehend zurücknehmen und

---

Arten von Führungsstilen und erläutert, warum er wahrscheinlich manchmal „switchen“ wird.

7.2. Spezifische Kompetenzen eines Theaterlehrers/einer Theaterlehrerin

Schaubild 17: Kompetenzen eines Theaterlehrers/einer Theaterlehrerin



Neben den in 7.1 beschriebenen Anforderungen an den Führungsstil des Theaterlehrers sind die nachfolgend genannten spezifischen Kompetenzen und Rollen für eine Lehrperson im Fach Theater unverzichtbar. Es ist hilfreich, wenn sich der Theaterlehrer bewusst macht, dass sich diese Rollen und Kompetenzen von seinem konventionellen Fachunterricht durchaus unterscheiden. Deshalb seien hier einige Aspekte getrennt aufgefächert (einige dieser Ideen sind angelehnt an Hans Wolfgang Nickel: *Regie* - siehe Literaturverzeichnis).

7.2.1 Administrativ-organisatorische Kompetenz (s.a. Rahmenbedingungen in 3)
Ein Theaterprojekt stellt für die Lehrpersonen eine große Herausforderung in administrativer und organisatorischer Hinsicht dar: Die Zeitplanung muss genau abgestimmt werden mit der allgemeinen Zeitplanung der Schule. Das umfasst sowohl die Planung und Organisation von außerunterrichtlichen Proben als auch von Aufführungsterminen innerhalb und außerhalb der Schule. Zudem müssen auch kollegiale oder gruppenbezogene Absprachen getroffen werden bei Terminen von Kursarbeiten, Klassenfahrten und bei der Nutzung von Räumen etc.
Des Weiteren muss die Lehrperson ein Experte in Bezug auf die Rahmenbedingungen sein und sich um rechtliche Fragen rund um das Projekt (GEMA, Datenschutz etc.) kümmern.
Für den Fortgang des Projekts sollte der Theaterlehrer sozusagen das „personifizierte Gruppengedächtnis“ sein, also stets den Überblick über alle organisatorischen und inhaltlich projektbezogenen Aspekte bzw. schon Erreichtes behalten und den jeweils neuesten Stand den Betreffenden (Schülern, Kollegen, evtl. Eltern) mitteilen.
Auch die Öffentlichkeitsarbeit liegt in der Hand des Theaterlehrers/der Theaterlehrerin. Wie wird was wann mit wem kommuniziert?
Der Theaterlehrer ist also auch so etwas wie ein „Projektmanager“.

7.2.2 Personale Kompetenz
Da ein Theaterprojekt quasi eine Expedition in ein noch unbekanntes Land ist, das weder der Lehrer noch die Schüler schon vorher kennen, also Ungewissheiten und Durststrecken ausgehalten werden müssen, muss der Lehrer flexibel sein: er hat zwar den Kompass und kennt als Zielort den Planeten „Bühne“, aber was dort geschehen wird/soll, kann im Prozess die Richtung ändern, die „Temperaturen“ können schwanken. Der Lehrer sollte sich seiner von Mal zu Mal wechselnden Rolle als Mit-Spieler und Spiel-Leiter bewusst sein. Die besondere Nähe, die innerhalb dieser „Reisegesellschaft“ entsteht, erfordert eine Beziehung, die durch gegenseitiges Vertrauen und durch Mut geprägt ist. Wenn neben allen curricularen Vorgaben schließlich doch der Lehrer selbst „das wichtigste Curriculum“ im Lehr-Lern-Prozess bleibt, ist seine authentische Haltung, seine Offenheit, seine eigene Begeisterungsfähigkeit, seine Vision von dem, was auf dieser Reise mit diesen individuellen Reiseteilnehmern möglich sein wird, seine eigene Kreativität und nicht zuletzt seine Ausdauer, das Feuer in Krisen am Laufen zu halten, ein wesentliches Kriterium für das Gelingen des Projekts.

7.2.3 Pädagogisch-soziale Kompetenz

Der Theaterlehrer/die Theaterlehrerin arbeitet im Unterricht mit Jugendlichen, die gemeinsam den kreativen Prozess mitentscheiden. Da in solchen theatralen Prozessen durch den ganzheitlichen Ansatz auch Emotionen (stärker als in anderen Fächern) das Gruppengefüge stark beeinflussen, sollte der Lehrer/die Lehrerin die besondere Dynamik in einer Gruppe, die ein gemeinsames Projekt entwickelt, kennen, beobachten und sich vor allem in Konfliktsituationen oder Blockaden ein differenziertes Wissen in Bezug auf die Gruppendynamik (siehe hierzu Kapitel 6) angeeignet haben. Fortbildungsangebote in diesem Bereich wären sehr zu empfehlen, um ein wirksames strategisches Instrumentarium zu entwickeln. (Wer spielt in der Gruppe welche gruppendynamische oder psychologische Rolle? Wie gehe ich damit um, dass manche die anderen überstimmen wollen? Wie kann ich den emotionalen Zusammenhalt der Gruppe fördern? Wie kann ich „Aussteiger“ halten? Wie kann ich die Balance halten zwischen „Zulassen“ und „Einschränken“ von Schüler-Ideen zum Schutz der Gruppe, wenn die Schülerideen einen negativen Vorführ-Effekt haben könnten? Wie kann ich für eine selbstverantwortliche Disziplin und motivierte Haltung beim Proben etc. sorgen?)

Das Lernen im Theaterunterricht findet in der Entwicklung von Projekten statt, das heißt, in dem Finden, Erproben, Analysieren und Bewerten von Möglichkeiten. Die Unterrichtsgestaltung bedarf also einer sehr guten methodischen und didaktischen Reflexion: Welche Ziele sollen in diesem Projekt erreicht werden? Welche Übungen sind geeignet für diese Thematik, diese Form, diese Phase im Gruppenprozess? Wie können in den Proben welche Kompetenzen bei den Schülern kurzfristig bzw. langfristig angebahnt, geübt, vertieft etc. werden? Welche Aufgaben und Übungen stärken den sozialen Zusammenhalt? Welche ästhetischen Mittel sind zumutbar? Wie kann ich die einzelnen Schüler fördern, wie das Ensemble? Wie kann ich Unterrichtseinheiten aufbauen? (siehe Handreichung 1: *Wir fangen an*)

Ein wichtiger Schwerpunkt in diesem künstlerischen Fach liegt auf dem lernerfolgsfördernden Feedback und Selbst-Feedback (siehe Kap. 5.11) und auf den Kriterien der Leistungsbewertung. Hier geht es darum, den Schülern differenziert die Bewertungskriterien transparent zu machen und sie selbst an der Notengebung zu beteiligen (siehe auch Handreichung 2 *Lernen – Leisten – Bewerten – Fördern* und hier Kapitel 5.12).

7.2.4 Künstlerisch-pädagogische Kompetenz

Aufgrund ihrer theaterfachlichen Ausbildung und ihrer Erfahrungen mit der Theaterkunst ist die Theaterlehrperson Experte für theaterästhetische Qualitätsmaßstäbe.

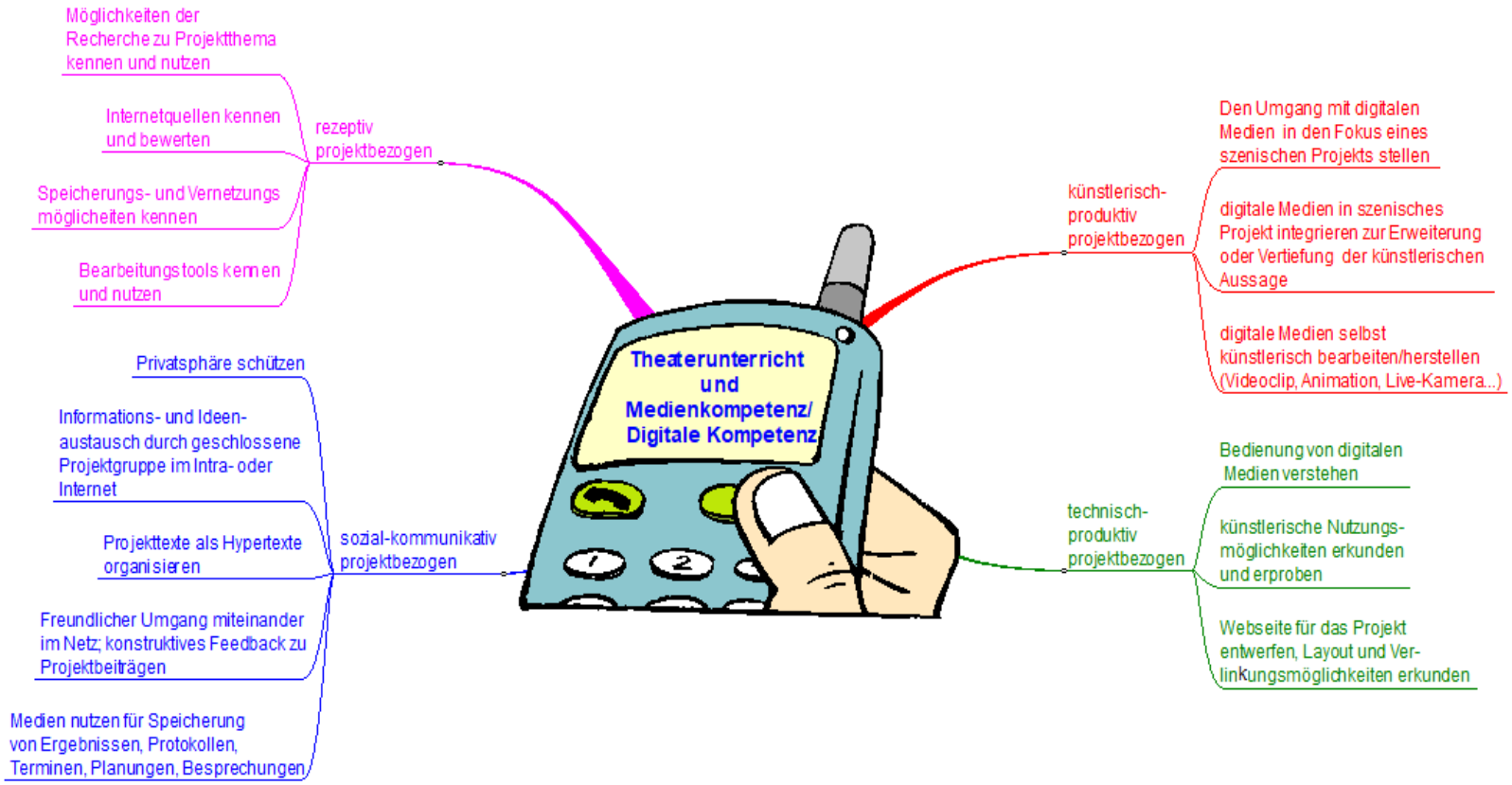
Sie ist also zum einen verantwortlich für die künstlerische Transformation der im Ensemble entstehenden szenischen Ideen und Materialien. In allen Phasen des Projekts verfügt sie über theaterspezifische Methoden und fachspezifisches Vokabular, um mit den Spielern zusammen das Projekt in seiner ästhetischen Qualität zu verfeinern, verbessern etc. Ihr dramaturgisches Können prägt die ästhetische Qualität des Produkts (siehe Kapitel 5.9 *Dramaturgie* und *Schaubild 10*). Zum anderen ist sie aufgrund ihrer pädagogischen Rolle in ihrer erzieherischen Aufgabe gefordert, Schüler zu beobachten, individuelle Kompetenzen zu erkennen und zu integrieren. Sie verfügt über gruppenspezifische und individualspezifische differenzierende Methoden, um den sozialen Zusammenhalt und das Arbeitsklima der Ensemble-Mitglieder zu stärken und um die individuelle Lernprogression in allen Kompetenzbereichen zu fördern. Ihr persönlicher ästhetischer Anspruch muss mit den Entwicklungsmöglichkeiten des Ensembles fein

austariert werden und soll nicht in Widerspruch geraten, damit keine ehrgeizigen Entscheidungen über die möglicherweise überforderte Gruppe hinweg getroffen werden. Zur pädagogischen Aufgabe gehört auch, dass reflektiert wird und Ideen entwickelt werden, wie wirklich alle Mitglieder des Ensembles gleichberechtigt an dem Entstehen des Produkts beteiligt werden können.

8. Bildungspolitische Aspekte

8.1 Theaterunterricht und digitale Kompetenz

Schaubild 18: Theaterunterricht und Medienkompetenz/Digitale Kompetenz



Autorenteam: Christina Dieterle, Barbara Hahn-Setzer, Alfons Otte, Adrienne Certa, Nathalie Martens

Laut Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8.12.2016 (Stand vom 9.11.2017) sollen digitale Medienkompetenzen zum „integrativen Teil der Fachcurricula aller Fächer“ werden.
Wie schon in unseren Lehrplänen für die Sekundarstufe I (2000) und Sekundarstufe II (2008) aufgezeigt, stellt der Umgang mit elektronischen Medien ohnehin auch ein Lernziel im Theater/DS-Unterricht dar. Die Möglichkeiten und Ziele seien hier noch einmal in strukturierter Form dargestellt (siehe auch *Schaubild 18*).

1. Im Theater/DS-Unterricht kann der Umgang mit digitalen Medien **rezeptiv projektbezogen** sein:

   Wenn das Ensemble sich z.B. für ein Thema besonders interessiert, können nähere Sachkenntnisse dazu durch Recherche im Internet erworben werden.
   - Dabei lernen Schülerinnen und Schüler verschiedene Internetquellen kennen,
   - lernen Unterschiede in der Qualität der Quellen und
   - lernen Kriterien, nach denen sie zwischen seriösen und wenig fundierten Quellen unterscheiden können. Ein kritischer Umgang mit Internetquellen wird dabei gefördert.
   - Sie können Links in den Quellen zur weiteren Recherche heranziehen.
   - Sie können durch Bearbeitungstools wie Kopieren und Speichern Belege sammeln, Ordner zu verschiedenen Unterthemen einrichten und z.B. in einem Pool für die gesamte Gruppe zugänglich machen (z.B. über moodle).

2. Im Theater/DS-Unterricht kann der Umgang mit digitalen Medien **sozial-kommunikative, projektbezogene** Lernziele unterstützen:

   Da in einem szenischen Projekt alle an einem gemeinsamen Werk arbeiten, ist es wichtig, dass alle Ideen, Informationen und Meinungen geteilt werden. Dabei ist der Austausch über moodle-Gruppen, mit zusätzlicher Audio- und Videofunktion z.B. auch über BBB, Teams, Zoom oder andere soziale Netzwerke außerhalb der Unterrichtszeit eine hervorragende Möglichkeit, den Diskurs über das Vorhaben in Gang zu halten. Probenergebnisse können festgehalten werden, Termine bekanntgegeben, Planungen angekündigt, Protokolle angefertigt und schnell in der Gruppe und für die ganze Gruppe kommuniziert werden. Bei der Texterstellung für die Szenen kann es auch sinnvoll sein, Hypertexte zu organisieren. Dass bei dem Austausch über Netzwerke auch eine „Nettiquette“ gilt, sollte selbstverständlich sein, dass also der Umgangston freundlich ist, dass Feedbacks konstruktiv sind und dass die Privatsphäre (die eigene und die der anderen) geschützt wird.

3. Im Theater/DS-Unterricht kann der Umgang mit digitalen Medien **künstlerisch-produktiv projektbezogen** sein:

   Gerade in den letzten Jahren entstehen zunehmend schulische Theaterprojekte, in denen digitale Medien entweder selbstreferentiell kommunikationskritisch oder ironisierend gesellschaftskritisch thematisiert werden. Hierzu setzen Gruppen in ihren Szenen

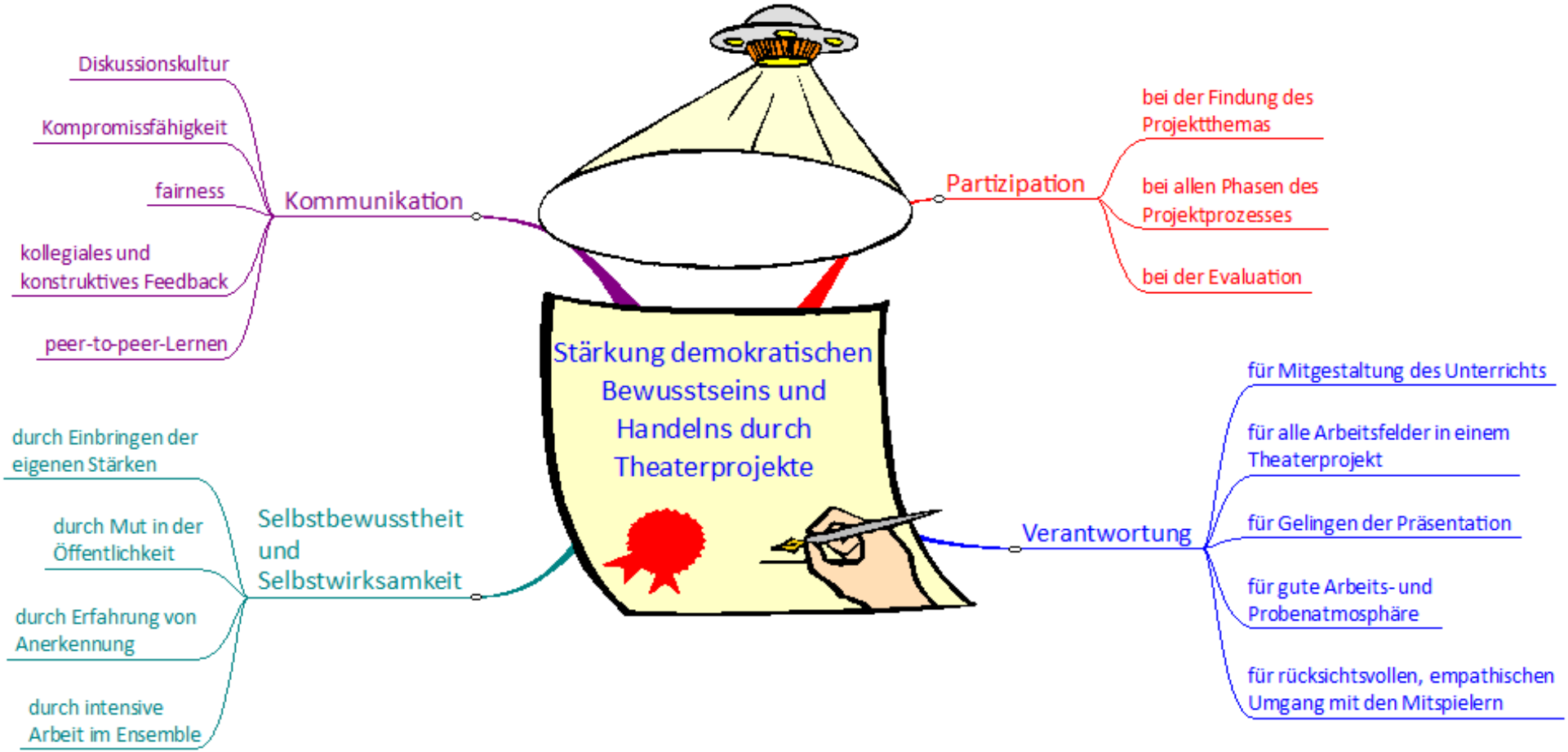
fertige Musikeinspielungen, Videos, Filmausschnitte etc. so ein, dass z.B. eine Szene gedoppelt oder kontrastiert wird o.ä., so dass die Aussage der Szene erweitert oder vertieft oder ad absurdum geführt wird. Die digitalen Medien können also interpretatorische Funktionen übernehmen und die Sicht der Zuschauer „brechen“. Das Ensemble kann möglicherweise auch selbst digitale Medien künstlerisch bearbeiten und produzieren. So gibt es bereits seit den Nullerjahren auch eine Vielzahl szenischer Projekte, in denen die Spielerinnen und Spieler mit der live-Kamera auf der Bühne inhaltlich und ästhetisch irritierende und erhellende Deutungen erzielen. Auch in den bundesweiten Theatertreffen wurde der Einsatz von digitalen Medien ausdrücklich zum Leitthema und von Experten vielschichtig beleuchtet (siehe unser Kapitel 5.6 / *Fokus Schultheater 10: Theater. Neue Medien.* Edition Körber-Stiftung 2011 / SDL 2021 in und aus Ulm: theater_digitalitaet). Die Corona-Pandemie beschleunigte zwangsläufig, aber auch produktiv den technischen und künstlerischen Einsatz digitaler Medien in der Theaterarbeit.

4. Im Theater/DS-Unterricht können digitale Medien **technisch-produktiv projektbezogen** eingesetzt werden:

   Schon von jeher mussten in Theatergruppen Beleuchtungskonzepte mit entsprechenden Medien umgesetzt werden. Heute können die Schülerinnen und Schüler zusätzlich daran arbeiten, eine Webseite für das eigene Projekt zu entwerfen, das eigene Projekt digital online zu vermitteln, digitales Feedback zu erhalten und anderen Spielgruppen für deren digital vermitteltes Projekt zu geben. Auf diese Weise wird durch die digitalen Medien ein globaler Austausch möglich. Ein derartiger Austausch kann im besten Sinne demokratische Ideen global befördern.
   Bei der Arbeit mit digitalen Medien machen die Mitwirkenden auch die Erfahrung, dass es für die Verbreitung im Netz rechtliche Vorgaben und Regeln für einen respektvollen Umgang miteinander gibt, die einzuhalten sind.

8. 2 Theaterunterricht und Deomkratieerziehung

Schaubild 19: Theaterunterricht und Demokratieerziehung



Die Kultusministerkonferenz stellt in ihrem Beschluss *„Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“* in der Fassung vom 11.10.2018[8] die besondere Verantwortung der Schule für das Stärken und Fördern demokratischen Bewusstseins und demokratischer Handlungskompetenz von Kindern und Jugendlichen heraus. Denn Demokratie wird als „dynamische und ständige Gestaltungsaufgabe“ (S.3) definiert, die darauf angewiesen ist, dass auch zukünftige Generationen von Bürgerinnen und Bürgern bereit sind, Verantwortung für eine demokratisch organisierte, pluralistische und die Menschenrechte achtende Gesellschaft zu übernehmen und dafür einzutreten. Hervorgehoben wird hier die Erkenntnis, dass sich Demokratieerziehung nicht nur auf die historische oder politische Bildung begrenzen lässt, sondern dass
„[…] gelebte Demokratie […] ein grundlegendes Qualitätsmerkmal unserer Schulen sein [muss]. Aus diesen Zusammenhängen ergibt sich eine demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung als Querschnittsaufgabe.“ (S.4)

Das bedeutet, dass sich notwendigerweise **alle** Fächer, aber auch die jeweiligen Schulen als Ganzes an der Entwicklung demokratischer Handlungskompetenz als übergeordneter Schlüsselkompetenz beteiligen müssen. Um das zu erreichen, sollen sämtliche Fachcurricula sowie die eigene praktizierte Schulkultur (d.h. zum Beispiel auch Entscheidungs- bzw. Kommunikationswege) hinterfragt und im Sinne eines demokratischen Miteinanders bewusst gestaltet werden.
Als zentrale Merkmale und Ziele der Demokratieerziehung formuliert die Kultusministerkonferenz:
„Partizipation, Selbstverantwortung, Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit und Teilhabe“ (S.5), *„die Fähigkeit zum Perspektivwechsel, die Wahrnehmung von und das Verständnis für Minderheitspositionen“* (S.4) sowie die *„Fähigkeit […], sich selbst und andere in Frage zu stellen“* (S.4) und *„Konflikte zwischen unterschiedlichen Interessengruppen verstehen, aushalten und mit ihnen auf demokratischem Wege produktiv umgehen zu können“* (S.8).
Explizit weist die Kultusministerkonferenz außerdem auf die Bedeutung *„einer wertschätzenden und diversitätsbewussten Kommunikation“* (S.8) hin, damit eine demokratische Unterrichts- und Schulkultur gelingen kann.

Der Blick in den rheinland-pfälzischen Lehrplan des Faches Darstellendes Spiel von 2008 zeigt, dass die oben genannten Ziele des Demokratielernens bereits fest in unserem Fach verankert sind, weil sie untrennbar mit den fachspezifischen Kompetenzen verknüpft sind. Mit anderen Worten: Ohne Partizipation, diskursive Kommunikation und (Konflikt-)Lösungskompetenz der Schülerinnen und Schüler ist gar kein Theater/DS-Unterricht möglich. Diese Tatsache erklärt sich aus den **didaktischen Prinzipien** des Faches, die auf den Seiten 42 bis 47 des Lehrplans festgehalten sind und denen jeweils bestimmte Kompetenzen zugeordnet werden können,

[8] Vgl. Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009, i.d.F. vom 11.10.2018).

die die Schülerinnen und Schüler für ihren Lernprozess benötigen bzw. in der Unterrichtspraxis erlernen und einüben[9]: Tabelle E

Didaktische Prinzipien	**Kompetenzbereiche**
Lernen in Gruppen	• Teamfähigkeit • Kooperationsbereitschaft • Selbstständigkeit und Eigenverantwortung beim Gestalten von szenischen Produkten, dabei müssen die Schülerinnen und Schüler sich persönlich einbringen, weil Person und Arbeitsergebnis nicht zu trennen sind • kommunikative Fähigkeiten: Entwickeln einer Gruppenlösung, die alle gemeinsam im szenischen Produkt präsentieren und vertreten (müssen)
Handlungsorientierung	• *„[…] jede Lernaktivität [ist] auf die praktisch-gestalterische Erarbeitung und Umsetzung einer schlüssigen theatralen Handlung ausgerichtet“, d.h. „[…] es wird von ihnen [den Schülerinnen und Schülern] selbst geplant, ausgeführt, überprüft, gegebenenfalls korrigiert, anschließend reflektiert und schließlich evaluiert“* (Lehrplan DS, 2008, S. 43). • Dabei findet automatisch eine **Auseinandersetzung mit der eigenen Erfahrungswelt, der gesellschaftlichen Situation und alternativen Konzepten** statt: *„Im kreativen Spiel wird erlebte oder imaginierte Realität gestaltet und gedeutet und so ein eigenes Welt- und Selbstverständnis entworfen.“* (ebd.)
Schülerorientierung	• Schülerinnen und Schüler formulieren und reflektieren eigene Interessen und Fragestellungen, die in den Unterricht einbezogen werden. • *„dialogische[r] Prozess zwischen Lehrenden und Lernenden“* (ebd.) • Fördern personaler Kompetenzen
Ganzheitliches Lernen	• kognitive und emotionale Beteiligung der gesamten Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler, darüber hinaus auch physische Beteiligung des Einzelnen durch das Einsetzen des eigenen Körpers im Spiel • intensives Sich-Auseinandersetzen mit anderen Perspektiven, z.B. durch das Einfühlen in eine Rollenfigur und die Reflexion dieser Erfahrung
Produktiver Umgang mit Heterogenität	• Heterogenität ist in jeder Lerngruppe die Regel (z.B. mit Blick auf das Alter, Geschlecht, die soziale und kulturelle Herkunft, Lernmotivation, …), aber sie kann in DS auf vielfältige Weise spielerisch fruchtbar gemacht werden. Dadurch entsteht ein konstruktiver Umgang mit ihr.

[9] Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (Hg.): Lehrplan Darstellendes Spiel. Grundfach. Einführungsphase und Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe (Mainzer Studienstufe), 2008.

Es liegt auf der Hand, dass die genannten didaktischen Prinzipien ineinandergreifen. Damit aber einzelne Kompetenzen mit Blick auf die gemeinsamen Ziele mit der Demokratieerziehung klarwerden, sind die Einzelkompetenzen entsprechend zugeordnet. Betrachtet wird hier außerdem vor allem der produktionsästhetische Aspekt im Fach Theater/DS. Bei der Rezeption von eigenen szenischen Produkten innerhalb des Kurses, aber natürlich auch von Profitheater-Inszenierungen gilt ganz grundsätzlich, dass es in der Natur der Sache liegt, dass qualitative ästhetische Produkte vieldeutig sind. Dies tritt beim Praktizieren einer sachorientierten und wertschätzenden Feedbackkultur, die von Beginn an im Theaterunterricht eingeübt wird, häufig zutage. Oft eröffnen sich so neue Perspektiven auf ein szenisches Produkt, aber auch darauf, dass unterschiedliche Wahrnehmungen auf dasselbe Gesehene existieren, die alle gleichermaßen berechtigt sind, sofern im Diskurs darüber plausibel argumentiert wird. Gelingt diese Erkenntnis, ergeben sich aus solchen Interpretationsgesprächen außerdem Rückschlüsse auf eine pluralistische und differenzierte gesellschaftliche Realität, die auch vor den Schultoren nicht Halt macht.

Ein weiteres didaktisches Prinzip des Faches Theater/DS stellt die **Prozess- und Produktorientierung** dar, die das Kernthema unserer Handreichungen anspricht, nämlich den **Projektcharakter**. Im Folgenden liegt deswegen der Fokus auf diesem Aspekt und es soll exemplarisch noch einmal die Verzahnung der Inhalte, Ziele und Methoden von Theater/DS mit einer sich **aus dem Fach ergebenden gelebten demokratischen Unterrichtskultur** beleuchtet werden.

Schon bei der Themenfindung für Projekte sind Schülerinnen und Schüler im Sinne der Schülerorientierung beteiligt. Dadurch entsteht Interesse für den Gestaltungsprozess und die Schülerinnen und Schüler können im kreativen Prozess mit ihren eigenen Bedürfnissen, Herangehensweisen an Themen, aber auch Sprechweisen und individuellen, aber auch jugendkulturellen Gewohnheiten und Erfahrungen spielen. Daraus erwächst oft eine besondere Motivation und es wird außerdem ein authentisches Spiel ermöglicht. Die **Partizipation** der Schülerinnen und Schüler endet aber nicht bei der Themenwahl, sondern ist in allen Phasen des Projekts präsent. Denn immer wieder werden die ästhetischen Zwischenergebnisse in der Teilgruppe oder im Ensemble präsentiert und diskutiert und es fallen z.B. Entscheidungen über die weitere inhaltliche Szenenentwicklung, das ästhetische Gesamtkonzept oder auch Requisiten, Kostüme und die Bühnenform. Dabei lernen die beteiligten Schülerinnen und Schüler, Lösungen zu entwickeln und vielleicht wieder zu verwerfen sowie Toleranz für Mehrheitsentscheidungen in der Gruppe aufzubringen und z.B. zu akzeptieren, dass ihre eigenen, ebenfalls durchdachten Ideen im Interesse des gemeinsamen ästhetischen Produkts des Ensembles fallengelassen werden. Auch bei der Evaluation von Projekten sind Schülerinnen und Schüler maßgeblich beteiligt, indem sie Ergebnis und Arbeitsprozess reflektieren und anhand von transparenten Kriterien begründet bewerten. Darauf kann auch bei der Notengebung zurückgegriffen werden, auch wenn die Lehrperson mit Blick auf die bereits zu Beginn des Prozesses kommunizierten Kriterien letztlich die Bewertung vornimmt (vgl. Lehrplan, 2008, S.66).

Indem die Schülerinnen und Schüler stark am Lernprozess beteiligt werden, ergeben sich daraus auch Konsequenzen in Bezug auf die **Verantwortung der Lernenden**, die im Fach Theater/DS oft über die in anderen Fächern hinausreicht. Die Schülerinnen und Schüler gestalten den Unterricht aktiv mit, sorgen gemeinsam mit der Lehrperson für eine gute Arbeits- und Probenatmosphäre, weil sie pünktlich und verlässlich sind, sich entsprechend vorbereiten

(bspw. Szenenskripte verfassen und allen zur Verfügung stellen, Requisiten und anderes Material organisieren und bereithalten, ihren Text lernen, das versprochene Ton- oder Bildmaterial beisteuern, …). Darüber hinaus organisieren sie im Idealfall selbstständig z.B. einen Aufführungsraum, Flyer, Plakate, Tickets für eine Präsentation ihres Stücks und tragen letztlich jede(r) für sich und gemeinsam als Ensemble die Verantwortung dafür, dass eine Präsentation vor Publikum gelingt. Dafür können tatsächlich während der Präsentation nur die Schülerinnen und Schüler selbst sorgen, auch wenn die Lehrperson während des gesamten Arbeitsprozesses natürlich immer präsent ist, für inhaltliche und methodische Impulse sorgt und die ästhetische Qualität genauso wie die Gruppendynamik im Ensemble im Blick behält (vgl. dazu Kapitel 7.2 dieser Handreichung).

Das Funktionieren partizipativer Strukturen basiert wesentlich auf **kommunikativen Kompetenzen**, die im Theater/DS-Unterricht permanent gebraucht und eingeübt werden. Ohne eine respektvolle, faire, sachorientierte, aber auch engagierte und kontroverse Diskussionskultur kann sich kein ästhetisches Projekt weiterentwickeln, weil ohne diese Diskussionskultur keine tragfähigen Lösungen der Gesamtgruppe entstehen könnten, die letztlich alle Mitglieder des Ensembles bei der Präsentation mittragen. Die Fähigkeit, konstruktives Feedback für andere geben und von anderen annehmen und umsetzen zu können, ist dabei essentiell. Neben der ständigen Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden bieten die geschilderten kommunikativen Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler während eines Theaterprojekts erwerben, außerdem die Chance auf **peer-to-peer-Lernen**, was einem offenen, demokratischen Lernansatz in besonderer Weise entspricht.

Nicht zuletzt ist die Erfahrung der **Selbstwirksamkeit und des Selbstbewusstseins** innerhalb eines szenischen Projekts zu betonen, die aus dem intensiven Arbeitsprozess im Ensemble, dem Mut, sich als ganze Person öffentlich im Kurs oder vor Publikum zu präsentieren sowie der Erfahrung von Anerkennung für die eigene konzeptionelle und spielerische Leistung erwächst.

Diese Erfahrung der Selbstwirksamkeit und des Selbstbewusstseins kann, wenn sie gelingt, viele Türen öffnen: für die eigene persönliche Entwicklung und davon ausgehend auch für das engagierte Handeln innerhalb der Schulgemeinschaft oder – weitergedacht – in der demokratischen Zivilgesellschaft.

Bildnachweise

- Die Fotos in den Kapiteln 5.3.3 (S. 28-29), 5.5.4 (S. 38) und 5.5.5 (S. 40) sind – soweit nicht anders vermerkt – den folgenden lizenzfreien Fotoplattformen entnommen:
  https://pixabay.com/de/photos/
  http://wallpapers4screen.com/de/andere/
  https://www.wikiwand.com/de/Requisit
  https://www.alamy.de/

- Die Veröffentlichung der Fotos aus privatem Besitz in dieser Handreichung (S. 38, 39 und 81) wurde von ihren Besitzern und den darauf abgebildeten Personen genehmigt.

- Die Schaubilder 1, 3, 6, 7, 8, 10, 14, 15, 16, 17, 18 und 19 wurden mit dem Programm *mindmanager smart* hergestellt.

- Die Schaubilder 2, 4 und 12 sind mit *edrew.master* entstanden.

- Für die Schaubilder 5, 9, 11 und 13 wurden Formen von *Microsoft* verwendet.

- Für die Veröffentlichung von Foto (S. 42, Schauspiel Dortmund) und Screenshots (S. 43, 44 und 45, Nationaltheater Mannheim; S. 48, Instagram *tatto(o)theater*) wurden Genehmigungen eingeholt. Ebenso verhält es sich mit dem Foto der Titelseite.

- Das Foto auf S. 5 wurde freundlicherweise vom Künstler zur Verfügung gestellt.

Literaturverzeichnis

Aufricht, Ernst Josef (2018): Und der Haifisch, der hat Zähne. Aufzeichnungen eines Theaterdirektors. Berlin: Alexander Verlag.

Biburger, Tom/ Alexander Wenzlik (Hg.) (2009): „Ich hab gar nicht gemerkt, dass ich was lern". Untersuchungen zu künstlerisch-kulturpädagogischer Lernkultur in Kooperationsprojekten mit Schulen. München: kopaed-Verlag (Kulturelle Bildung, 13).

Boal, Augusto (2016): Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Berlin: Suhrkamp.

Bogart, Anne/ Tina Landau (2014): The viewpoints book. A practical guide to viewpoints and composition. New York: Theatre Communications Group.

Bresler, Liora (Hg.) (2007): International Handbook of Research in Arts Education. Dordrecht: Springer.

Brookhart, Susan (2008): How to give Effective Feedback to your Students. Alexandria: A5CD.

Burgoyne, Suzanne (Hg.) (2018): Creativity in Theatre. Theory and Action in Theatre/Drama Education. Cham: Springer.

Burt, Keith (2020): Make student self-assessment work in Drama. Guiding students to reflect on their progress and needs for practical work. Verfügbar unter: https://burts-drama.com/2020/07/08/make-student-self-assessment-work-in-drama/ (entnommen am 8.10.2020).

Callery, Dymphna (2014): Through the Body. A Practical Guide to Physical Theatre. New York: Nick Hern Books. Verfügbar unter http://gbv.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=1772022. (entnommen am 1.9.2020).

Daft, Richard/ Andrew Pirola-Merlo (2009): The Leadership Experience. Asia Pacific ed. 1. South Melbourne, Vic.: Cengage Learning.

Dixon, Randy (2000): Im Moment. Theaterkunst und Improtheater. o.O.: Buschfunk-Medien.

Donald, Janet G./ Arthur M.Sullivan (1985): Using research to improve teaching. San Francisco: Jossey-Bass (New directions for teaching and learning, no. 23).

Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) im Fach Darstellendes Spiel. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.11.2006. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_11_16-EPA-darstellendes-Spiel.pdf (entnommen im November 2019)

Emer, Wolfgang/ Klaus-Dieter Lenzen/ Manfred Bönsch (2005): Projektunterricht gestalten - Schule verändern. Projektunterricht als Beitrag zur Schulentwicklung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren (Basiswissen Pädagogik Unterrichtskonzepte und -techniken).

Freebody, Kelly et al. (Hg.) (2018*):* Applied Theatre: Understanding Change. Cham: Springer. (Landscapes: The Arts, Aesthetics and Education. Vol. 22).

Friedrich Verlag: *Feedback.* Jahresheft 36, 2019.

Friedrich Verlag: *Störungen.* Zeitschrift für Schultheater 23, 2015.

Fryer, Nic (2013): Pedagogy of Devised Theatre Praxis. University of Warwick.

Golpon, Hedwig (Hg.) (1998): Darstellen und Gestalten. Berichte und Anregungen zu Spiel und Theater in Schule und Hochschule; ein Modellversuch des Landes Mecklenburg-Vorpommern und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Rahmen der Förderung durch die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Ergebnisse des Modellversuchs „Darstellendes Spiel in der Schule“).

Graham, Robert J./ Randall Englund (1997): Creating an environment for successful projects. The quest to manage project management. San Francisco: Jossey-Bass.

Hattie, John (2015): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Heddon, Deirdre/ Milling, Jane (2016): Devising performance. A critical history. New York, Palgrave Macmillan (Theatre and Performance Practices).

Henderson, Michael et al. (Hg.) (2019): The Impact of Feedback in Higher Education. Cham: Pagrave.

Herrig, Thomas A. (2012): Darstellendes Spiel und Theater. Paderborn: Schöningh.

Hersey, Paul H./ Kenneth Blanchard/ Dewey Johnson (2013): Management of Organizational Behavior. Leading human resources. Boston: Pearson.

Hilsenbeck, Thomas: Situatives Führen und Führungsstile. Verfügbar unter http://www.thomas-hilsenbeck.de/wp-content/uploads (entnommen am 22.12.2019).

Hofmann, Fu Li: Das nicht Vorhersehbare. Improvisation als Schlüsselbegriff des Faches „Literatur und Theater“. Verfügbar unter: https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/musische-faecher/literatur-und-theater/methodik-und-didaktik/fachliche-aspekte/improvisation-als-schluesselbegriff.pdf (entnommen Januar 2020).

Holm-Hadulla, Rainer (Hg.) (2000): Kreativität. Heidelberg: Springer (Heidelberger Jahrbücher Bd. 44).

Holm-Hadulla, Rainer (2016): Der zündende Funke im Kopf. Verfügbar unter https://www.swr.de/swr2/literatur/broadcastcontrib-swr-20198.html

Holm-Hadulla, Rainer (2011): Kreativität zwischen Schöpfung und Zerstörung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Hruschka, Ole (2013): Dramaturgie lehren lernen. In: Fokus Schultheater 12: Dramaturgie. Theater.

Hruschka, Ole (2016): Theater machen. Paderborn: Fink.

Irons, Alastair (2008): Enhancing Learning through Formation Assessment and Feedback. Oxon: Routledge.

Jackson, Tony (Hg.) (1993): New Perspectives on Theatre in Education. New York: Routledge.

Kaufman, Moisés (2018): Moment Work. New York: Penguin Random House.

Kemp, Rick/ Bruce McConachie (Hg.) (2019): The Routledge Companion to Theatre, Performance, and Cognitive Science. London, New York: Routledge (Routledge theatre and performance companions).

Kilgour, Joanne/ Sarah Kaplan (Hg.) (2011): Teaching Drama in the Classroom. Rotterdam: Sense Publishers.

Kultusministerkonferenz (Hg.): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009, i.d.F. vom 11.10.2018) Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf (entnommen am 28.4.2022)

Lazarus, Joan (2012): Signs by Change. New Directions in Theatre Education. Bristol: intellect.

Linck, Dieter (Hg.) (2013): Dramaturgie. Bundesverband Theater in Schulen. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung (Fokus Schultheater, 12).

Mason, Craig: Creating a strong ensemble. Verfügbar unter https://www.theatre-folk.com/blog/creating-a-strong-ensemble/ (entnommen am 10.05.2020).

McCullough, Christopher (Hg.) (1998): Theatre Praxis. Teaching Drama through Practice. New York: St. Martin`s Press.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (Hg.) (2008): Lehrplan Wahlpflichtfach Darstellendes Spiel. Sekundarstufe I. Redigierte Fassung 2008 für das Wahlpflichtfach Darstellendes Spiel in den Klassenstufen 7 bzw. 6 bis 10 Integrierte Gesamtschule sowie andere Schularten mit Wahlpflichtunterricht.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (Hg.) (2008): Lehrplan Darstellendes Spiel. Grundfach. Einführungsphase und Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe (Mainzer Studienstufe).

Müller, Andreas (2017): Feedback. Ruhr-Universität Bochum (Lehre-Laden. Downloadcenter für inspirierte Lehre).

Nickel, Hans-Wolfgang (2009): Regie. Thema und Konzept. Berlin: Schibri-Verlag.

Oddey, Alison/ White Christine (Hg.) (1996): Devising Theatre. A practical and theoretical Handbook. London: Routledge.

Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (Hg.) (2004): Darstellendes Spiel unterrichten 1: Wir fangen an. Informationen, Spielideen, Projektvorschläge und Unterrichtseinheiten für das erste Unterrichtsjahr in der Sek I. Bad Kreuznach: PZ.

Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (Hg.) (2008): Darstellendes Spiel unterrichten 2: Lernen – Leisten – Bewerten – Fördern. Informationen, Kompetenzmodelle, Kompetenzraster, Aufgabenbeispiele, Bewertungsbögenfür die Sekundarstufe I. Bad Kreuznach: PZ.

Perry, Mia (2014): Theatre as a Place of Learning: The Forces and Affects of Devised Theatre Process in Education. Vancouver: University of British Columbia. Office of Research.

Pewny, Katharina/ Johan Callens/ Jeroen Coppens (Hg.) (2014*): Dramaturgies in the new millennium. Relationality, performativity and potentiality.* Tübingen: Narr Verlag (Forum Modernes Theater Schriftenreihe, Band 44). Verfügbar unter https://elibrary.narr.digital/book/99.125005/9783823378730 (entnommen am 10.11.2019).

Projektunterricht – Projektstudium – Projektmanagement. Verfügbar unter https://www.sowionline.de/praxis/methode/projektunterricht_projektstudium_projektmanagement.html (entnommen im Februar 2019).

Romanska, Magda (Hg.) (2015): The Routledge Companion to Dramaturgy. London: Routledge.

Runco, Marc (2014): Creativity. Theories and Themes: Research, Development and Practice. New York: Elsevier.

Scheller, Ingo (1998): Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Spolin, Viola (2010): Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater. Paderborn: Junfermann.

Stahl, Eberhard (2017): Dynamik in Gruppen. Handbuch der Gruppenleitung. Weinheim, Basel: Beltz. Verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783621285155 (entnommen im Juli 2019).

Wirag, Andreas: Experimentelle Studien zu Theaterarbeit und Persönlichkeitsentwicklung: Die aktuelle Befundlage: In: Scenario 2019, Heft 2. Verfügbar unter: https://journals.ucc.ie/index.php/scenario/article/view/scenario-13-2-7 (entnommen im November 2019).

Eine kommentierte Liste von Publikationen zum Theaterunterricht hat Klaus Wegele zusammengestellt unter dem Link: https://docplayer.org/21325265-Klaus-wegele-theaterlehrer-rp-tuebingen-literatur-zur-theaterpaedagogischen-arbeit-in-der-schule.html

Teil 2 PROJEKTBEISPIELE

9. Ideenpool für die praktische Projektarbeit
Beispiele aus der Praxis zu Aspekten der Projektarbeit im Fach Theater/DS

Vorbemerkung

Zu Beginn der Arbeit an dieser Handreichung starteten wir einen Aufruf an die DS-Lehrerinnen und DS-Lehrer des Landes RLP, eigene Erfahrungen und erprobte Methoden zu einem besonderen Aspekt von DS-Projektarbeit knapp und gut verständlich in einen Ideenpool für die Praxis weiterzugeben. Dank vieler Zusendungen von Kolleginnen und Kollegen aus den Praxisbereichen von Theater-/DS-Unterricht (in Sek I und II), Theater-Arbeitsgemeinschaft (jahrgangsübergreifend) und Fortbildung (für Theater-/DS-Lehrpersonen) ist hier eine reichhaltige Sammlung von 23 unterschiedlichen Projekten entstanden. Dabei handelt es sich um Praxiserfahrungen in der Theaterprojektarbeit u.a. zu angewandten DS-Methoden, zum prozessorientierten Arbeiten mit den Schülerinnen und Schülern, zu ausgewählten Theaterformen, besonderen Ausdrucksträgern, besonderen Fragestellungen im Entstehungs- und Elaborationsprozess, zu geeigneten Workshop-Materialien und zu Fragen der Organisation in der Theaterpraxis. Der Fundus wird ergänzt durch ein Beispiel aus der Theaterarbeit einer Förderschule.
Die einzelnen Projektbeschreibungen basieren überwiegend auf Eigenproduktionen; sie stellen keine fertigen Projekte und keine kompletten Projektverläufe vor. Einige der Projektbeispiele haben Klassen-/Kursarbeiten im Anhang, im Sinne einer notwendigen Verzahnung von praktischer Probenarbeit und Leistungserhebung.

Bei der Zusammenstellung berücksichtigen wir auch die aktuelle Einschränkung der schulischen Theaterarbeit durch Corona und haben Beispiele von Projekten aufgeführt, die digital oder hybrid, also in einer Mischung aus analogem und digitalem Vorgehen, unterrichtet werden können.

Aussagekräftige Titel im Inhaltverzeichnis sollen eine erste Orientierung ermöglichen.
Die Anordnung der Texte folgt der alphabetischen Reihenfolge ihrer Autorinnen und Autoren.
Bei möglichen Nachfragen zu bestimmten Projekten wenden Sie sich bitte an die Herausgeber.

Wir hoffen sehr, dass die Beispiele dieser Sammlung den Kolleginnen und Kollegen an den DS-Schulen in RLP wertvolle und wegweisende Ideen und Impulse für die weitere Unterrichtsarbeit im Fach Theater/DS geben. An dieser Stelle möchten wir nochmals den beteiligten Autorinnen und Autoren für die uns zugesandten Projektbeschreibungen danken.

9.01

Ina Braun-Yousefi

Show, don't tell!
Förderung bewussten körpersprachlichen Ausdrucks

Spiel-Anfänger sollen sich bewusst vom gesprochenen Text distanzieren und das szenische Spiel als ein Handeln begreifen. In diesem Sinne wird die Gestaltung szenischer Aufgaben durch Nutzung theatraler Ausdrucksträger und den Einsatz theatraler Techniken geübt. Sprache soll dabei weitestgehend ausgeklammert bleiben.

Problemstellung

In einer Anfängergruppe, die bereits mit theatralen Ausdrucksträgern und einigen theatralen Techniken vertraut war, erhielten die Lernenden Spielaufgaben, in denen mit minimalem Sprachanteil Kurzszenen entwickelt werden sollten. Um ein Bewusstsein für die getroffenen Inszenierungsentscheidungen zu bilden, musste die szenische Umsetzung schriftlich fixiert werden. Die Spielenden hatten Regieanweisungen zu notieren und ihre Gestaltungsentscheidung zu begründen.

Während die Schülerinnen und Schüler die Ideen für Regieanweisungen meist mit beschreibenden Passagen oder indirekter Rede füllten (z.B.: ›Nils kommt auf die Bühne, sieht Mia und sagt, er werde sie besiegen‹), fehlten zu den getroffenen Entscheidungen fast vollständig die Begründungen. Auf Nachfrage meinte eine Schülerin, es erscheine ihr sinnvoller, die Handlung einfach zu spielen, als sie schriftlich festzuhalten. Dass sich das Spiel dann meist auf eine bloß verbale Ebene beschränkt, war der Schülerin nicht bewusst.

Diese Situation lenkt den Fokus auf ein Problem, mit dem viele Anfängerinnen und Anfänger des Darstellenden Spiels zu kämpfen haben. Ihnen ist zu vermitteln, dass sie keine Erzählung ihrer Handlung auf die Bühne bringen sollen, sondern eine theatrale Umsetzung einer Szene als **Handlungsanweisung** anzufertigen haben. Sie sollen erkennen, dass der Einsatz theatraler Techniken oder die Ausführung symbolischer Handlungen wesentlich wirkungsvoller ist als ein Ausdruck in Worten.

Zur Einübung von Bühnenhandlungen soll zunächst eine Vorübung in Einzelarbeit mit vorgegebenen Situationen dazu anleiten, den Fokus auf das Spiel zu lenken. Nachdem die Lerngruppe auf diese Weise an das Denken in theatralen Kategorien und dessen szenische Umsetzung herangeführt worden ist, erfolgt eine Gruppenaufgabe.

1. Vorübung (Einzelarbeit):

Die Teilnehmenden erhalten den Auftrag, die folgenden, von der Spielleitung vorgegebenen Situationen vorwiegend nicht-sprachlich zu planen. Die Tabelle soll von jedem einzeln ausgefüllt werden. Danach erfolgt die szenische Darstellung, je nach dargestellter Situation einzeln oder in Kleingruppen.

Arbeitsauftrag 1: Überlege dir zu den folgenden Situationen einen Vorschlag zur szenischen Umsetzung, bei dem theatrale Ausdrucksträger, insbesondere Gestik, Mimik, Proxemik, und weitere theatrale Techniken genutzt werden. Sprachliche Botschaften sind auf kurze Sätze zu beschränken.

Vorgegebene Situation	**Vorschlag der Schüler und Schülerinnen zur szenischen Umsetzung, teils mit imaginären Requisiten und/oder kurzen Ausrufen**
1. A mag B nicht	*Während B spricht, dreht A sich um*
2. A hält nichts von dem, was B sagt	*A macht eine wegwerfende Handbewegung und geht in Zeitlupe weg/A hält B den Mund zu*
3. A beschimpft B, B will das nicht hören	*B hält sich die Ohren zu und wendet sich ab*
4. A bekommt einen Brief mit einer Kündigung, ist nicht einverstanden	*Er zerreißt den Brief/wirft den Brief in den Müll*
5. Personen zeigen ihre Hoffnung auf Besserung (Kriegssituation etc.)	*Man lässt einen Luftballon/eine Taube steigen*
6. Der frisch gekrönte König freut sich über die gewonnene Macht	*Er nimmt seine Krone ab, beginnt mit ihr, über die Bühne zu tanzen und küsst sie; verharrt im Freeze*
7. Zwei Personen versöhnen sich	*sie rauchen gemeinsam eine Zigarette/trinken aus einem Glas/ singen gemeinsam ein Lied: ›Dona nobis pacem‹*
8. Zwei Liebende finden sich	*Sie fassen sich zart an den Händen und beginnen zu tanzen, kommen sich dabei immer näher/das Licht färbt sich rot ein*
9. Der Junge fragt ›Liebst du mich?‹ und gibt dem Mädchen eine Rose; sie verneint	*Je nach Intensität: Sie gibt die Rose zurück/lässt sie auf den Boden fallen/knickt die Blüte ab und wirft sie weg*
10. A beschimpft B, B will A zum Aufhören bewegen	*B haut mit der Faust auf den Tisch (evtl. Sprache: »Jetzt hör aber auf!«)*
11. Jemand fragt ein Kind: ›Magst du deine Pflegeeltern?‹	*Das Kind schmiegt sich eng an die Pflegeeltern (evtl. Sprache: »Ich nenne sie ›Vater‹ und ›Mutter‹.«)*
12. Ein Fußballteam zeigt seinen Zusammenhalt	*Alle bilden einen Kreis, fassen sich an den Schultern und rufen ihr Motto in die Mitte: »Einer für alle, alle für einen!«*

Anmerkung: In der Tabelle sind die von den Schülern eingetragenen Beispiele bereits in kursiver Schrift eingefügt.

Variante: Es wäre auch möglich, dass bei einer Aufteilung der Schülergruppe in Spielende und Zuschauende Spiel und Verschriftlichung parallel laufen.

2. Gestaltung einer komplexeren Szene (Gruppenarbeit):

Die Gruppe erhält den Auftrag, zu einer ausgewählten Fotografie eine Situation vorwiegend nicht-sprachlich zu planen. Die vorgegebene Tabelle ist von allen zusammen auszufüllen. Danach erfolgt die szenische Darstellung.

Arbeitsauftrag 2: Entwickelt zu der von euch ausgewählten Fotografie, auf der Menschen bei unterschiedlichen Tätigkeiten abgelichtet sind, eine zweiminütige Szene ohne Sprache. Zu dem jeweiligen Foto sollte ein Titel für die Szene gefunden werden.

Foto und Titel der Spielszene: ___ *Kleine Boxerin schlägt großen Boxer* **___**

Szenische Möglichkeiten	**Ideen für Regieanweisungen (Realisierungsmöglichkeiten)**	**Begründung der Entscheidungen**
Rollen; Besetzung mit Spielern	*Mia: Boxerin, Nils: Boxer, Nico: Ringrichter*	*Mia: zierlich, aber drahtig, Nils: groß und massig, Nico: neutral*
Nutzung des Raumes: Auftritt, Abgang, Aufteilung der Spielfläche	*Auftritt (mithilfe des Neunerfeldes): Mia von links, Pos. 4, Nils von rechts, Pos. 6, Ringrichter auf Bühne, Pos. 8 …*	*Darstellung von Kontrast und Gegnerschaft der Kontrahenten; Ringrichter als neutrale Figur …*
Gestik/Mimik/Proxemik	…	…
Weitere theatrale Ausdrucksträger (Requisiten, Licht…)	…	…
theatrale Techniken (Freeze, Zeitlupe, -raffer, Toc, …)	…	…
Sprechtext (max. 1 Wort oder paralinguistische Äußerung)	…	…
…	…	…

Anmerkung: Auch in dieser Tabelle sind einige Beispiele zu dem Foto einer Boxerin bereits in kursiver Schrift eingefügt.

Die Tabelle zur Verschriftlichung fordert unterschiedliche Gestaltungsentscheidungen und deren treffende Begründung. Bei der praktischen Durchführung dieser Übung soll der Lerngruppe die Unterbreitung von nonverbalen Vorschlägen bereits leichter fallen, wenn der Kern

körperorientierter szenischer Arbeit durch die Reduktion auf Regieanweisungen bereits verdeutlicht ist.

Zum Weiterdenken: Im Anschluss könnte man Übungen zu den in den Situationen angelegten emotionalen Dimensionen anregen: verschiedene Formen von Emotionen, Steigerung, Kippen von Emotionen, unterdrückte Emotionen, …

Wenngleich den beiden dargestellten Aufgaben etwas Klischeehaftes anhaftet, so scheinen sie dennoch dazu geeignet, DS-Anfängergruppen eine Vorstellung davon zu vermitteln, mit welchem Einfallsreichtum Szenen tatsächlich gespielt und nicht gesprochen werden können.

9.02

Adrienne Certa

Inszeniertes Handeln
Eine Auseinandersetzung mit der Kunstform *Performance*

Im Theaterunterricht der Stufe 13 mache ich regelmäßig sehr positive Erfahrungen mit Projekten zum Thema Performance, denn diese Kunstform bietet eine vielfältige Auswahl an Themen und Aktionsmöglichkeiten und besticht aus meiner Sicht durch überraschende Inszenierungen und Versuchsanordnungen, die durch konkrete Erfahrungen im ästhetischen Raum Denkprozesse in Gang setzen. Darüber hinaus bringen die entstandenen Performances nicht selten Bilder hervor, die auch nach längerer Zeit noch präsent sind, weil sie die Kraft besitzen, individuell oder gesellschaftlich relevante Themen wirksam in sich zu bündeln.[1] Insofern folge ich hier der Theaterwissenschaftlerin Christel Weiler in ihrer Antwort auf die Frage „Was ist Performance? … Im besten Sinne: Die Eröffnung eines Denkraumes.“[2] Da solche „Denkräume“ sowohl während der Produktion als auch der Rezeption entstehen, spielen beide Perspektiven in den hier skizzierten Projektideen eine Rolle.

Als eine zentrale Protagonistin der Performance-Kunst gilt schon lange Marina Abramović und spätestens seit ihrer vielbeachteten Performance „The Artist is Present“ (2010) im New Yorker Museum of Modern Art hat sie breite (mediale) Aufmerksamkeit bekommen. Ihre Performances sind meistens sehr einfach aufgebaut, worin aber gerade eine Stärke liegt. Denn sie entfalten durch die Konzentration auf reduzierte, konkrete Handlungen bzw. das Sich-Ausliefern in einer bewusst inszenierten Situation eine besondere Präsenz der Akteurin und so bei vielen Zuschauern eine intensive Wirkung. Abramovićs Performances lassen nur wenige gleichgültig, vielmehr polarisieren sie oft, nicht zuletzt, weil die Zuschauer häufig Teil der Performanceaktion werden.

---

[1] Besonders im Kopf geblieben ist mir bspw. ein Bild aus einer Schülerperformance von 2019, die sich mit dem Thema beschäftigt hat, wie Medienberichterstattung bzw. Nachrichten auf sozialen Netzwerken auf Menschen „einprasseln“. Dazu verwendeten die beiden Performer einen Regenschirm und viele zerknüllte Zeitungspapierkugeln als Material. Sie wählten als Aufführungsort ein Schultreppenhaus über zwei Stockwerke mit einer Art Galerie. Auf der unteren Treppe befand sich auf etwa halber Höhe ein Akteur mit zugeklapptem Regenschirm, das Publikum stand unterhalb auf verschiedene Treppenstufen verteilt. Die zweite Akteurin verschwand im oberen Stockwerk hinter der halbhohen Wand zum Treppenhaus hin. Nur ihr Arm war noch sichtbar. Zu Beginn warf die Akteurin von oben erst mit einigem zeitlichen Abstand, später in immer höherer Frequenz zusammengeknüllte Kugeln aus Zeitungspapier auf den anderen Performer herunter. Dieser spannte irgendwann den Schirm auf, blieb aber zunächst passiv darunter stehen. Die Zeitungskugeln prallten vom Schirm ab und fielen zu Boden, trafen z.T. auch die Zuschauer. Irgendwann ging dann der Performer mit dem Schirm in eine aktive Abwehr über und versuchte die Zeitungskugeln bewusst von sich wegzukicken. Wenn solche wirkungsvollen Bilder in der Entwicklungsphase entstehen, kann gezielt damit weitergearbeitet und an den Aktionen in Bezug zur gewollten Aussageabsicht gefeilt werden. Hier wäre z.B. die Frage zu klären, ob der Nachrichten„hagel“ die Person dominiert oder die Person einen Weg findet, selbstbestimmt damit umzugehen.

[2] Zit. n. Marie-Luise Lange (Hg.): Performativität erfahren. Aktionskunst lehren – Aktionskunst lernen. Berlin (2006), S. 9.

Davon ausgehend hat die Auseinandersetzung mit der Performance in Theorie und Praxis im Schulkontext den Reiz, auf der Basis einfacher Gestaltungsmittel **als Akteur**

- ein Arrangement zu erproben (Raum, Körper, Material, Aktion, Zeit), das emotionale und mentale Erfahrungs- und Assoziationsräume schafft,
- die Kompetenzen zu schärfen, eine intendierte Aussage bewusst zu gestalten und zur Diskussion zu stellen (diese auch auszuhalten) sowie
- eine (Bühnen-)Handlung konsequent auszuführen.

Als Rezipient ergibt sich die Möglichkeit und Herausforderung,

- sich auf neue Sehgewohnheiten und Interaktionsformen einzulassen,
- in der Diskussion mit anderen eine plausible Mehrdeutigkeit des Gesehenen/Erlebten zu akzeptieren und im Idealfall als bereichernd zu erleben sowie
- ästhetische Handlungsalternativen zu entwickeln und zu hinterfragen

Bevor ich konkrete Umsetzungsideen beschreibe, zunächst noch einige Gedanken zur Zielgruppe und den Voraussetzungen: Bewährt hat sich die Projektdurchführung in einem 12er- oder 13er-Kurs,

- der sich gut kennengelernt hat und vertraut,
- bereits ein Repertoire an theatralen Techniken zur Verfügung hat und im weitgehend selbständigen Inszenieren geübt ist,
- die Reife besitzt, sich ggf. auch auf persönliche Themen einzulassen und diese auch zum Gegenstand der eigenen Arbeit zu machen sowie
- bereit und in der Lage ist, sich mit teilweise drastischen Themen/Aussagen professioneller Performances auseinanderzusetzen.

Zum Einstieg in das Performance-Projekt bietet sich eine einfache Übung an, die den **Unterschied zwischen Spielen und Handeln** klärt: Zwei Personen bekommen dazu, ohne dass der Kurs das mitbekommt, ein Springseil und den Auftrag, dass eine von ihnen über einen festgelegten Zeitraum (ca. 2 Minuten) sportlich Seil springt, bis sie nicht mehr kann, die andere soll ein Kind *spielen*, das Seil springt. Diese Übung wird dann noch einmal mit zwei anderen aktiven Personen durchgeführt. Der Kurs äußert und reflektiert jeweils seine Wahrnehmungen und Assoziationen zum Gesehenen. Das sportliche Springen kann als **reale Handlung** identifiziert werden (der/die Agierende kommt hörbar außer Atem, schwitzt, ist irgendwann erschöpft…), das Spielen eines Seil springenden Kindes wird dagegen als **fiktiv gestaltete Als-ob-Handlung** erkannt, z.B. werden der Kind-Figur bestimmte Charaktereigenschaften zugeschrieben oder direkt eine Geschichte zur gezeigten Situation konstruiert.[3] Erfahrungsgemäß liegt gerade in der Nutzung **realer Handlungen**, die für die Performance grundlegend sind, für die Schülerinnen und Schüler eine gewisse Schwierigkeit, weil sie sich im Unterricht ja über einen langen Zeitraum auf die Als-ob-Realität eingelassen und sich daran gewöhnt haben. Deswegen sollte die Kursleiterin bzw. der Kursleiter seine Lerngruppe diesbezüglich gut einschätzen und ggf.

[3] Diese Übung stammt aus dem Schulbuch List, Volker und Malte Pfeiffer: Kursbuch Darstellendes Spiel, Stuttgart (2009), S.195.

durch zusätzliche praktische Übungen Gelegenheiten schaffen, diese eventuell zunächst ungewohnte Art zu agieren einzuüben.

Als Theorie-Einstieg sind bspw. die Artikel zum Stichwort „Performance“ aus dem eben in der Fußnote erwähnten Kursbuch Darstellendes Spiel (S. 197ff.) oder dem Metzler Lexikon Theatertheorie[4] empfehlenswert. Anhand dieser beiden Texte können Kerncharakteristika von Performances erarbeitet werden: Reale Handlungen werden erprobt, aufgrund ihres Symbolgehalts ausgewählt und nach einer Experimentierphase bewusst inszeniert (z.B. das Seilspringen bis zur echten körperlichen Erschöpfung, ggf. steht eine weitere Person daneben und nimmt mit einer Stoppuhr die Zeit => mögliche Assoziationen: Leistungsdruck, Burnout oder Machtverhältnisse…). Handlungen weisen in Performances also über sich hinaus und schaffen Assoziationsräume. Weitere Merkmale sind u.a. der Experimentcharakter (oft auch durch die Interaktion mit dem Publikum), das Erforschen von Grenzen, die wichtige Unterscheidung Künstler-Subjekt vs. fiktive Figur, das intensive Aufgreifen persönlicher, gesellschaftlicher und/oder politischer Fragen, Nutzen von Realitätsmaterialien, ggf. auch authentischem Videomaterial etc. …

Im nächsten Schritt experimentieren die Schülerinnen und Schüler allein oder zu zweit mit selbst mitgebrachtem Material und einfachen realen Handlungen (eine Trillerpfeife oder Stoppuhr einsetzen, ein Gewicht heben, Bücher auf dem Kopf balancieren, ein Kartenhaus bauen, essen, trinken, etwas teilen, …). Z.B. könnte natürlich auch das Seil aus der ersten Übung weitergenutzt werden (Einige Optionen: Fesseln, Grenzen abstecken, einen roten Faden spinnen, Tauziehen…). Es werden kleine Sequenzen inszeniert, präsentiert und im Hinblick darauf besprochen, was interessant war, weil es viele (vielleicht auch unterschiedliche) Assoziationen geweckt hat. Daran kann dann weitergearbeitet werden. Aus diesen ersten Präsentationen ergeben sich außerdem weitere Qualitätskriterien für gelungene Performances, wie z.B. das Timing (Wie lange führe ich eine Handlung aus? Was will ich dadurch erreichen: Spannung, Langeweile? Wann setze ich bewusst Pausen?), eine passende Raumnutzung (Markierung einer „Spiel“fläche oder gerade nicht?) oder die damit eng verknüpfte Frage, inwiefern und wie gesteuert oder gerade ungesteuert (Experimentcharakter) eine Interaktion mit dem Publikum stattfindet. Das Festhalten von inhaltlichen Merkmalen der Performance (s.o.), aber auch dieser weiteren Qualitätskriterien ist zentral für die praktische Arbeit der Schülerinnen und Schüler, es bietet aber auch eine Grundlage für Feedbackgespräche im Kurs sowie eine transparente Bewertung bei der Erhebung von spielpraktischen Noten.

Als Impulse für die weitere Theorie (ggf. zur Vorbereitung einer Kursarbeit) und Praxis könnten außerdem Filmbeispiele von Performances gezeigt und im Unterricht besprochen werden, bspw. der Dokumentarfilm „The Artist is Present“ über die Biografie und die gleichnamige MoMa-Ausstellung (zugleich dreimonatige Dauerperformance und Retrospektive) von Marina

[4] Umathum, Sandra: Performance. In: Metzler Lexikon Theatertheorie. Hg. v. Erika Fischer-Lichte, Doris Kolesch u. Matthias Warstat. Stuttgart (2005), S.231-234.

Abramović (2012, Regie: Matthew Akers), „Paper Piece“ von Benjamin Patterson oder Aktionen der Gruppe Pussy Riot.[5] Möglich wäre hier natürlich außerdem der Besuch einer aktuell laufenden Profi-Performance.

Anhand von Film- oder auch Textmaterial über extreme Performances (v.a. denen von Marina Abramović, z.B. „Rhythm 0“[6]) sollte die Frage geklärt werden, was im Schulrahmen möglich ist und was nicht. Ganz klar gilt die **Unverletzbarkeitsgarantie**, d.h. es werden definitiv keine Interventionen am eigenen Körper durchgeführt. Auch mental und emotional müssen die Schülerinnen und Schüler eigene Grenzen ausloten, sollten sie ein persönliches Thema wählen. Wichtig ist grundsätzlich die Erkenntnis, dass nicht das Extreme das Beste ist, sondern das schlüssig und interessant Inszenierte. Möglich ist ein breites Spektrum an Themen und Wirkintentionen von witzig bis ernsthaft, inszenierten autobiographischen bis zu politischen oder eher abstrakten Themen, die durch die Performance dann aber zu einer persönlichen Erfahrung von Akteuren und Zuschauern werden.

Die Schülerinnen und Schüler bekommen nun die Aufgabe, alleine oder zu zweit eine Performance zu erarbeiten. Dazu formulieren sie eine **Handlungsanweisung**, die stichwortartig eine Materialliste enthält sowie die Skizze des Ablaufplans der einzelnen Aktionen - ggf. inklusive einer Exit-Strategie bei ausgangsoffenen Interaktionen mit dem Publikum. Die Reflexion der eigenen Intention schließt die Handlungsanweisung ab (Beispiele siehe unten). Das schriftliche Notieren der Handlungsanweisung gewährleistet, dass die **Schülerinnen und Schüler selbst sehr bewusst ihre Performance planen und in Absprache mit der Lehrperson persönliche Grenzen ausloten**, wenn sie denn autobiografische Aspekte in ihren Arbeiten thematisieren wollen. Auch bei Präsentationen von Performances gibt es ja die Möglichkeit, sie so anzulegen, dass die persönliche Betroffenheit nicht 1:1 offengelegt wird, sondern der ästhetische Raum als Schutzraum fungiert, weil für den Zuschauer nicht genau zu identifizieren ist, was Fiktion und was real bzw. autobiografisch ist. Bewährt hat sich darüber hinaus ein **gegenseitiges Coaching untereinander** vor der Präsentation, d.h. zwei Einzelpersonen oder Zweierteams schauen vorab die entwickelten Performances der/des jeweils anderen an, geben kriteriengeleitetes Feedback (s.o.) und helfen sich so gegenseitig bei der inhaltlichen Weiterentwicklung, nicht zuletzt aber auch bei der technischen Umsetzung. Da bislang Theater/DS-Unterricht oft vor allem in Gruppenarbeit stattgefunden hat, ist dieses Coaching darüber hinaus wertvoll, um schon einmal vor kleinem Publikum zu präsentieren, weil die Schülerinnen und Schüler vielleicht erstmalig solo oder zu zweit aufführen, was für einige eine besondere Herausforderung darstellt.

Im Rahmen des Entwicklungsprozesses der Performances nimmt die Lehrperson vor allem die **Rolle des Lernbegleiters und Organisators** ein, zumal oft ungewohnte Räume (Schulkeller, Pausenhof, Verwaltungstrakt…) genutzt werden, und die Schülerinnen und Schüler eventuell zusätzliche Technik einsetzen wollen, die entsprechend bereitgestellt werden muss. Es empfiehlt sich, den Präsentationstermin für die einzelnen Performances möglichst frühzeitig in gemeinsamer Absprache festzusetzen, damit alles Organisatorische gut vorbereitet werden

---

[5] Zu den genannten und weiteren Beispielen lassen sich jeweils leicht Videodokumente im Internet finden.

[6] Vgl. dazu bspw. den ZEIT-Artikel von Ute Vorkoeper: Der Zwang der Freiheit. In: https://www.zeit.de/feuilleton/kunst_naechste_generation/tod_3 (Originalartikel vom 24.2.2006, Zugriff am 27.5.2021).

kann. Die schriftlichen Handlungsanweisungen werden rechtzeitig vor der Präsentation bei der Lehrperson eingereicht und können Teil der Leistungserhebung sein. Je nach Ablauf der Performances ist es außerdem sinnvoll, dass die Schülerinnen und Schüler ausreichend Zeit haben, ihren „Spiel"-Raum ohne Zuschauer vorzubereiten, v.a. wenn mit Überraschungseffekten gearbeitet wird.[7]

Zwei Beispiele aus dem Unterricht

Die beiden Performances sind 2016 bzw. 2019 im Unterricht eines 13er-DS-Kurses am Gymnasium zu St. Katharinen in Oppenheim entwickelt und gezeigt worden. Die folgenden, von zwei Schülerinnen bzw. einem Schüler verfassten Handlungsanweisungen habe ich leicht bearbeitet und anonymisiert.

***Aufgabenstellung**:*
Erarbeitet als Grundlage für eure Präsentation eine Handlungsanweisung für eure Performance. Erstellt dazu stichwortartig eine Materialliste und formuliert anschließend eine grobe Handlungsanweisung (Ablaufplan) sowie die Intention, die eurer Performance zugrunde liegt.

Beispiel 1: Performance zum Thema Mobbing

Material:

- 4 rote Schminkstifte (darunter Reservestifte, falls einer kaputtgeht)
- Eimer voll Wasser
- Waschlappen
- Kleidung schwarz (A) und weiß (B)
- Ein Smartphone, welches Gemurmel und Flüstern abspielt
- Kreppband (zum Markieren des Zuschauerraums)
- Teichfolie

Handlungsanweisung:

Zu Beginn der Performance befinden sich die Zuschauer im Vorraum der Bibliothek, ebenso wie A, welche im Vorraum mit dem Rücken zur Eingangstür das Publikum mit den Augen fixiert, bis sie dieses schließlich in den Raum führt. Dort steht B auf einem mit Teichfolie ausgelegten Viereck, neben sich ein halbvoller Eimer Wasser, und schaut das gegenüber B, vor der

[7] Anders als Christian Reick, der in seinem Beitrag „Etwas wirklich tun: Performance!" in der Zeitschrift Schultheater, 3. Quartal 2020, S. 34 zwar die Bedeutung der „Ko-Präsenz von Publikum und Performer" hervorhebt, aber aus organisatorischen Gründen („in der Schule kaum leistbar", ebd.) eine filmische Dokumentation der Schülerperformances bevorzugt, halte ich das Präsentieren vor Publikum für unverzichtbar. Denn es ermöglicht erst eine tatsächliche Interaktion zwischen den Beteiligten und entspricht den Kernkriterien der Einmaligkeit und Unwiederholbarkeit, die gleichermaßen für Theateraufführungen wie für Performances gelten. Vgl. dazu wiederum Umathum, Sandra: Performance. In: Metzler Lexikon Theatertheorie. Hrsg. v. Erika Fischer-Lichte, Doris Kolesch u. Matthias Warstat. Stuttgart (2005), S.232.

markierten Fläche stehende Publikum an. Vom Smartphone wird Gemurmel und Flüstern abgespielt. A gesellt sich unter die Zuschauer und alle betrachten B. Nach ca. einer Minute tritt A hervor und beginnt mit einem roten Stift auf B.s Körper Beschimpfungen aufzuschreiben (z.B. „Doof“). Nachdem sie fertig ist, stellt sie sich wieder ins Publikum dazu. B kippt sich einen Teil des Wassers aus dem Eimer über und versucht, die Schimpfwörter mithilfe des Waschlappens wegzuwischen. Das gelingt allerdings nur bedingt. Der Vorgang wiederholt sich, A schreibt Beschimpfungen auf B.s Körper, welche immer mehr und auch schlimmer werden (z.B. „HÄSSLICH“ oder „Nutte“), und A positioniert sich jedes Mal an einer anderen Stelle im Publikum. Nach dem dritten Durchgang hat B kein Wasser mehr, welches sie sich überkippen könnte, und so bleiben die Schimpfwörter auf ihrem Körper stehen, da nun auch der Waschlappen nutzlos ist. Trotzdem hört A nicht auf, Schimpfwörter auf B.s Körper zu schreiben. Beim letzten Durchgang wird auf B.s Brust das Wort „Stirb!“ niedergeschrieben. Wieder stellt sich A zurück ins Publikum, während B hilflos dasteht, das Publikum anstarrt und schließlich fluchtartig den Raum verlässt. Danach wird das Publikum von A an die Hand genommen und so an die Stelle geführt, an welcher zuvor B stand, während sich die zurückgebliebene Performerin (A) wieder auf die markierte Fläche stellt. Nach ca. einer Minute des Anstarrens sagt A: „Es könnte jeder von euch sein!“ und verlässt ebenfalls den Raum, wodurch die Performance endet.

Intention/Assoziationen:

Mit dieser Performance möchten die Akteure auf das Thema Mobbing aufmerksam machen und das Publikum damit konfrontieren. Das Aufschreiben der Schimpfwörter erzeugt Mitleid mit dem Opfer (B) und ist den Beobachtern unangenehm und peinlich, da sie nur machtlos zusehen. Dies spiegelt die Situationen wider, die sich täglich in unserer Gesellschaft abspielen, denn oftmals bemerkt man, wenn jemand gehänselt oder beleidigt wird, jedoch greift man nicht ein, mit dem Gedanken, es sei nicht der eigene Kampf und das Opfer müsse sich selbst wehren. Zu Beginn der Performance wird das Publikum, welches die breite Masse darstellt, zu den Mittätern A.s, da sie zusammen eintreten, bloß beim Mobben zugucken und A immer wieder von der Masse aufgenommen wird. Die kontrastierte Kleidung der Akteure zeigt die unterschiedlichen Situationen der beiden. Schwarz steht hierbei für das Böse, während Weiß die Farbe des Guten und Unschuldigen verkörpert. Die Geräuschkulisse des Flüsterns stellt die Öffentlichkeit dar, in der sich solche Szenen ereignen.

Des Weiteren ist Wasser eine universelle Quelle des Lebens, man benötigt es täglich, damit man überleben kann. Es steht aber auch für Reinheit, weswegen das Opfer sich von seinen Angriffen säubern kann. Dass das Wasser, mit dem sich B zunächst noch von den Diskriminierungen befreien kann, irgendwann ausgeht, verdeutlicht, dass ein Mensch nur eine bestimmte Anzahl von Beleidigungen aushält und nach einiger Zeit daran zerbricht, da er sich nicht mehr wehren kann und ihm niemand zu Hilfe kommt. Der Waschlappen ist eine Art des Selbstschutzes, der nach kurzer Zeit seine Wirkung verliert und somit nutzlos wird, da die Angriffe das Opfer schwer treffen und es sich nicht verteidigen kann. Der Stift ist ein Angriffsmittel und die Farbe Rot könnte man mit Blut assoziieren und dass B Verletzungen zugefügt werden. Dabei steht der äußere Körper für die seelischen Wunden, die das Opfer erleidet durch die Hilfslosigkeit, die nicht aufhörenden Beschimpfungen und die Einsamkeit. Somit wird unsere Gesellschaft kritisiert und die Performance ist eine Form der Selbstreflexion, da jeder schon mal

beim Mobben tatenlos zugesehen hat oder sogar schon mal selbst jemanden gemobbt hat. Jeder ist schuldig, dabei könnte jeder selbst zum Opfer werden.

Beispiel 2: Performance/Versuchsanordnung zum Thema (Un)Gerechtigkeit

Material: 1 Packung Chips, 1 Packung Salzbrezeln, Rucksack, 10 Stühle

Aufbau:
5 Stühle auf der einen Seite und 5 mit ca. einem Meter Abstand gegenüber, Stühle sind mit Sitzfläche einander zugewendet

Vorbereitung:
5 Schüler aus Kurs auswählen und versetzt jeweils mit einem freien Platz zwischen sich auf die Stühle beider Seiten setzen lassen, Zuschauer sitzen im Halbkreis vor der Bühne

Handlungsanweisung:

→ Durchführung in drei Runden

→ Anfang: Werde von draußen mit Rucksack reinkommen

1. Hole die Salzbrezeln aus dem Rucksack. Werde dann zuerst gemütlich salzbrezelessend jedem nacheinander gegenübersitzen, ohne jemanden etwas anzubieten, dabei offener und entspannter Blickkontakt, natürliches Lächeln, keine Worte

2. Dann fange ich an, 2 von 5 Personen etwas anzubieten → Der Mehrzahl biete ich aber nichts an

3. Hole die Chips raus und biete diese auch nur den gleichen (wie in Runde 2) an, halte ihnen mehrfach Chips und Salzbrezeln hin – ab und zu halte ich einzelnen, denen ich noch nichts angeboten habe, die Tüte hin, ziehe sie aber wieder zurück, bevor sie etwas nehmen können, dann dürfen sich wieder die üblichen 2 Personen bedienen

→ Ende: Gehe aus dem Raum (Dauer, solange Spannung hält)

Intention/Assoziationsmöglichkeiten (für Zuschauer und Beteiligte):

- Die, die nichts angeboten bekommen, sollen das Gefühl spüren, benachteiligt zu werden, aber keinen Einfluss darauf und keine Erklärung dafür zu haben. Zuschauer beobachten das.
- Ungerechtigkeit, was Nahrungsverteilung angeht (sowohl national als auch international): Nahrung in Industrieländern: Überfluss, sodass man sich sogar entscheiden kann - Nahrung in Entwicklungsländern: kaum vorhanden
- Ungerechtigkeit, was Lebensbedingungen angeht, in die wir hineingeboren werden und auf die wir keinen Einfluss haben (Geburtsort, Familie, körperliche Eigenschaften, Gesundheit bzw. angeborene Krankheiten…)

Reaktionen und Reflexion

Abschließen möchte ich mit Reaktionen der Schülerinnen und Schüler auf das Performance-Thema: Es gibt schon einzelne Personen, die (zunächst) mit Unverständnis oder Abwehr auf Profiperformances wie z.B. die von Marina Abramović oder auch die Performances ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler reagieren, was fast automatisch zu Fragen führt wie „Ist **das** (noch) Kunst?“ oder „Was ist gelungene Kunst?“ Gerade an diesen Fragen entzündet sich dann aber oft ein spannender Austausch über eigene Vorstellungen, Qualitätskriterien und Ziele von Kunst und Theater, bei dem die Schülerinnen und Schüler auf ihr Wissen und ihre eigenen Erfahrungen aus zwei Jahren Unterricht zurückgreifen können – und bei dem deutlich wird, dass es im ästhetischen Kontext eben nicht die eine richtige Antwort gibt, aber durchaus fundierte und plausible Begründungen für unterschiedliche Positionen, was wiederum neue Impulse für das eigene Denken freisetzt. Wichtig dabei ist: Niemand wird gezwungen, Performance-Fan zu werden, wohl aber dazu gebracht, sich argumentativ und selbst gestaltend damit auseinanderzusetzen. Oft erlebe ich aber in Theaterkursen eher die Reaktion, dass Schülerinnen und Schüler an der Performance das Pointierte der Aussage sehr schätzen und daraus abgeleitet eine intensive Wirkung auf die Zuschauer feststellen, die zum Teil sogar als prägnanter als bei einem Theaterstück wahrgenommen wird. Das hat sicherlich auch damit zu tun, dass - wie bei den beiden Beispielen oben - die konkrete eigene Erfahrung bei Performances oft eine zentrale Rolle spielt.

Mein Fazit: Die Offenheit eines Performances-Projekts stellt einerseits eventuell ein gewisses Gelingensrisiko dar, in ihr liegt aber andererseits das große Potential, mit neuen ästhetischen und persönlichen Erfahrungen konfrontiert zu werden und in eine engagierte Debatte darüber einzutreten.

9.03

Christina Dieterle

Ich atme hier und dort mein fremdes Dasein

Workshopmaterialien zu Lyrik von Rose Ausländer

Während eines deutsch-israelischen Symposiums in Berlin mit dem Thema „Berlin – Jerusalem“ fanden mehrere (einwöchige) Workshops für Theater/DS-Lehrpersonen aus Berlin und Umgebung statt**.** Am letzten Tag gab es eine öffentliche Präsentation einiger Projektergebnisse. Der nachfolgende Beitrag ist ein Auszug aus meinem Protokoll zu dem Workshop „Ich atme hier und dort mein fremdes Dasein“ mit Gedichten von Rose Ausländer. Ein Kompendium von 40 von mir ausgewählten Gedichten (für alle kopiert) war die Grundlage**.** Der Fokus am zweiten Tag, auf den ich mich für diese Handreichung beschränke, lag methodisch auf der Erarbeitung einer **Textklangrealisation** und inhaltlich auf Themen und Motiven aus der Gedichtsammlung: „In der Fremde sein“, „Name“, „fremde Sprache im Exil“ usw.

1. **Der Name – ein Stück Ich**
   Alle stehen im Kreis, der Spielleiter wirft jemandem einen Ball zu und ruft dessen Namen; der Angeredete erzählt kurz, was ihm zu seinem Namen einfällt (z.B. wie Eltern darauf kamen, ob man ein unangenehmes oder angenehmes Erlebnis mit dem Namen hatte, Verballhornungen, Kosenamen o. ä.); dann wird der Ball weitergeworfen und der Nächste erzählt.

2. **Die Namengasse**
   Alle bilden eine Gasse, jeder geht - nacheinander - mit geschlossenen Augen durch die Gasse, bzw. wird von den anderen sanft berührt, gestreichelt, nach vorne bewegt; alle flüstern den Namen dessen, der gerade durch die Gasse geht; dann kommt der Nächste.

3. **Der Tanz der Blinden**
   Alle verteilen sich im Raum, schließen die Augen; bei einsetzender Musik (bei uns: Charlo, Tangos von 1928 und 1929) tasten sie sich vorsichtig vor in den Raum, bis sie auf einen anderen Blinden treffen, sie tanzen kurz zusammen, trennen sich auf ein Signal, tasten sich wieder weiter usw., die Tanzart kann variieren: z.B. tanzen, indem man die Handflächen aneinander legt, sich mit den Fingerspitzen berührt, die Hände auf die Schultern des Anderen legt, die Handrücken an die Wangen des Partners legt, die Stirn an die Schulter des Partners lehnt etc.

4. **Tonabnehmen im Kreis**
   Alle stehen im Kreis, A beginnt mit einem Ton oder Laut, B übernimmt, dann hört A auf, C übernimmt von B, B hört auf usw.; auf möglichst genaue Nachahmung des Tones achten.

5. **Additives Tonabnehmen**
   A beginnt mit einem Ton und hält ihn weiter durch, B übernimmt, hält auch weiter durch usw.; nach einer Runde beginnt B mit einem neuen Ton, der dann wie oben weiterwandert und von allen aufgenommen wird.

6. **Vokalchor**
   Aus einem Kreis begeben sich drei in einen Innenkreis, stehen mit dem Rücken aneinander; die 3 Inneren wiederholen rhythmisch die Vokalreihe a - e - i - o - u. Der Außenkreis macht dazu einen Ostinato auf nur einem einzigen Laut.

7. **Reaktion von Geräusch und Geste**
   In Zweiergruppen macht A ein Geräusch oder einen Laut, B reagiert darauf mit einer körperlichen Geste; die Laute können positive oder negative Reaktionen hervorrufen, alle möglichen Variationen werden ausprobiert; nach einer Weile Wechsel von A zu B.

8. **Wörter aus der Lagersprache und ritualisierte gestische Reaktion**
   In 4-er Gruppen wird eine kleine Sequenz entwickelt: 2 Befehlende wiederholen in symmetrischer Gestik Wörter aus der im Lager Auschwitz gebräuchlichen Lagersprache, 2 Befehlsempfänger reagieren mit einer parallelen und stark stilisierten Bewegungsabfolge:
   „stava! stava!“ (im Sinne von *raus! raus!* beim Aufstehen)
   „schnell! schnell!“ (beim Essen)
   „Mützen auf! Mützen ab!“ (Befehl vor dem Abmarsch)
   „B 1 a! B 1 b! B 2 a! B 2 b! B 3 a! …“ (Zählappell in Auschwitz mit der Abkürzung für die Männerbaracken in Auschwitz-Birkenau)

9. **„Fragebogen“ – „Sterbenswörtchen“**
   Zwei Großgruppen stehen sich im Raum gegenüber, jede bekommt ein 4-silbiges Wort (aus einigen Gedichten herausgesucht) zugeflüstert; die Gruppen gehen nun im Rhythmus des Wortes aufeinander zu, erst flüsternd, dann bis zur Raummitte die höchste Lautstärke erreichend; dann wieder leiser werden, bis alle an der gegenüberliegenden Wand angekommen sind. Dasselbe noch mit anderen Worten und mit der Variation, dass in der Mitte das Wort der anderen Gruppe übernommen wird:
   „Trauerweide“; „Sternenlager“, „Augensprache“, „Trommelfeuer“, „Mosestochter“, „Fragebogen“, „Sterbenswörtchen“, „Atemzüge“, „Heimatländer“, „Muttersprache“, „Zeigefinger“
   Diese Übung ist dramaturgisch wirkungsvoll als Einstieg in eine Szene oder auch als szenischer Refrain.

10. **Gromolo-Miniszenen**
    Kleingruppen (2 - 3 Spieler) erhalten vom Spielleiter einen szenischen Vorschlag, den sie ausschließlich in Gromolo und Gestik/Bewegung umsetzen:
    a. Jemand wird aus seiner Wohnung abgeholt; er bittet den Abholer, noch etwas ganz Wichtiges einpacken zu dürfen. Der Abholer ist erst sehr unwirsch, erlaubt es schließlich, treibt aber zur Eile.

b. Jemand fragt einen guten Bekannten, ob er ihn im Keller verstecken kann. Der Andere druckst herum, hat Angst, lehnt ab.
c. Ein Kind macht der Mutter heftigste Vorwürfe, dass die Mutter das Lieblingsspielzeug nicht in das Reisegepäck gepackt hat. Die Mutter versucht unbeholfen, sich zu rechtfertigen.
d. Ein kritischer Reporter befragt einen feigen Politiker, warum so viele Menschen aus dem Land „verschwunden“ sind. Der Politiker „wäscht sich in Unschuld“, gibt Erklärungen, wie sie Politiker i.A. geben.
e. Im Reisebüro will jemand unbedingt noch eine Schiffspassage buchen für das letzte Schiff nach Amerika. Die Reisebüroangestellte ist nach Kräften bemüht, aber auf keinem Deck ist ein Platz frei.
f. Jemand, der gerade in ein fremdes Land gekommen ist, dessen Sprache er nicht versteht, fragt einen Einheimischen nach dem Weg zum Einwohnermeldeamt. Der Angesprochene versteht und gibt überdeutlich, aber auch misstrauisch Antwort. Jemand erzählt einem anderen einen furchtbaren Traum. Der andere versucht, den Träumer zu beruhigen
g. Der Briefträger bringt Post, aber der Adressat ist nicht mehr da. Nun befragt der Briefträger die Nachbarn, die gehässig über den Verschwundenen sprechen. Sie machen klar, dass der Verschwundene zu denen gehört, die „abgeholt“ wurden.

11. Lexikontext „Atem“, „Spur“

Jeder nimmt den Lexikontext in die Hand, geht durch den Raum und liest in Tonfällen/Stimmungen, die der Spielleiter vorgibt, den Text laut vor: z. B. als ob es sich um das Wort zum Sonntag handle, als Stammtischpalaver, als schlechten Witz, als Gute-Nacht-Geschichte, als wissenschaftlichen Vortrag, als Liebesgeständnis, als Wahlkampfrede, als Sportreportage, als Roboterinformation, als Traumerinnerung etc.

12. Tonfälle zu Zeilen aus Gedichten

Jeder zieht ein Kärtchen mit einer Zeile aus einem Gedicht, nach den Anweisungen des Spielleiters spricht er den Text der folgenden ausgewählten Zeilen:

„ich fühle das Herz der Erde sich krümmen“
„mit dem Sieb schöpfe ich Wasser für meine Mühle“
„ich bin in ein purpurnes Glas genäht“
„sie schossen alle Sterne und den Mond ab“
„du wirst reden mit geschlossenen Lippen zu fremden Lippen“
„ich wohne nicht - ich lebe“
„wer kennt die begrabenen Lieder“
„ich höre fremde Stimmen - ein Echo von Worten - hinter einer Tür die verschlossen ist“
„ich nähe mit meinem Haar die zerrissene Welt Loch an Loch zusammen“
„ich höre Sand und Steine weinen“
„mein Atem heißt jetzt“
„nur das tote Hündchen meiner Kindheit liebt mich“
„Tasche Koffer Schirm rufen mir Eilworte zu“
„die Musik der Spieldose ist lebendig in meiner Schläfe“
„unsere Ohren wundgeschlagen von kalten Geräuschen“
„ich spiele mit Worten wie ein törichtes Kind“

„das neue ABC war weißgekalkt“
„du füllst die Koffer mit Namen“

Sprechanweisungen:
- jeder flüstert den Text vor sich hin, an die Decke, nahe an den Boden, an die Tür, an die Wand, an den Stuhl, zu einem Mantel, zu einer Tasche
- jeder geht herum, spricht den Text im Sprechton in verschiedenen Stimmungen: schüchtern, ängstlich, fragend, ungläubig erstaunt, ahnungsvoll, erschreckt, verträumt, ungeduldig, zornig, wütend, beruhigend, resigniert
- jeder sagt den Text jetzt zu anderen, die ihm begegnen: heimlich, beschwörend, eindringlich, flehend, verzweifelt, anklagend
- Dann bildet die Gruppe einen Kreis, auf ein Signal hin sagt jeder seinen Text 3 x (leise – laut – leise).

13. Chorisches Sprechen in Variationen

Alle stehen im Kreis. Der Satz *„Nein, ich vergesse nicht!“* wird in verschiedenen Variationen gesprochen:
- alle gleichzeitig: leise - laut – leise
- alle in „Domino"-Technik: A beginnt, sobald A *„Nein"* gesagt hat, setzt B ein usw.
- verteilt: alle *„nein"*, einer *„ich vergesse nicht"*
- jeder ein Wort, nacheinander, dann im Chor: *„Nein, wir vergessen nicht!"*
- jeder den ganzen Satz allein, nach jedem Satz im Chor: *„Nein, er/sie vergisst nicht!"*
- einer spricht den Text mehrere Male, der Chor spricht dazu Ostinato: *„Nein,nie!", „Nein, nie!"*

14. „Exil“-Klangteppich

Im Raum sind vier in der Stimmung unterschiedliche "Zonen" durch farbige Tücher und ein „Kennwort" (aus den Gedichten bzw. der Biographie Rose Ausländers) markiert (*„der grüne Revnawald“, „die Luftschaukel“, „der Wüstensand“, „das Nebelmeer“*) - alle gehen durch den Raum, sie versuchen, ihre Körperhaltung, ihre Bewegung, ihre Stimmlage der jeweiligen Zone, durch die sie gerade gehen, anzupassen. Dabei sagen sie in jeder Zone den Satz *„Nein, ich vergesse nicht!“*, schließlich lässt man sich in einer der Zonen nieder.

15. „Exil“-Silbenorchester

Jede Gruppe in einer „Zone“ bekommt ein Wort oder 2 Wörter (insgesamt 4 Silben, damit man gut im 4/4-Takt sprechen kann) als Material für das Sprechorchester:
Zone Revnawald: „Sadagora“ (= Trauerweide)
Zone Luftschaukel: „mataj“ (= wann) – „bekarov“ (= bald)
Zone Nebelmeer: „kunumungu“
Zone Wüstensand: „etmol“ (= gestern) – „hajom“ (= heute)
Wörter mit bestimmten unterschiedlichen Klangqualitäten oder starker Fremdartigkeit sollen gesucht werden. Die Silben werden nun in verschiedener Lautstärke und in unterschiedlicher Verteilung Tutti - Soli gesprochen.

16. „Exil“-Klangteppich mit Instrumenten

Jede Gruppe sucht sich Instrumente und probiert eine Klangrealisation aus (nur stimmlich und instrumental)

Anschließend soll versucht werden, ein kleines „Arrangement“ zu kreieren

17. Szenische Text-Klang-Realisation eines Gedichts

Jede Gruppe sucht sich ein Gedicht und versucht, dieses sprecherisch, instrumental und szenisch zu realisieren.

Beispielhaft zwei Ergebnisse des Workshops:
Gruppe 1: **Gedicht *„Vielleicht“***
Vier Spieler kommen aus verschiedenen Richtungen in die Mitte des Raumes, sie flüstern verschiedenartig *„vielleicht“*, in der Mitte formieren sie sich zu einer Reihe, ein Sprecher am Ende der Reihe spricht den Text, die anderen sprechen chorisch nach jeder Zeile das Wörtchen *„vielleicht“*, dazu erzeugen sie ein Geräusch durch langsames Zerreißen von Papier.
Gruppe 4: **Gedicht *„Kein Wiedersehn“***
Die Gruppe 4 arbeitete mit Kontrasten: Als Ostinato erklingt zunächst *„Kein Wiedersehn“*, die beiden Frauen scheinen dem Mann mit ihren Passagen, vor allem den Worten „l*eise Worte“* und *„die Sterne lächeln“* unangenehme Erinnerungen zu wecken, gegen die er sich wehrt, es entsteht ein heftiger Gegensatz zwischen dem Mann und den beiden Frauen, am Ende wird der Bogen zum Anfang wieder gespannt: *„Kein Wiedersehn“* aber jetzt mit lauter Stimme.

Exkurs zur Klangrealisation von Texten

Bei einer Klangrealisation von Texten werden zwei Ebenen miteinander verknüpft:

- ***Stimme/ Sprechklang***
- ***Melodie-/Geräusch- und Rhythmusinstrumente***

1. Die Ebene der Stimme und des Sprechklangs

*Unabhängig von Wortbedeutungen können allein durch die verschiedenen **Ausdrucksqualitäten** unterschiedliche Bedeutungsvarianten erzeugt werden.* Beim Experimentieren mit den Ausdrucksqualitäten werden folgende Faktoren verändert:
Stimmlage, Klangfarbe, Melodik, Intonation, Rhythmus, Tempo, Dynamik, Lautstärke, Intensität

Die Bedeutungsvarianten bei ein und demselben Text (siehe Übung 12 zu den Tonfällen) könnten etwa sein: *resigniert, sarkastisch, euphorisch, belehrend, gleichgültig, proklamatorisch, verzweifelt, zynisch, betörend etc.*

Außer mit den Ausdrucksqualitäten der Stimme und des Sprechklangs experimentiert man auch mit den **Artikulationsweisen** der Stimme, etwa*:*
langsam-schnell; geflüstert-geschrien; auf einem Ton oder in hohen Sprüngen; gedehnt - gestoßen; gebunden - mit Pausen gehaucht - gepresst - klar - nasal – guttural

2. Die Ebene der Melodie-/Geräusch-/Rhythmusinstrumente

*Ähnlich wie bei der Stimme versucht man beim Experimentieren mit Instrumentalklangversuchen herauszufinden, welche **Ausdrucksqualitäten** durch die einzelnen Instrumente erzeugt werden können.*

Das Experimentieren mit den **Artikulationsweisen** gehört ebenso zum Suchprozess für eine endgültige Lösung, also etwa*:*
Tremolo - vibrato - glissando; Cluster; secco - Fermate;
Lautstärken: pp – p – mp – mf – f – ff

3. Zur Zuordnung von Stimme/Sprechklang und Instrument

Bei der Zuordnung von Stimme und Instrument lassen sich 4 Konzepte unterscheiden:

- **„Kongruente Lösung“: Hier ist die Funktion der Instrumentierung die der (relativ realistischen) Nachahmung.**
  Beispiele: Zuggeräusche in der Inszenierung einer KZ-Revue; Donnergeräusche zu einem Text über Gewitter, Kuckucksruf bei einem Frühlingsgedicht
- **„Analoge Lösung“: Hier hat die Instrumentierung die Funktion, ein Geschehen zu illustrieren.**
  Beispiele: „zuckende“ Musik, um Blitz (der ja nicht wie Donnergrollen akustisch erfahrbar ist) zu verdeutlichen; das Rascheln ausgetrockneter Samen in einer Schote bei einer Präsentation zu den *„Räderchören“* als Element der Bedrohung
- **„Kontrastierende Lösung“: Die Instrumentierung schafft hier einen überraschenden Gegensatz zum Text.**
  Beispiele: Zu einem Kriegstext ist in den Melodieinstrumenten ein Kinderlied hörbar; oder parallel zu einer gesummten Walzermelodie wird Marschrhythmus mit den Schuhen erzeugt.
- **„Autonome Lösung“: Hier erzeugt die Musik eine eigenständige Aussage, sie ist nicht unbedingt dem Text untergeordnet, behält ihre Aussagekraft auch ohne textlichen Bezug**.
  Beispiel: Klezmermusik

4. Zur dramaturgischen Funktion des Instrumenteneinsatzes

Instrumente sind hervorragend geeignet, bei einer Collage oder bei Szenenübergängen den Gesamtablauf zu strukturieren, z.B. einen deutlichen Anfang und einen deutlichen Schluss zu markieren oder die Szenenfolge durch eine Art Refrain oder durch Leitmotive zu verknüpfen.

9.04

Christina Dieterle

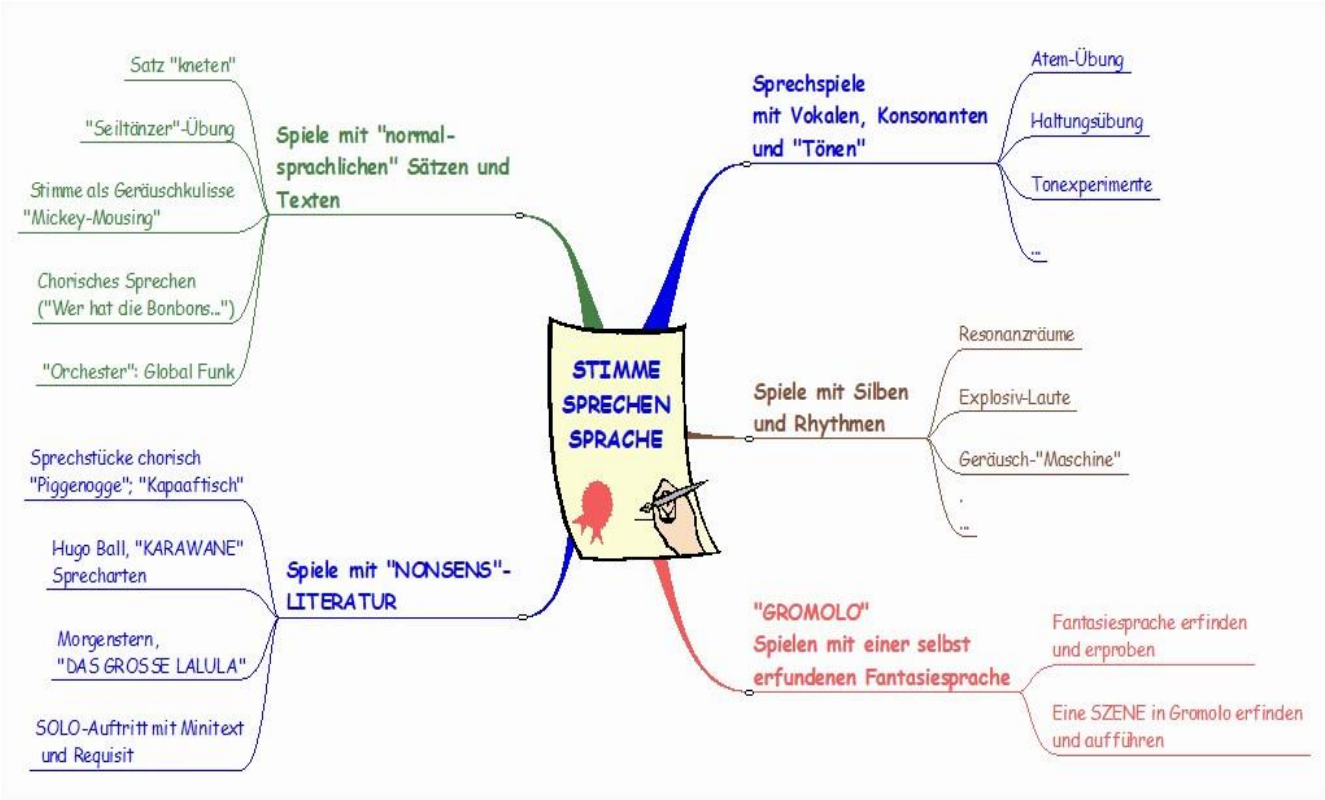
Kroklokwafzi? Semememi!

Workshopmaterialien zu *Stimme, Sprache, Sprechen*

Nachfolgend wird ein Auszug aus verschiedenen Workshops mit jungen Sozialpädagogen in der Akademieausbildung (vergleichbar Sek II) vorgestellt, die den Fokus auf dem Ausdrucksträger Stimme hatten, also dem Ausdrucksträger, der nahezu in jedem Theaterprojekt eine bedeutsame Rolle spielt. Es kann im schulischen Theaterunterricht in Projektform nicht um eine professionelle Stimmbildung und Sprechausbildung gehen, gleichwohl sollte sorgfältig sensibilisiert werden für die unterschiedlichen Möglichkeiten des theatralen Stimmgebrauchs. Die Grundlagen einer guten Atemtechnik können geübt werden und in Improvisationen kann der Sprechausdruck exploriert werden (siehe dazu auch hier in Kapitel 5 „Explorieren“ und „Szenarios…“). Solche Sprech-Handlungen (wie sie hier in der Darstellung geballt vorgestellt werden) sollten im Theaterunterricht natürlich nicht isoliert stattfinden, sondern immer integrativ vernetzt werden mit dem jeweiligen Projekt.

(TN= Teilnehmerinnen und Teilnehmer; SL= Spielleitung)

In den beschriebenen Elementen der jeweils eintägigen Workshops wurden einige spielerische und gestalterische Übungen durchgeführt, in denen verschiedene Aspekte von „Stimme, Sprache, Sprechen“ akzentuiert wurden, wie im Schaubild abgebildet (gegliedert nach der Struktur des „Text“-Materials):



I. SPRECHSPIELE mit VOKALEN, KONSONANTEN und „TÖNEN“

1. Der magische Punkt

- Jeder läuft kreuz und quer durch den Raum, sucht sich beim Weiterlaufen irgendwo im Raum einen Punkt; bei Stopp-Signal bleibt man stehen, zeigt konzentriert auf den Punkt und ruft a, e, i, o oder u
- Jeder geht kreuz und quer durch den Raum, sucht beim Weiterlaufen einen Punkt in der Höhe des Raumes, summt einen Vokal (a,e,i,o oder u) vor sich hin, je näher er dem Punkt kommt, desto lauter wird das Summen

2. Storchenatmung

Jeder steht auf dem linken Bein und hat das andere Bein angewinkelt, die Arme werden ausgebreitet (als wolle man fliegen; balancieren nicht vergessen), und wenn das rechte Bein ganz nach hinten bewegt wird, atmet man ganz hörbar
aus auf: “ffffff”, “tstststststst”, “schschschsch”

3. Klangstatue

Alle verteilen sich im Raum, suchen eine Position, schließen die Augen

- Jeder stellt sich wie eine Statue im Raum hin; auf „Knopfdruck“ erzeugt jede Statue einen eigenen Ton, Laut, eigenes Geräusch, dann experimentiert er damit: Lautstärke, Tonhöhe, Ausdruck bis Stopp
- Jeder sucht einen Sington auf „A“, dann „O“,“I“,“E“,“U“ und hält ihn eine Weile durch

4. Tondenkmal

Nacheinander gehen die TN auf die Spielfläche, stellen sich in eine selbst gewählte Pose und erzeugen einen Ton (singen, brummen, wie auch immer). Es entsteht eine geräuschvolle Gruppenstatue.
Es empfiehlt sich, Übungen dieser Art öfter zu wiederholen, da sich erst in der Wiederholung das gesamte kreative Potential der TN entfaltet, weil Blockierungen beseitigt sind.

5. Kleines „a“

Ein „kleines” „a“ wird von den TN im Kreis herumgereicht und verändert sich bei der Übergabe z.B. zu einem großen, erstaunten „AHHH!“, zu einem winzigen, verschüchterten „a“, zu einem energischen, kräftigen „A!“ usw.
Der Stimmton „a“ enthält - selbst ohne inhaltlichen Bedeutungsgehalt - alles, um eine bestimmte Gefühlslage zu übermitteln. Stimm- und Körperausdruck ergänzen und unterstützen sich gegenseitig.

6. Ton in die Mitte tragen

Alle legen ein Blatt Papier auf eine Hand. Alle beginnen, leise einen Ton zu summen, öffnen nach einer Weile den Mund, so dass ein offener Ton entsteht. Nun gehen alle ganz langsam und vorsichtig mit dem Blatt zur angenommen Mitte des Raumes, bei diesem Gang gleichen sie ihren Ton dem Gruppenton an, sie strecken die Hand mit dem Blatt dann dem Mittelpunkt entgegen, bis alle auf engstem Raum versammelt sind.

Hierbei geschieht meist Folgendes:

Jeder TN beginnt vermutlich mit seiner Indifferenzlage, etliche passen sich aber im Laufe der Übung und des Zusammenfindens in der Mitte des Raumes einem gemeinsamen Gruppenton an, bzw. verändern ihren Ton, so dass die Gruppe zu einem Mehrklang findet. Dieses Ergebnis symbolisiert sehr schön, wie sich aus vielen unterschiedlichen Äußerungen einzelner TN eine gemeinsame Gruppenaktion entwickelt, wie ein Ensemble entsteht.

7. **Sound-Circle**
   Alle sitzen im Kreis, A beginnt und gibt einen Ton oder ein Geräusch an seinen Nachbarn B weiter; B wiederholt den Laut von A und fügt ein eigenes Element dazu, das er nun an C weitergibt usw. (wie das Spiel „Kofferpacken“)

8. **Soundscape**
   Alle schließen die Augen und versuchen, Vorgaben der SL stimmlich umzusetzen. Dabei entstehen interessante „Klanglandschaften“, wie man sie für jede Art von szenischer Arbeit einsetzen kann.
   Vorgaben waren: „Rush hour“ in New York; Urwald; Maschinenfabrik; Sphärenklänge und Sternschnuppen

   Die Übungen 8 und 9 sind hervorragend geeignet, eine Szene atmosphärisch zu vertiefen, anzureichern, evtl. auch zu kontrastieren.

Atemspannung und Entspannung

9. **U-Bahn-Türen aufreißen**
   Alle verteilen sich im Raum, bleiben an einem Platz stehen, reißen mit großer Anspannung imaginäre U-Bahn-Türen mal mit Ruck nach rechts mal nach links auf. Das wird mit einem Stimmgeräusch begleitet**.**

10. **„Seerosen-Pendel“**
    Alle suchen einen Platz im Raum, stehen dann fest mit den Füßen auf dem Boden, aber sonst bewegt sich der ganze Körper pendelnd mit fließendem Atem wie eine Seerose im Wasser. (gut ausbalancieren und mit einem Summen begleiten)

11. **„Lasso“-Schwingen**
    Jeder sucht sein Gegenüber im Kreis, gegenseitig wird nun mit Kraft mindestens 3 mal ein imaginäres Lasso geschwungen und das Gegenüber damit „eingefangen“, dabei werden Rufe wie „Hooo- hooh – hooh“ hörbar.

12. **„Messer werfen“**
    TN in zwei Reihen gegenüber. Jeder wirft gezielt mit großer Körperanspannung ein „Messer“ auf das Gegenüber, beim Werfen ruft jeder „Ahhh!!“, auch die Getroffenen reagieren mit Körper und Stimme („Ahh!“)

II. SPIELE mit SILBEN und RHYTHMEN

Artikulation

1. **Kaugummikauen**, imaginär, aber intensiv!
   Zunge beweglich machen (in allen möglichen Zungenstellungen: vor/hinter den oberen / unteren Schneidezähnen, eingerollt und am oberen Gaumen festgehalten, in der linken/rechten Wange werden schöne und weniger schöne Töne und Geräusche hörbar.

2. **„Hu-mu-nun-gu“**
   Alle stehen im Kreis, das Wort wird in verschiedenen Körperhaltungen gesprochen: ganz tief gebeugt, hockend, mittelhoch, ganz aufgerichtet.
   Bei diesem Wort werden alle tiefen Resonanzräume und viele Artikulationsstellen im Mund- und Nasenraum aktiviert. Gut als Vorbereitung für „volles“ Sprechen von Texten

3. **„Bamm-Pamm…“**
   Alle nehmen eine Grundstellung ein, Füße etwa schulterbreit auseinander; die folgenden Silben werden mit kraftvollen Armbewegungen begleitet. *Die Silben schulen vor allem die deutliche Aussprache der Verschlusslaute **„b,p,d,t,g,k“**:*
   - „**B**amm – **P**amm“ (Arme im Wechsel nach oben „boxen“), mindestens 4x
   - „**D**amm – **T**amm“ (Arme im Wechsel nach vorn „boxen“), mindestens 4x
     „**G**ang – **K**ank“ (Arme im Wechsel nach unten „boxen“), mindestens 4x

4. **Dialog auf „balü”: Begegnung auf No-Art**
   Alle gehen durch den Raum, jeder begrüßt jeden, aber nicht direkt, sondern mit ausholenden Gesten und außergewöhnlich umständlich mit „Balü”! (Zweiergruppen unterhalten sich nur auf „balü”: leise-laut; schnell-langsam; freundlich-unfreundlich; Thema selbst wählen oder ärgerliches Erlebnis aus dem vergangenen Jahr)

Rhythmisches Sprechen und Agieren

5. **Geräusch-/Rhythmus-Maschine**
   Es werden Rhythmustexte an Kleingruppen verteilt, die sich eine Bewegungsabfolge dazu ausdenken. Alle Bewegungen werden erstmal „trocken“ geübt, dann mit Einsätzen nacheinander; anschwellend und abschwellend („crescendo“ und „decrescendo“), Modulationen etc., dann setzten alle gemeinsam die Maschine in Bewegung.
   Die Rhythmustexte waren:
   „Tschack Tschakka wumm wumm…“
   „Boing tschakka boing tschakka…“
   „Puff, klack, piep …“
   „Tsick tsick tsick tsick tsisck tsick klatsch …“
   „Rattata zong, rattata zong, bong, bong, bong …“

III. SPIELE in einer FANTASIESPRACHE („GROMOLO“)

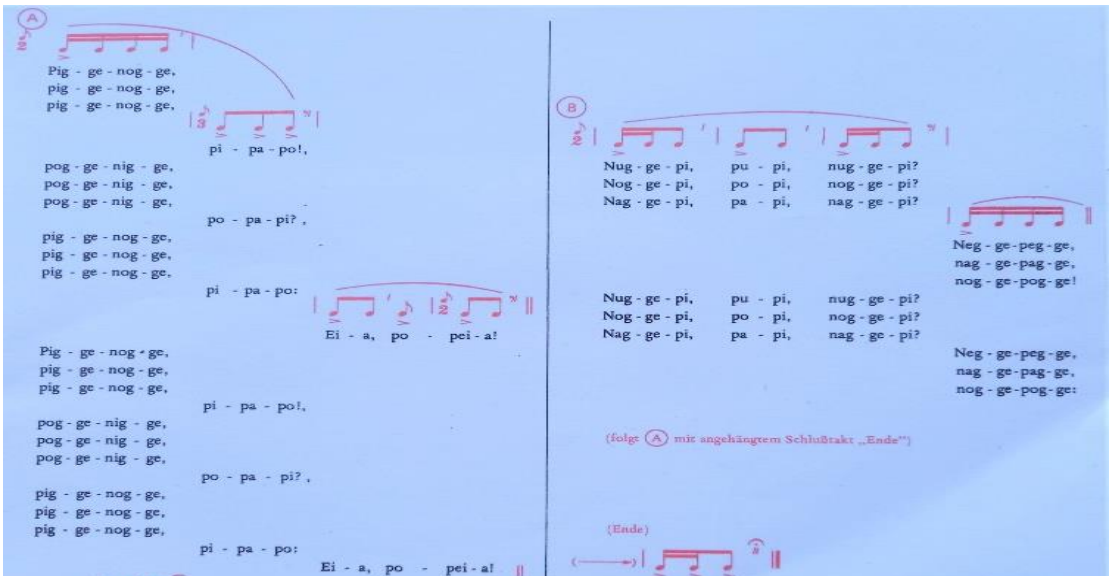
Miniszene in Kleingruppen: in Nonsenssprache “Gromolo”

Situation 1: Liebespaar auf einer Parkbank plus weitere Person
Situation 2: Leute im Restaurant bestellen ein Essen
Situation 3: eine Gerichtsszene
Situation 4: Wahlkampfrede wird gestört
Situation 5: Zwischenfall im OP
Situation 6: im Fitness-Studio
Situation 7: auf dem Standesamt
Situation 8: Esoterik-Seminar (Horoskop)
Situation 9: Geh zu einem Stuhl und erzähle ihm in Gromolo-Sprache, wie du heute in die Akademie gekommen bist
Situation 10: Unterhalte Dich mit einem Mitspieler in Gromolo-Sprache über das Wetter. Es können auch Silben wiederholt werden.
Situation 11: Erzähle einem Mitspieler in Gromolo-Sprache von der letzten Situation, über die du dich sehr geärgert hast.

Gromolo *(oder auch Gramolo u.ä.) ist eine besondere Theatermethode, um Spieler dazu zu bringen, ihre Aussagen, Handlungen und Beziehungen so deutlich mit dem Körper (Mimik, Gestik, Proxemik) zu zeigen, dass die „normale“ Sprache quasi nicht mehr unbedingt nötig ist. Nicht zu verwechseln mit der sprachlosen „Pantomime“, denn durch Gromolo kann auch viel über das Sprechtempo, die Lautstärke, die Rhythmisierung, die Stimmführung, die Pausen, die Emotionalität usw. ausgedrückt werden.*

IV. Spiele mit literarischen Nonsens-Texten

1. **Sprechstücke wie z.B. „Piggenogge” oder „Kapaaftisch”**
   In 2 Halbkreisen gegenüber, abwechseln, laut und leise, dann umgekehrt; verschiedene Stimmungen, Höhen/Tiefen; ...



Karl Foltz, Sprechspiele 1972

2. **Verse aus der Sprechfuge von Ernst Toch „Fuge aus der Geographie" (1930)**
   (siehe https://de.schott-music.com/shop/fuge-aus-der-geographie-no226654.html)
   „...und der Fluss Mississipi und die Stadt Honolulu und der See Titicaca ..."usw.

Spiele mit Nonsens-Gedichten

3. **„Karawane" (Hugo Ball): Der große Auftritt**
   Jeder sucht sich eine Zeile oder mehr aus und plant einen „Auftritt": 1 Requisit aus dem Raum auswählen, drei Aktionen planen, den Satz unterschiedlich benutzen; Steigerung einbauen; Abgang; Beifall entgegennehmen

4. **„Das große Lalula" (Christian Morgenstern)**
   In Kleingruppen (4-5) wird eine Szene entwickelt, in der nur dieser Text gesprochen wird (wie und was gekürzt oder wiederholt wird und wer jeweils spricht, ist Entscheidung der Gruppe. Vorschläge: Unheimlicher Gespenstertraum; Knallhartes Verbrechertrio und Opfer; Teenager-Liebesszene auf Parkbank und Parkbesucher; Kaffeeklatsch im Seniorenheim; Fußballertraining mit Trainer; ...

   Spiele in einer Nonsens-Sprache dienen dazu, eine Aussage oder eine Beziehung oder eine Situation besonders deutlich in der Körpersprache umzusetzen und durch den Stimmausdruck; gutes Training beim Proben von Szenen

V. Sprechspiele mit Satzfragmenten, Sätzen und Gedichten

Bodypercussion, z.B. „Kokosnuss"

Zu zweit: rhythmisch sprechen und bei jeder Silbe abwechselnd mit der rechten und der linken Hand auf den Körper (vom Brustkorb bis zum Po) trommeln:

„Wa – rum – nur – hat – die – Ko – kos – nuss – noch – im – mer – kei – nen – Reiss – ver – schluss? – Die – Scha – le – ist – zu – dick!"

Sätze „kneten"

1. **„Du da!"**
   Je 2 TN stehen sich mit großem Abstand gegenüber und rufen sich gegenseitig zu: „Du da!''. Variationen: laut, leise, geflüstert, kommandierend usw.

   Die Absicht des zielorientierten Rufens bringt automatisch einen Körperimpuls hervor. Der Spielleiter soll die TN unbedingt darauf hinweisen, dass sie diesen Körperimpuls wahrnehmen - er ist meist mit einem Zeigegestus verbunden - ihn zulassen und sogar verstärken. Dieser Hinweis beseitigt meist weitere Blockierungen und die TN werden von sich aus schon erste Bewegungsansätze zu einer einleitenden Gegenbewegung machen (wie man sie bei Comicfiguren findet), die eine Bewegung erheblich vergrößert und ihr deutlich mehr Ausdruck verleiht

2. **Ein Satz, viele Emotionen**
   Der Satz „Die Prinzessin kann nicht schlafen" wird im Kreis in unterschiedlichsten Stimmungen gesprochen (wütend, traurig, angeberisch, ängstlich, schüchtern, albern, neugierig, gekränkt, laut, flüsternd, grob, lieb, ...) (so auch mit dem Satz „Der Papst hat seine Suppe nicht gegessen")

3. **Sprechgewürze**
   Der Satz „Heute gibt es Linsensuppe" wird „gewürzt" gesprochen: zitronensauer, pfeffrig, schokoladensüß, schlagsahnenweich, eishart, saftig, gummibärchenmäßig, eklig, chipsig; dazu laut-leise; langsam-schnell

4. **Satzexperimente**
   Jeder sucht einen Satz (aus Zeitung oder Biobuch oder...), alle gehen kreuz und quer durch den Raum, dabei sagt jeder seinen Satz zu den Leuten, denen er begegnet. Es können sich kleine weiterführende Gespräche ergeben; Emotionen: unfreundlich, wütend, hinterhältig, geheimnisvoll, schüchtern, ängstlich, frech, lustig...

5. **Das Gerücht**
   Im Kreis sich überdeutlich artikuliert zuflüstern: z.B.
   „Der Papst hat seinen Nachtisch nicht gegessen!" Das Gerücht weitergeben, ausmalen, ausspinnen, dramatisieren usw. bis zur Katastrophe

6. **Mickey-Mousing: (Texte kommentieren durch Körper- und Stimmgeräusche)**

   Ursula Wölfel, Die Geschichte vom Vater, der die Wand hochging
   Ein Vater ärgerte sich oft über seinen Jungen, weil der ihm zu ängstlich war.
   Der Junge hatte nämlich Angst vor fremden großen Hunden, er hatte Angst vor den beiden frechen Mädchen von nebenan, und er hatte Angst, wenn das Licht im Treppenhaus plötzlich ausging.
   „Und so einer will mein Sohn sein!" rief der Vater. „Ich könnte die Wände raufgehen!"
   Das tat er dann. Er ging vor Wut die Wand hoch. Als er aber an die Zimmerdecke kam, fiel er vor Schreck wieder herunter.
   Der Text wird von einem Schüler langsam vorgelesen, dabei begleiten die anderen S. den Vortrag mit Geräuschen, Lauten, Tönen usw. an jeder möglichen Stelle. (Comic-Technik im Film). *Solche Übungen können auf alle möglichen Szenentexte angewandt werden.*

7. **Atmung und Konzentration auf Bewegung: „Seiltänzer"-Übung**
   Beispiel: **Josef Guggenmoos: Der Drache Ungestalt**

   Tief, tief im tiefsten Tannenwald,
   versteckt in einem Felsenspalt,
   da wohnt der Drache Ungestalt;
   er ist fünftausend Jahre alt
   und hat ein feines Ohr.

   Ob einer auf den Zehen geht,
   er hört es doch und kommt hervor,
   bricht wild aus seinem Felsentor
   und frisst ihn ganz und gar.

   Das Gedicht wird in der Haltung eines Seiltänzers gesprochen, der auf einem imaginären Seil so durch den Raum geht, als müsste er darauf balancieren (evtl. mit Balancierstab). Dabei bekommen die Seiltänzer unterschiedliche Aufträge:

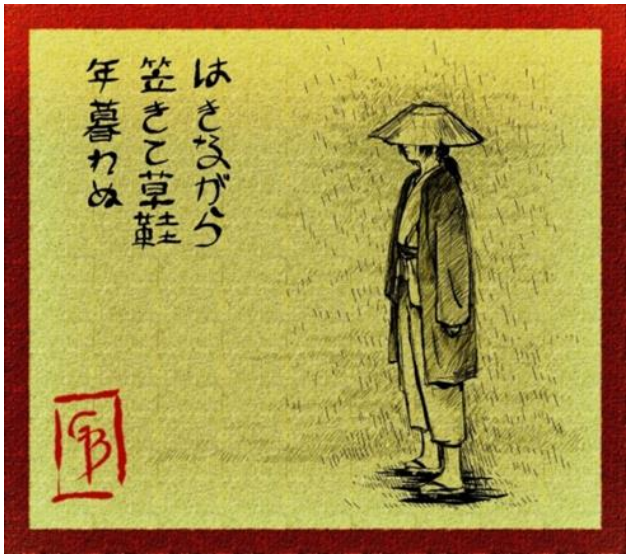
- S. will normal sprechen, aber er wird beim Balancieren immer von einer Mücke gestört
- S. hat den Text vergessen, lässt ihn sich von links und rechts „vorsagen”
- S. balanciert wie ein Roboter auf dem Seil, spricht mechanisch
- S. hat Fehler in der Mechanik, scheint abzustürzen, kann sich aber dann doch wieder halten
- S. hat eine Allergie mit Juckanfällen
- S. fühlt sich verfolgt
- S. turnt auf dem Seil

Bei Proben kann es sehr hilfreich sein, den Text sozusagen „nicht zu beachten“, sondern die Konzentration auf die körperliche Aktion oder den konzentrierten Umgang mit einem Requisit zu lenken, dadurch wird das Sprechen meistens „natürlicher“.

8. HAIKUS (japanische Kurzgedichte) in unterschiedlichen „Stimmungen“, Artikulationen und Haltungen

Jeder erhält ein Haiku, alle gehen durch den Raum und sprechen den Text nach bestimmten Vorgaben:

- Alle Konsonanten besonders betonen
- Alle Vokale besonders betonen
- Alle Silben verdoppeln mit „W“(„Uwunterwer dewem…“)
- Verschiedene Stimmungen: flüstern; mit ganz tiefer Stimme, mit ganz hoher Stimme, geisterhaft beschwörend



Unter dem Himmel des neuen Jahres ist das Meer ganz still.	Ein heller Wintermorgen. Die Holzkohle ist guter Laune, knackt und sprüht.	Elf Reiter, einer hinterm andern im Schneesturm. Keiner dreht den Kopf.
Ein Nachtquartier! Rief er und warf sein Schwert hin. Draußen Schneegestöber.	Der Schnee ist geschmolzen: das Dorf quillt über von Kindern.	Die Katze hat geschlafen: Sie streckt sich, gähnt und geht auf Liebe aus.
Sieh, eine Blume! Aber das Kind sperrt den Mund auf.	Den ganzen langen Tag gesungen – aber der Lerche war er nicht lang genug.	Als ich zurücksah, war die Welt ertrunken in Kirschblüten.
Der alte Teich. Ein Frosch springt hinein – das Geräusch des Wassers.	Pass auf, Heuschreck, dass du mir nicht den schönen Tau in Scherben trampelst!	Er sieht mich an, der Frosch – aber was macht er für ein Gesicht?
Ein Mensch und eine Fliege im Raum	Komm in die Hütte und bring vom Winde mit, der durch die Fichtenzweige weht.	Den Mond im Fenster hat der Dieb zurückgelassen.
Ich dreh mich um – der Mann, der mir entgegenkam, vergeht im Nebel	Nur der Mond und ich sind zurückgeblieben im kühlen Wind auf der Brücke	Groß und hell der Mond. Ich ging und ging, aber der Himmel blieb fern.
Die ganze lange Nacht. Das Geräusch des Wassers sagt, was ich denke.	Der Herbstwind bläst – wir leben und können einander sehen, du und ich.	Winterregen. Eine Maus läuft über die Saiten der Mandoline.

9.05

Tanja Finnemann

@tatto(o)theater

Digitales Theater auf Instagram – von Social-Distancing zu Social-Media

Theater in Coronazeiten

Projektentwicklungen im Schultheater sind immer wieder einzigartig. Die Teilnehmenden sind aktiv in den Entstehungsprozess eingebunden und fühlen sich im Probenprozess verantwortlich für das gemeinsame Produkt. Eines ist aber all diesen Prozessen gemein: Die Vorfreude auf die Präsentation vor Publikum und die Freude über ein wertschätzendes Feedback.

In diesem Projekt bestimmte vor allem die Vorfreude auf die große Bühne die anfängliche Probenzeit: Die Schülerinnen und Schüler hatten sich zum Teil seit der 5. Klasse in der Theater-AG engagiert und wollten zum Abschluss ein ganz besonderes Stück für ihre Jahrgangsstufe, Freundinnen, Freunde und Familien inszenieren. Doch dann kam die Pandemie und schnell wurde klar, dass ein Auftritt vor Publikum vor dem Abitur im März immer weiter in die Ferne rückte und schließlich gänzlich unmöglich wurde.

Zunächst herrschte lähmende Stille in der Gruppe. Die Proben am Dienstagnachmittag fielen aus und die Schülerinnen und Schüler konzentrierten sich in der letzten anstrengenden Phase vor dem Abitur auf den Distanzunterricht. Doch je mehr deutlich wurde, dass auch die Abifeier und die üblichen Partys dem Lockdown zum Opfer fallen würden, desto größer wurde der Unmut.

Social-Distancing

Irgendetwas musste passieren, es konnte doch nicht sein, dass nach einer langen Schul- und Theaterzeit der Abgang so still und leise sein würde. So kam die Idee auf, sich zumindest digital von der Schulgemeinschaft zu verabschieden. Und bei allem Brainstorming zur Ideenfindung war doch immer etwas Wehmut dabei, dass das eigentliche Stück „Tattoo“ von Igor Bauersima1 nun doch keine Bühne finden würde.

„Man hat sich schon voll mit seiner Figur identifiziert und jetzt wird nichts draus“, war nur eine von vielen Stimmen, die unser neues Projekt letztendlich ins Rollen brachten. Warum eigentlich nicht die Figuren, die schon Teil des Alltags der Schülerinnen und Schüler geworden waren, zum Leben erwecken?

Doch eins nach dem anderen:

---

[1] Textgrundlage: Bauersima, Igor: norway.today. Fischer Taschenbuch; 18. Edition 2003. Im Buch enthalten ist auch das Stück "Tattoo". Die Rechte für die Aufführungen von Amateurtheatern und Schultheatergruppen liegen beim Deutschen Theaterverlag:
URL: https://www.dtver.de/de/theater/index/product/product_id/11990 (zuletzt aufgerufen am 31.07.2021)

Phasen:

Um den Projektinhalt in Gänze zu beschreiben, soll hier auch die anfängliche Präsenzphase erläutert werden.

1. **Annäherung an den Text**

Nach der Erarbeitung des eher ernsten und emotional mitreißenden Stücks „Alice im Anderland“ im Jahr 2019 war es der Gruppe wichtig, zu einer auch komödiantischen Vorlage zu arbeiten und dabei stand der Wunsch im Vordergrund, etwas in Richtung des Stückes „Kunst“ von Yasmina Reza zu erarbeiten. So fiel die Wahl auf „Tattoo“ von Igor Bauersima, ein Stück, das ähnlich wie „Kunst“ die großen Themen „Freundschaft“ und „künstlerische Freiheit“ in den Fokus rückt. Da das Stück den Schülerinnen und Schülern nur zum Teil bekannt war, bestanden die ersten Stunden aus Übungen, die das Annähern an den Text fokussierten und dabei Inspirationen und Bilder aus den Bereichen Freundschaft und Kunst erschaffen sollten.

Beispiel 1: Raumlauf mit assoziativen Gefühlszuständen[2]

- Während des Raumlaufs wird ein Gefühl in den Raum gerufen => alle stoppen und nehmen im Freeze assoziativ in einer Körperhaltung das Gefühl ein (z.B. Angst, Freude, Trauer, Ärger...).

Beispiel 2: Eine Gruppenskulptur bauen[3]

- Jede Gruppe (4-5 Spielerinnen/Spieler) bekommt einen abstrakten Begriff (Wut, Feindschaft, Freundschaft, Liebe, Zuneigung, ...), den sie als Skulptur umsetzen soll.

- Zunächst nimmt ein Gruppenmitglied eine Position ein, dann folgen nach und nach die anderen Gruppenmitglieder. Es sollte darauf geachtet werden, dass eine dreidimensionale Skulptur entsteht, die auf mehreren Ebenen von allen Seiten für die Zuschauenden einsehbar ist.

2. **Einfühlen in die Rolle**

Dieser Phase folgte das intensive Arbeiten und Sich-Beschäftigen mit dem Text. Bereits hier war die Probenarbeit pandemiebedingt einigen Einschränkungen unterworfen. Zunächst fanden mehrere Sitzungen statt, in denen das Stück mit verteilten Rollen mehrmals neutral und ohne spielerische Aspekte in der Gruppe gelesen wurde. Dabei entstanden immer wieder innerhalb der Gruppe durch Verständnisfragen und Kommentare angeregte Diskussionen über Inhalt und Figurenzeichnung. Klar war, dass noch eine Menge Arbeit an der Textvorlage auf die Gruppe zukam, da das Stück gekürzt werden sollte und auch neue Figuren erfunden werden sollten. Die Gruppe besaß mehr Mitglieder als Rollen im Stück vorhanden waren.

---

[2] so auch aktuell bei Kündiger 2019, S. 82.
[3] so auch aktuell bei Kündiger 2019, S. 90.

So stand zu Beginn die Überlegung, welche Teile des Stücks für das inhaltliche Verständnis unabdingbar seien. Eine spielerische Herangehensweise, um dies herauszufinden, ist das Nacherzählen des Textes:

Beispiel: Erzählkreis

- Die Gruppe sitzt im Kreis zusammen. Reihum erzählt jedes Gruppenmitglied den Inhalt des Textes nach. Dabei darf jeder nur einen Satz formulieren.

Variation:

- Sitzt das inhaltliche Grundgerüst des Textes, ist die Aufgabe, dass ein Teil der Gruppe zu der Nacherzählung des Textes mit Standbildern und kleinen stummen Szenen improvisiert. Ein Gruppenmitglied oder die Spielleitung erzählt das dramaturgische Gerüst des Stückes nach, die anderen improvisieren auf der Bühne einen Stummfilm. Dabei ist es zunächst nicht wichtig, sich fest mit einer Rolle zu identifizieren, die Spielerinnen und Spieler können sich in verschiedenen Rollen ausprobieren, switchen und auch mehrere Rollen einnehmen.

  - *„Das ist Leah“ => Eine Spielerin betritt die Bühne und nimmt eine charakteristische Körperhaltung ein.*
  - *„Leah wohnt in einer WG mit Frida und Zoe“ => Zwei weitere Spielerinnen betreten die Bühne und ergänzen das Standbild von Spielerin 1. Dabei sollte auch der Bezug zu Spielerin 1 deutlich werden (Zuneigung, genervt sein, ...)*
  - *„Eines Tages kündigt sich ihr bester Freund Tiger an, der mittlerweile mit seiner Kunst reich und berühmt geworden ist“ => Die Spielerinnen/Spieler verändern ihre Standbilder entsprechend der Ankündigung (Aufregung, Nervosität, ...) usw.*

Diese Übung legt das dramaturgische Grundgerüst fest. Hier kristallisiert sich heraus, welchen Erzählstrang die Gruppe als wichtig erachtet. Im sich anschließenden Reflexionsgespräch kann thematisiert werden, welche Teile gelungen scheinen und wo Verbesserungs- und Erklärungsbedarf besteht.

Im weiteren Verlauf rückten immer wieder Übungen in den Mittelpunkt, die das Einfühlen in die Rolle thematisierten.

Beispiel: Sitzen, um zu...

- Hier geht es darum, zweckgerichtete Handlungen darzustellen. Die halbe Gruppe sitzt verteilt im Raum und die Spielleitung gibt immer wieder Änderungen in der Sitzhaltung vor, die zugleich zweckgerichtet sind. Die andere Hälfte der Gruppe sitzt als Beobachter am Rand des Raumes und beschreibt in einem anschließenden Reflexionsgespräch die Veränderungen in der Haltung. Alternativ lässt sich hieraus auch ein Ratespiel konzipieren.

Sitzen, um sich auszuruhen; sich zu verstecken; zu hören, was im Nachbarzimmer geschieht; um auszurechnen, was die Wurzel aus 7654 ist; um sich auf eine vergessene Melodie zu besinnen, ...

In einem sich anschließenden Gespräch wurde gemeinsam mit der Gruppe überlegt, welches Setting das schlüssigste für unsere Spielfassung sein könnte und welche Möglichkeit es gebe, das Figurenarsenal zu erweitern. So wurde aus dem Originalpaar Fred (Schriftsteller) und Lea (Schauspielerin) eine Frauen-WG, bestehend aus Frida (Schriftstellerin), Leah (Youtuberin) und Zoe (Aktivistin und Veganerin) und aus Tigers bestem Freund Alex wurde seine Managerin (Alex). Die restlichen Figuren blieben bestehen. Da mit der Youtuberin Leah das Feld für den Social Media-Bezug geebnet war, war auch schnell klar, dass weitere Figuren diesem Umfeld entspringen könnten (die TikToker @sorum und @andersrum, Bibi und Babsi von der Bravo-Social Media Crew, der Instagramer Alejandro, seines Zeichens Kunstfreak). Als die Rollen verteilt waren, hatten alle Ensemblemitglieder durch die Methode Rollenbiographie und vertiefende Übungen Gelegenheit, ihre Rolle auszubauen.

Beispiel: Schreiben einer Rollenbiographie[4]

- Eine Rollenbiografie behandelt folgende Aspekte:
  - Darstellung der (äußeren) Lebensbedingungen
    - Geschlecht, Name, Alter
    - Körperbau
    - Kostüm
    - Soziales Netzwerk
    - Arbeitsalltag
    - Freizeit
    - Interessen
    - Sexualität
    - Partnerschaft
    - …
  - Innere Welt der Figur
    - Selbstbild
    - Sozialisation
    - Werte
    - Träume, Gefühle
    - …
  - Sprachgestus und Sprachcode

[4] aus: Ingo Scheller, Szenische Interpretation, Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Unterrichts, 2004 Kallmeyer / Klett, S. 62 – 64.
Online zu finden hier:
https://www.teachsam.de/deutsch/d_schreibf/schr_schule/protex/protex10_8_4_2_2.htm

Beispiel: Inszenieren der Figur anhand von Fotos (Arbeitsauftrag)

- Neben dem Verfassen der Rollenbiographie sollt ihr eure Figur natürlich auch noch inszenieren. Entwickelt bitte eine eigene Körperhaltung, überlegt euch ein passendes Kostüm und inszeniert euch auf fünf Fotos mit Körperhaltung, Kostüm und typischen Requisiten an typischen Orten in verschiedenen alltäglichen Situationen.

Beispiel: Interview Speeddating (Arbeitsaufträge)

- 1. Phase: Ihr seid Journalistinnen/Journalisten für die euch zugeloste Zeitschrift. Schaut euch die Zeitschrift im Internet an, verinnerlicht den Stil der Zeitschrift und überlegt euch drei Fragen, die eine Journalistin/ ein Journalist in der Zeitschrift wohl einem beliebigen Interviewpartner/einer beliebigen Interviewpartnerin stellen würde.
- 2. Phase: Eine Hälfte der Gruppe spielt anschließend die Rolle eines Journalisten/einer Journalistin und stellt dem ihm/ihr zugeteilten Gruppenmitglied drei ausgewählte Fragen (passend zur zugeteilten Zeitschrift), die der Partner/die Partnerin in seiner/ihrer ausgewählten Rolle aus „Tattoo“ beantworten muss.

Zeitungen:

1) Bild
2) Trierischer Volksfreund
3) Bravo
4) Harper's Bazaar
5) Runners World
6) Gala
7) Flow
8) In Style
9) Stilvoll Wohnen
10) Ein Herz für Tiere
11) Mein schöner Garten
12) Psychologie heute
13) Glamour
14) GQ
15) Fire and Food

3. Social Media als Rollenprofil

Normalerweise wären wir an diesem Punkt in die intensive Probenarbeit eingestiegen. Da der Lockdown diese Pläne verhinderte und auch absehbar war, dass dieses Stück bis zum Ende der Schulzeit der Beteiligten nicht auf die Bühne gebracht werden könnte, waren wir kurz davor, alles abzusagen und zu resignieren. Einige Wochen vergingen, in denen nichts stattfand, die Schülerinnenund Schüler sich mit den Abiturprüfungen beschäftigten und alle schon fast mit dem Projekt abgeschlossen hatten. Doch im Frühling, kurz vor der Verabschiedung der Abiturientinnen und Abiturienten, gab es ein letztes Abschlusstreffen der AG. In diesem Gespräch ging es vor allem darum, dass man das Gefühl hatte, die Figuren des Stücks hätten bereits ein Eigenleben entwickelt. Und plötzlich war die Idee da: Warum nicht die Figuren weiterentwickeln und so tun, als gäbe es die Figuren und ihre Geschichte wirklich - gerade eine Social-Media Plattform bietet in diesem Zusammenhang viele Möglichkeiten. Gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern entstand die Idee, das Stück über die Plattform Instagram zum Leben zu erwecken.

Dabei sollte es eine Hauptseite geben (@tattotheater => der Rechtschreibfehler erklärt sich durch die Rechtschreibschwäche der Hauptfigur Frida, die diesen Account angeblich ins Leben gerufen hat) und zusätzlich sollte jede Figur des Stücks auch eine eigene Seite besitzen, über die man zusätzlichen Content über das Stück hinaus posten und verfolgen kann.

Auf der Hauptseite werden auf einzelnen Fotos die Hauptfiguren des Stücks vorgestellt. Zusätzlich kann man über die Storys (festgehalten in den Highlights der Seite) den Inhalt des Stückes, tagebuchartig dargestellt durch die einzelnen Figuren, verfolgen. Immer wieder kann man, auch geleitet durch die Storys der Hauptseite, die einzelnen Seiten der Figuren aus dem Stück besuchen.

4. Das Projekt geht online

Im Vorfeld der Veröffentlichung besprachen wir in der Gruppe das grobe Handlungsgerüst, machten einige Fotos für die Social-Media Präsenz, drehten kurze Videos und verabredeten Termine für die „Premiere“ und Folgeposts.

Das Projekt ist im Folgenden von Improvisation und Überraschung geprägt. Am Premieren-Abend veröffentlichten wir zunächst nach und nach die Fotos der Hauptfiguren und gaben Einblick in den groben Inhalt des Stückes. Durch Verlinkungen, Hashtags, Einladungen an Freunde und Bekannte gelang es, eine immer größere „Follower-Gemeinschaft“ zu gewinnen, die den Lauf des Stückes verfolgte und auch beeinflusste.

In den folgenden Tagen veröffentlichten wir abendlich Story-Elemente, die den Fortlauf des Stückes prägten. Immer wieder integrierten wir Elemente, die auch die Interaktion mit den Followern förderten: Umfragen, Ratespiele, Verlinkungen, Fragen, Abstimmungen und auch die Möglichkeit, Figuren über den Messenger direkt zu kontaktieren, Beiträge zu kommentieren und zu liken. Hier zeigt sich eine Schnittstelle zwischen den Formaten Theater und Social Media, die sich von Videoformaten unterscheiden. Ähnlich wie im Theater schafft man es bei Social Media, in Interaktion mit dem Publikum zu treten und über Feedback-Instrumente das direkte Spiel zu beeinflussen. Durch dieses Feedback und die Zuschauerreaktionen entsteht

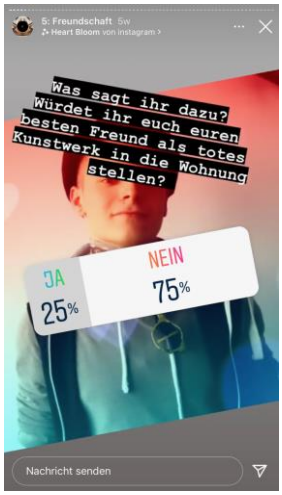
auch eine weitere Besonderheit des Formates: die Improvisation und Überraschungsmomente. Das dramaturgische Grundgerüst besteht zwar, die einzelnen Beiträge wurden aber von den Schülerinnen und Schülern improvisiert und hochgeladen, ohne dass alle die Beiträge vorher gesehen hatten. So entstand immer wieder ein Überraschungsmoment für das ganze Ensemble.

Im Hintergrund agierten wir über einen Gruppenchat, tauschten Ideen aus, und gaben uns gegenseitig Feedback. Es entstand auch ein Lernprozess, da deutlich wurde, wie wichtig es war, Beiträge der einzelnen Figuren zur Hauptseite zu verlinken. Manchmal mussten wir auch vom Skript abweichen und Fragen der Zuschauenden beantworten, die uns zuvor verdeutlicht hatten, dass nicht alle Inhalte nachvollziehbar für außenstehende Personen waren.

Eine Besonderheit von Instagram Storys ist es, dass man sehr leicht Elemente einfügen kann, die der Story ein besonderes Erscheinungsbild geben (Musik, Filter, Gesichtsfilter, Gifs, Emojis...). Auf der anderen Seite ist man immer wieder beschränkt auf kurze Clips. Soll ein längerer, zusammenhängender Film gezeigt werden, sind wir deswegen auf das ebenfalls von Instagram angebotene IGTV-Video ausgewichen. Die Zuschauenden mussten dann dem ausgewiesenen Link folgen.

Insgesamt zeigte sich für unser Projekt, dass Instagram die richtige Wahl war, um in Zeiten von Social-Distancing ein Theaterprojekt zu stemmen, da die Schülerinnen und Schüler im Unterschied zum reinen Medium Film immer wieder in Interaktion mit dem Publikum treten konnten und ähnlich wie im "richtigen" Theater auch direktes Feedback erhielten.

Natürlich bleibt aber auch zu beachten, dass das Medium aus Datenschutzgründen nicht unbedingt für Unterrichtszwecke zu empfehlen ist. In unserem Fall waren alle Beteiligten volljährig und bereits mit eigenen Accounts auf Instagram vertreten.



Mit diesem Projekt hat die Gruppe am digitalen Landesschultheatertreffen (LSTT) RLP im Juli 2021 teilgenommen und Rheinland-Pfalz im September beim digitalen SDL 2021 in und aus Ulm (THEATER_DIGITALITÄT) vertreten.

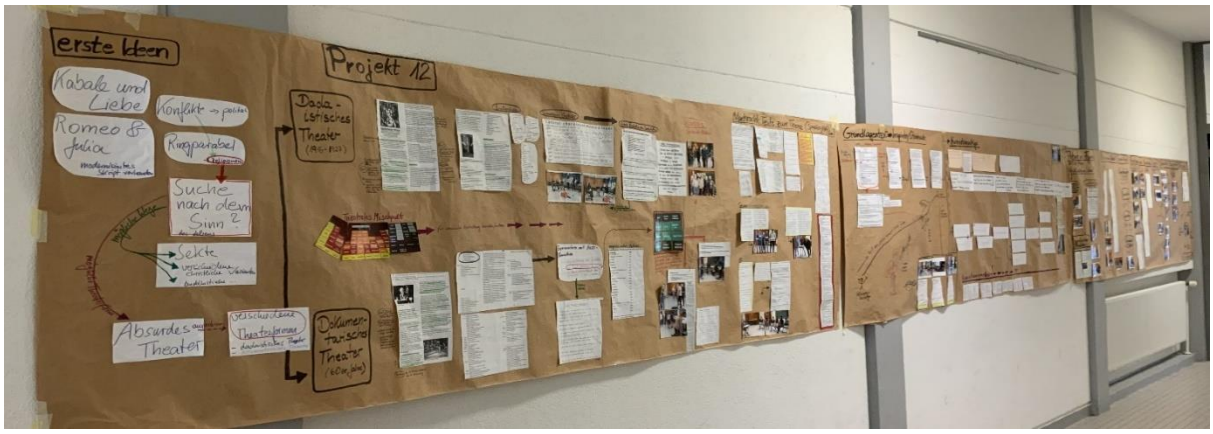
9.06

Judith Gabriel

206 Fuß oder die Frage nach dem Sinn des Lebens

Dokumentation eines Projektprozesses

Der DS-Kurs Jahrgangsstufe 12 des Theodor-Heuss-Gymnasiums in Ludwigshafen erarbeitete im Schuljahr 2017/2018 ein eigenes 40-minütiges Projekt, dessen Ergebnis im Juni 2018 in der Schulaula aufgeführt wurde.



Weil mir schon früher aufgefallen war, dass DS-Schülerinnen und -Schüler, die eine *devised performance* (also ein Stück, in dem alles selbst geplant und gestaltet wird) im Sinn hatten, aber im Laufe ihres vielgestaltigen Schulalltags die Ergebnisse der DS-Stunden von Probe zu Probe doch nicht mehr so genau im Gedächtnis hatten, habe ich schon seit meinen ersten szenischen Projekten beschlossen, nach Formen zu suchen, wie der gesamte Probenprozess so „gespeichert“ werden kann, dass

- wir alle immer - auch während unseres Unterrichts - einen **visuellen Überblick** über das schon Entstandene haben
- die DS-Schülerinnen und -Schüler die **Prozesshaftigkeit** unserer Arbeit sinnlich wahrnehmen, erkennen, kritisch einschätzen und auch schätzen können (was haben wir schon, was fehlt noch, was sollte verändert werden, „Ich hab da noch eine ganz tolle Idee…“ etc.)
- das Dokumentationsmedium ohne großen Aufwand ständig verändert oder erweitert werden kann
- alle wichtigen Informationen nachlesbar sind….

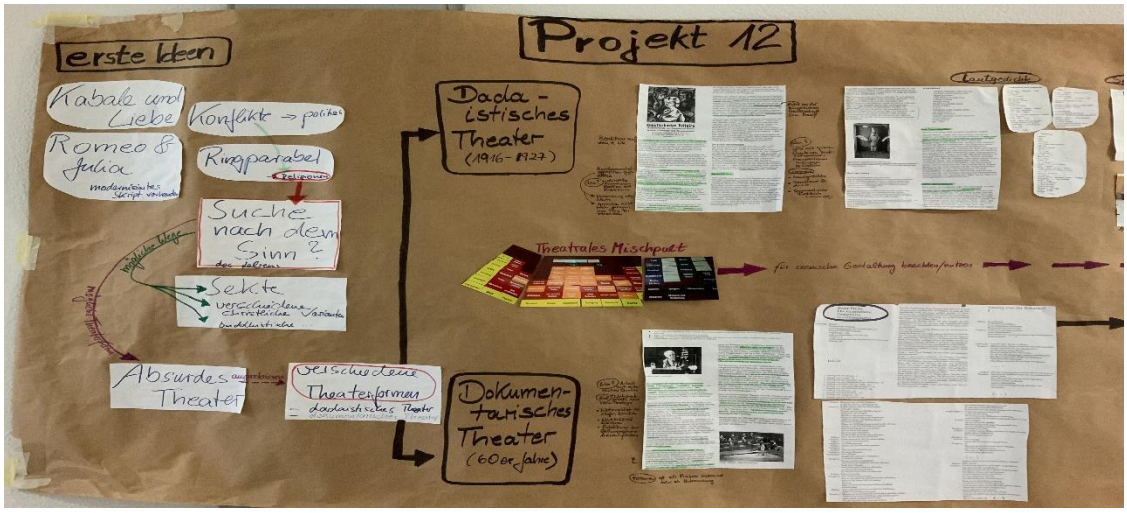
Als praktikabel und äußerst hilfreich (für mich und für die Schülerinnen und Schüler) hat sich dann folgendes Verfahren erwiesen:

1. Eine große Packpapierrolle dient als „**Wandzeitung**“, die immer weiter verlängert werden kann
2. Von jeder Szene werden Fotos und Videos gemacht
3. Geeignete Oberbegriffe werden eingefügt zur Sortierung oder Kategorisierung

4. Alles wird auf der Wandzeitung festgehalten:
    - alle thematischen und formalen Ideen
    - inhaltliche und terminliche Planungen
    - Hausaufgaben
    - zusätzliches „externes“ Input-Material (wie z.B. literarische Texte, Zitate, Theatergeschichte, Zeitungsausschnitte etc.)
    - von der Gruppe verfasste szenische Texte
    - Figurenkonzepte und -erarbeitungen
    - Hausaufgaben
    - dramaturgische Ideen der Gruppe
    - Ideen zum Gesamtkonzept und zum Aufführungsmodus
    - organisatorische Aufgabenverteilungen etc.

5. Optische grafische Verweise auf Zusammenhänge, Widersprüche oder Weiterführungen

Kurze Beschreibung des konkreten Projektprozesses

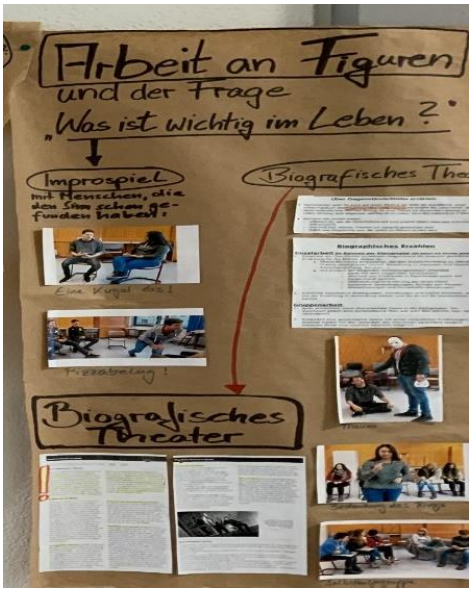


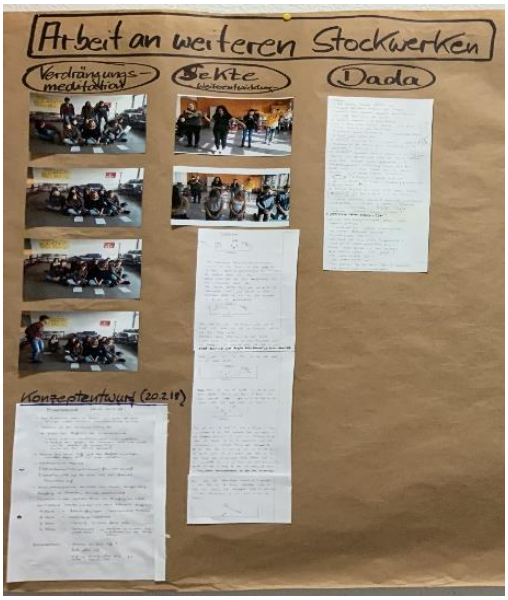
In der ersten Phase der Themenfindung ging es darum, die Interessen der Gruppe zu erkunden, nach ersten Vorschlägen zu evtl. klassischen Neufassungen von Kabale oder Romeo oder Nathan schälte sich dann das Thema „Sinn des Lebens“ als ein Kernthema der Gruppe heraus und der Wunsch, doch ein ganz eigenes Stück zu entwickeln. Die überall zu beobachtende gewaltsame Lösung von Konflikten führte zu der Frage, was einem „die Sprache verschlägt“. So kam es zu der Frage nach möglichen Theaterformen. Nun wurden absurde, **dadaistische** und **dokumentarische** Möglichkeiten exploriert, Texte von Hugo Ball und Infos zum *Cabaret Voltaire* wurden recherchiert und dazu eigene Dada-Texte geschrieben. Zum dokumentarischen Theater wurde ein Textauszug aus Peter Weiss´ „Ermittlung“ näher analysiert. Das „Theatrale Mischpult“ (Maike Plath) wurde eingesetzt, um bei szenischen Gestaltungen viele Möglichkeiten zu eröffnen.

Die Erkundung der Sinnfrage wurde schließlich auch mit Mitteln des **biografischen** Theaters weiter szenisch in Impro-Spielen erforscht. Es entstanden Figuren und Texte und aus dem Impuls durch das Märchen „Der Glasberg“ entstand das Grundkonzept, nämlich die Idee,

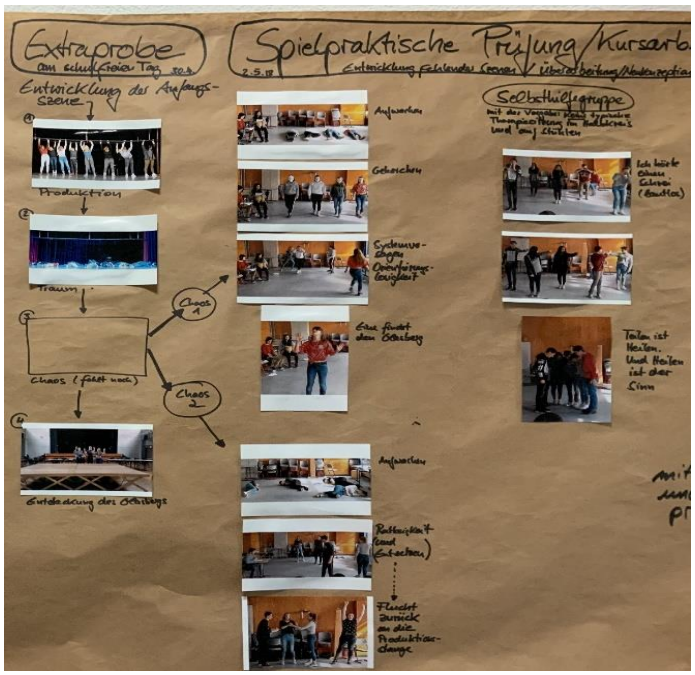
dass in verschiedenen „Stockwerken“ Figurengruppen unterschiedliche Antworten auf die Frage nach dem Lebenssinn suchen oder finden. Der Umgang mit Neutralmasken erweiterte noch die Spielmöglichkeiten.

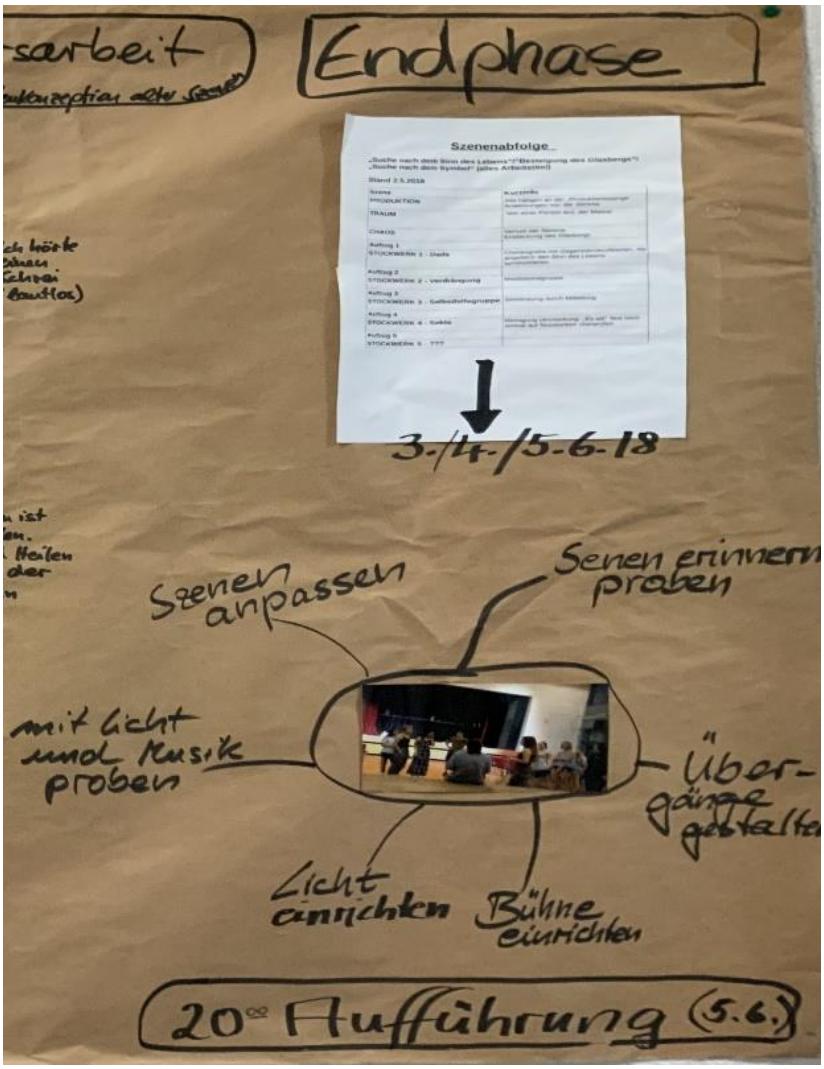
Die anschließende Phase war bestimmt durch intensive Arbeit der Gruppen an/in den von ihnen gewählten „Stockwerken“. Szenische Ideen wurden erprobt, verworfen usw. und gleichzeitig wurden Figuren und Texte erfunden, profiliert, auf szenische Realisierung hin durchdacht, fixiert, verfeinert.





Bei der Spielpraktischen Prüfung/Kursarbeit sollten die DS-Schülerinnen und -Schüler dann noch fehlende Szenen entwickeln. Die Aufführung war dann eine gute Selbstwirksamkeitserfahrung. Ihren eigenen kreativen Prozess haben sie bewusst erlebt.





Mein Fazit: Die Wandzeitung erwies sich als gut geeignetes „Gruppengedächtnis“ und stumme Aufforderung, weiter zu experimentieren, zu forschen. Wichtig war mir auch, dass Schüler-Ideen nicht verlorengingen, auch wenn sie später für dieses Projekt nicht benutzt wurden. Die Wandzeitung würdigt so die Leistungen der Schüler, die im Vorfeld einer Aufführung erbracht werden. Oft standen Schülerinnen und Schüler davor und diskutierten einzelne Aspekte oder fügten andere hinzu. Jeder fühlte sich aufgefordert, die Dokumentation des Entstehungsprozesses mitzugestalten. Ich meine, dass diese Prozessbewusstheit (durch die Wandzeitung) und das differenzierte Dokumentieren eine Kompetenz ist, die sich auch auf weitere Projekte und Vorhaben der Schülerinnen und Schüler fruchtbar auswirken wird. Auch bei den Zuschauenden traf unsere Wandzeitung, die im Aufführungsraum hing, auf großes Interesse und bot reiche Möglichkeit zum Austausch mit den Spielerinnen und Spielern.

Dieser Beitrag wurde nach Gesprächen mit Judith Gabriel von Christina Dieterle verschriftlicht.

9.07

Bettina Hahn

Zettel-Dialog

Methode zur Ideenfindung in der Initiierungsphase. Projekt *Einmal Heimat, bitte!*

Die Inszenierung *„Einmal Heimat, bitte!"* entstand im Rahmen des Unterrichts eines DS-Kurses im Jahrgang 11 am Otto-Schott-Gymnasium in Mainz. Nachdem *„Heimat"* gemeinsam als Projektthema festgelegt wurde, erfolgte eine erste Auseinandersetzung, in der die nun folgende Methode des *„Zettel-Dialogs"* wegweisende Impulse für die Inszenierung lieferte.

Auf der Spielfläche wurden dafür A4-Blätter mit verschiedenen Satzanfängen zum Thema ausgelegt:

Heimat ist…/ Heimat schmeckt nach…/ Heimat riecht…/ Heimat klingt…/ Heimat fühlt sich an wie…/ Heimat sieht aus wie….

(Weitere Satzanfänge, die sich auch bei anderen Themen anbieten, sind: *XXX macht*…; *kann*…; *braucht…; sollte…; ist…; möchte*…)

Die Gruppe wurde in eine Spiel- und eine Zuschauergruppe geteilt, anschließend gingen die Spielerinnen und Spieler von Zettel zu Zettel, (bildeten Paare) und vervollständigten laut die Satzanfänge, bezogen sich dabei aufeinander, widersprachen sich, schlossen neue Sätze (z. B. als Kontrastbildung) an bereits geäußerte Sätze an oder formulierten ihre Sätze in anderen (Mutter-) Sprachen.

Damit alle ihre Sicht auf das Thema äußern konnten, wurde der Zettel-Dialog zwei Mal durchgeführt, die Gruppen wechselten dabei ihre Rollen. Um das Ergebnis zu sichern, protokollierte das Publikum arbeitsteilig die Äußerungen zu den einzelnen Satzanfängen. Diese Form der Ergebnissicherung stellte sich als sehr zielführend heraus, da die Spielerinnen und Spieler teilweise sehr zügig agierten und die Sätze schnell hintereinander geäußert wurden.

Das Ergebnis sah wie folgt aus:

Heimat ist….	**Heimat schmeckt nach….**
ein Ort, wo man sich geborgen und zu Hause fühlt.	einem frisch gebackenen Kuchen.
wo man sich zu Hause fühlt.	**Waffeln.**
da, wo man sich wohlfühlt.	Freiheit.
für mich Deutschland.	Liebe und Geborgenheit.
zu Hause sein.	deutschem Essen bzw. das Brot in Deutschland.
Liebe, Geborgenheit und Freiheit.	Brot.
dort, wo man sich akzeptiert fühlt.	nach einer Erdbeertorte.
ein Zuhause zu haben.	Kartoffeln.
Fastnacht.	Weihnachtsessen.
sich auszukennen.	Schulbrot.

auch ein Ort, wo man lange schon hinfährt. Glücklich sein. **Mainz 05.** der Ort, den man am besten kennt. schön, denn es ist ein Teil von jedem. **Weihnachten.**	Essen von Oma. Essen von Mama. Geborgenheit. Vertrauen. Verbundenheit.
Heimat riecht…. wie ein frisch gebackener Kuchen. **nach Waffeln.** natürlich, nicht wie Parfüm. nach meinem Wohlfühlort. nach Wald. nach unberührter Natur. nach Salzwasser und nach Gewürzen. nach frischer Luft. Blättern im Herbst. einem verregneten Tag. Essen, das kocht. einem viel zu warmen Sommermorgen. nach zu Hause. nach Alltag. nach Zuhause und wohlfühlen.	**Heimat fühlt sich an….** wie eine neu gekaufte Plüschdecke. wie ein warmer Kakao im Winter. wie zu Hause angekommen sein. wie ein Ort, zu dem man immer zurück-kommt. wie Familie. wie daheim und geborgen sein. wie ein Teil von mir. wie nette Begegnungen. mein Bett. **wie Zuhause.** wie die Innentasche einer guten Jacke. wie ein schöner Tag jeden Tag.
Heimat klingt…. wie ein Lieblingssong. nach schöner Musik in den Ohren. **Weihnachtsliedern.** nach Geborgenheit. nach Liebe. Urlaub, Ausflüge, wohnen. wie Freundschaft. einem Familienstreit, den man mithört. telefonieren mit Freunden. Schulklingeln. **nach Fastnachtsliedern.** nach Freude. nach Freunden. nachts und am Tag.	**Heimat sieht aus wie….** ein Wunderland aus einer langen Traum-landschaft. mein Glück und meine Freunde. **zu Hause.** das Gewohnte. Marokko und Deutschland. Weihnachten. ein Ort, wo man immer bleiben will. Perfektionismus.

Im Anschluss an die Durchführung dieser Methode wurde das Ergebnis gemeinsam gesichtet. Für die Schülerinnen und Schüler interessante Aspekte wurden markiert und erste szenische Ideen wurden gesammelt und diskutiert. So entstand hier schon die Idee, während der Vorstellung Waffeln zu backen und diese an das Publikum zu verteilen, damit dieses die Vorstellung der Spielerinnen und Spieler von Heimat auf der Bühne nicht nur sehen und hören, sondern auch riechen und schmecken sollte. Zudem wurde festgelegt, dass Mainz als Heimatort unter anderem sowohl durch eine Szene zu Mainz 05 als auch durch eine Szene zur Fastnacht repräsentiert werden sollte, woraufhin in den nächsten DS-Stunden Büttenreden verfasst,

mitgebrachte Fastnachtslieder in die Warm-Ups eingebaut und mit 05er-Fan-Devotionalien improvisiert wurde. Des Weiteren erzählten sich die Jugendlichen gegenseitig die Weihnachtsbräuche ihrer Familien, wobei sie feststellten, dass sich neben einem üppigen Weihnachtsessen eine typische Situation bei fast allen in den Erzählungen wiederfand: das Schmücken des Christbaumes. Dadurch entstand die Idee einer Szene zum Thema „Weihnachtsvorbereitungen/Weihnachtsbaum schmücken"; ebenso sollte eine Plastiktanne Teil des Bühnenbildes werden.

Methoden wie der Zetteldialog eignen sich sehr gut, um zu Beginn des Inszenierungsprozesses zum einen den Spielerinnen und Spielern einen Zugang zum Projektthema zu ermöglichen und zum anderen wegweisende Impulse und Ideen für die Produktion zu liefern. Die Jugendlichen können hierüber ihre Gedanken, Gefühle und Ansichten zum Thema formulieren, welche anschließend anhand von fremden oder eigenen biografischen Erinnerungen bzw. Informationen weiterverfolgt und szenisch aufbereitet werden können.

9.08

Barbara Hahn-Setzer

Oh, diese Götter!

Irritationen und Überschreibungen am Beispiel von Bertolt Brechts Theaterstück *Der gute Mensch von Sezuan*

Und: Wie Zielorientierung und spielerische Offenheit zu überraschenden „Lösungen“ führen können

---

Die Gruppe: eine Theater-AG der Klassen-/Jahrgangsstufen 9 bis 13 (6w / 6m / 3 Techniker); alle Schülerinnen und Schüler der MSS haben auch Theater/DS-Unterricht; die Jüngeren werden sich später dafür entscheiden.

Methoden in der Entscheidungsphase für die Stückauswahl

Manchmal startet ein Projekt nach wenigen „ersten Stunden“ (etwa nach zwei oder drei Doppelstunden) mit einer von Schülerinnen, Schülern und Spielleitung gemeinsam vorgenommenen Setzung. In unserem Fall war das der von Schülerseite schon ganz zu Beginn gemachte Vorschlag, sich – angeregt vom Deutschunterricht – mit einem Drama von Brecht zu befassen. Verschiedene Dramen werden im Blick auf ihre Thematik „begutachtet“.

Die Spielleitung stellt Schreibaufgaben, die einen Zugang durch die Erinnerung an persönliche Erfahrungen ermöglichen sollen. Zum Beispiel: „Du hast etwas Wichtiges entdeckt/herausgefunden; aber das, was du sagst, will niemand in deinem Freundeskreis hören. Erzähle eine Episode, in der klar wird, wie du damit umgehst.“ („Das Leben des Galilei“) oder: „Du würdest gern alle deine Freundinnen und Freunde zu einer Party einladen, aber der Platz ist begrenzt.“ („Der gute Mensch von Sezuan“) oder „Du musst dich entscheiden zwischen der Erledigung einer keinen Aufschub gewährenden persönlichen Herzensangelegenheit und der unaufschiebbaren Terminarbeit für ein gemeinsames Projekt“ („Der Jasager und der Neinsager“)

- Kurze, markante Sätze aus den zur Wahl stehenden Stücken werden von der Spielleitung mitgebracht und zum „Kneten“ an jeden/jede einzeln ausgeteilt. In Kleingruppen sollen Improvisationsszenen erstellt werden, die sich die Gruppen gegenseitig vorspielen. (Die Sätze werden nach Stücken getrennt an die Schülerinnen und Schüler ausgeteilt. Die Improvisationsszenen bleiben also stückimmanent.)
- Nach dieser Erprobungsphase erfolgt eine gemeinsame Entscheidung (Gespräch und folgende Abstimmung), in unserem Fall für Brechts Parabelstück „Der gute Mensch von Sezuan“.

Unser Vorhaben: Wesentliche Stationen sollen so inszeniert werden, dass die Schülerinnen und Schüler darin einen Bezug zu eigenen Erfahrungen, selbst erlebten Situationen, persönlichen Reflexionen spielend in theaterästhetischer Darstellung formulieren können. Der Parabeltext soll Grundlage bleiben; Eigenes wird in Improvisation und Exploration geweckt, gestaltet und befragt werden.

Der Plot des Brechtstückes: Die Prostituierte Shen Te hat als Einzige in ganz Sezuan **drei Göttern**, die auf der Suche nach einem guten Menschen sind – nur dadurch wäre ihre Welt gerechtfertigt und könnte so bleiben, wie sie ist -, Obdach in ihrem Haus angeboten. Dafür wird sie von den Göttern so reich belohnt, dass sie einen **Tabakladen** eröffnen kann. Da ihre Gutmütigkeit und Hilfsbereitschaft jedoch von ihren Mitmenschen – jeder kämpft um den Erhalt der eigenen Existenz – ausgenutzt wird, droht sie den Laden zu verlieren, wäre da nicht ihr Alter Ego, Vetter Shui Ta, durch dessen Härte und Geschäftstüchtigkeit der Laden erhalten und sogar zur **Tabakfabrik** vergrößert werden kann. Der schizophrene Wechsel zwischen Shen Te und Shui Ta scheitert spätestens dann, als Shen Te durch den Flieger Sun schwanger wird. Sie sieht sich gezwungen, die Verwandlung ruhen zu lassen; allein als Shui Ta kann sie sich noch durchsetzen. Ihre „Freunde", die sich der Unterstützung durch Shen Te beraubt sehen, mutmaßen eine Ermordung Shen Tes durch Shui Ta. In der abschließenden **Gerichtsszene**, der die Götter als Richter vorsitzen, legt Shen Te die Identität von Shen Te und Shui Ta offen und schreit sich die Unvereinbarkeit der beiden aus der Seele; damit klagt sie die Götter an, eine Welt mit Gesetzen, nach denen man nicht leben kann, erschaffen zu haben. So führt sie letztendlich zum einen den Götterglauben ad absurdum, so entlarvt sie zum anderen aber auch die Berufung der Menschen auf Gott als Ausrede für eigene Tatenlosigkeit oder als Vertuschung eigener Machtinteressen.

- **Erste Irritation: Tabak**

Nach dem Bundesnichtraucherschutzgesetz in öffentlichen Gebäuden im Jahr 2007 und Rauchverboten in allen Bundesländern in der Gastronomie – von wenigen Ausnahmen abgesehen – ab 2008 scheint uns der Tabakladen als zentrales Bild für eine Lebensgrundlage ungeeignet. Angesichts der erwiesenermaßen gesundheitsschädlichen Wirkung von Nikotin sind eine Probenzeit mit Rauchen und entsprechende Aufführungen (Passivrauchende), darüber hinaus mit zum Teil Minderjährigen völlig ausgeschlossen. Der Einsatz von Fake-Zigaretten wird von allen Beteiligten einstimmig abgelehnt. Die Vergänglichkeitsmetaphorik des Rauchs – poetisch nach wie vor wirkungsvoll – müssen wir in einer Institution mit Erziehungs- und Bildungsauftrag mit Rücksicht auf diesen gesellschaftlichen Wandel fallen lassen oder anderweitig bedienen. Auch die notwendige Anwesenheit zweier Mitglieder der Freiwilligen Feuerwehr müsste aufgrund der allgemeinen Feuerschutzbestimmungen bedacht werden.

Überschreibung der ersten Irritation: Vom Tabakladen zum Textilgeschäft, von der Tabakfabrik zur Textilfabrik

Diskursive Gedankenarbeit und Exploration mit dem Requisit Tuch

In Gesprächen mit den Mitgliedern der Spielgruppe kristallisiert sich als Ersatz für den Tabakladen ein Bekleidungsgeschäft heraus, insbesondere hinsichtlich der immer wieder in den Blick geratenden Verlegung textiler Produktionsstätten in Billiglohnländer ohne Arbeitsschutz und tarifliche Absicherung der Arbeitenden. Kleidung ist für Schülerinnen und Schüler zudem ein wichtiges Thema. Modeketten, die global agieren und sich gegenseitig harte Konkurrenz machen, sind Teil eines oft ungebremsten Kapitalismus.

Übungen (zunächst pantomimisch, danach unter Hinzunahme einzelner Sätze aus dem Brechttext; immer wieder mit Gesprächsphasen, welche Bezüge zwischen den Übungen und der Thematik des Brechttextes deutlich machen sollen; für 12 Spielerinnen und Spieler liegen

etwa dreimal so viele Tücher unterschiedlicher Größe auf dem Atriumboden, unsrer Probebühne; zahlreiche Tücher sind kleine, leichte, bunte Jongliertücher):

- *Exploration der Tücher*
  Alle proben mit Tüchern und Stoffen verschiedener Größe und Beschaffenheit: sie werden befühlt, umgelegt, verknotet, geschwungen, in die Luft geworfen und aufgefangen, …
- *Jäger und Gejagte* (pantomimisches Spiel)
  Spielanweisung: Ein Spieler ist der Chef/die Chefin. Er/sie wählt sich zwei Helfende (die Jäger), indem er/sie ihnen jeweils ein kleines Tuch überreicht. Alle anderen werden in Kürze Gejagte sein. Jede/jeder der zu Jagenden hat ein Tuch (klein oder groß) als eigenen Besitz, das ihr/ihm von den zwei Jägern abgenommen werden soll. Ein Tuch ist dann verloren, wenn der Jäger es mit einer Hand (bei einem kleinen Tuch) bzw. mit zwei Händen (bei einem großen Tuch) zu fassen bekommt. Der Chef/die Chefin fungiert als Schiedsrichter und ruft laut den Namen eines Gejagten, wenn dieser sein Tuch nach der Regel loslassen muss. (Im Hintergrund und in Bezugnahme auf das Parabelstück: Es beginnen Kämpfe – Verteilungskämpfe! – um jeden einzelnen Besitz.) Wer kein Tuch mehr hat, geht an den Rand und scheidet aus.
  Es empfehlen sich 2 - 3 Runden mit wechselndem Chef/wechselnder Chefin und wechselnden Jägern bzw. Gejagten.
- Nach Exploration und pantomimischem Spiel wird besprochen, was spannend war, was für Steigerung gesorgt, was überrascht hat. (Einige Gejagte haben kooperiert und das Tuch vor dem Zugriff „leihweise“ einem anderen potentiell zu Jagenden zugeworfen. Dabei kam es einmal zur Übergabe des eigenen und eines „Leihtuches“ an einen zweiten Jäger, da dieser die Situation schnell erkannte und nutzte.) Das Spiel wird im Gespräch auf ein Kernthema des Schauspiels bezogen.
- *Jäger und Gejagte* (mit kurzen Sätzen / Ausrufen)
  In einer erweiterten Spielrunde werden diese Momente mit improvisierten eigenen Ausrufen / Sätzen unterstützt. Sie werden immer dann gesprochen, wenn eine „Enteignung“ geschieht. Dafür muss ein Zeitfenster eingerichtet werden. Es entsteht, wenn der Chef den Namen eines Gejagten ruft; damit gehen alle ins Freeze und das Jäger/Gejagter-Paar spricht (z.B. Hilfe! / Zicke! / Das gehört mir! / Bezahl deine Schuld! / Au! / Widerstand ist zwecklos! / Du tust mir weh! / Ganz meine Absicht! …).
- Sätze / Satzfragmente aus dem Parabelstück werden ausgeteilt (z.B. *„Die Götter dulden kein Dulden“, „Ich bin verloren“, „Wer den Verlorenen hilft, ist selbst verloren“, „Ich will Tiger und wildes Tier sein, wenn´s sein muss. Und es muss sein“, „Am Sankt Nimmerleinstag wird die Erde zum Paradies“, …*) Diese Sätze können von Jägern und Gejagten gesagt werden.
- Alle Tücher werden aneinandergebunden. Ein Tauziehen mit zwei Parteien entsteht.

- In einer der Folgestunden kommt ein Stoffballen ins Spiel (von der Spielleitung mitgebracht). Zunächst nur von einem Spielenden gehalten, wird der Ballen in rhythmischen Bewegungen entrollt, so dass am Ende alle eine „Station“ an der aufgerollten Stoffbahn einnehmen und diese durch die gleichförmig wiederholten Bewegungen der Einzelnen wellenartig bewegt wird. Unsere Textilfabrik ist entstanden!
- In der Elaboration werden Bewegungen variiert, Zuschauende und Spielende werden getauscht, um spielerisch und mit Worten Feed-Back zu geben.
- Die Frage, wohin das Ende des Tuches verschwinden kann, wird durch einen Holzquader mit Deckel gelöst. Der Spieler, welcher den Deckel bedient, lässt ihn im Rhythmus des Abrollens und der Bewegungen der Fabrikarbeiter zuschlagen. Sun, der sich als vorbildlicher Arbeiter hervortun möchte, macht hörbare Sprungbewegungen im doppelten Tempo. Er schwingt das Tuch in Ekstase.

Die Fabrik entsteht durch gemeinsames rhythmisches Hantieren der Schülerinnen und Schüler an und mit einem Stoffballen.

Die Idee des Kleiderladens hat, gefolgt von einer Explorationsphase mit dem Requisit Tuch neue spielerische Möglichkeiten eröffnet. Die Belohnung der Götter, so unsere weiteren Überlegungen, soll nicht mehr durch Geldübergabe erfolgen, vielmehr wird es plötzlich Kleidungsstücke von einer Galerie* regnen, die Shen Te überrascht und erfreut in Umzugskartons mit der Öffnung nach vorne einordnen kann, um derart ihren kleinen Konfektionsladen einrichten und eröffnen zu können.

Wie der blaue Stoffballen in der Waagerechten die Kleiderfabrik, so lässt das Entrollen dreier roter Stoffbahnen in der Senkrechten das „hohe Gericht" entstehen. Das Abrollen erfolgt synchron und erzeugt ein knallendes Geräusch, das Spielende gespielt und Zuschauende kalt erwischt zusammenzucken und den Blick nach oben richten lässt.

Rhythmus ist theaterästhetisch konstitutiv, lässt sich mit den Tüchern erzeugen und betonen und verweist auf die rhythmisch-musikalische Komponente des Brecht-Stückes (hierzu später).

- **Zweite Irritation: Götter**

Wir wollen die Götter nicht vollends lächerlich machen, aber doch komisch in ihrer Hilflosigkeit. Sie verkörpern Verharmlosen, Wegschauen, Überforderung, Flucht vor der Realität und verweisen die Menschen dadurch indirekt auf ihre Eigenverantwortlichkeit. Dennoch werden sie von Brecht als Götter auf die Bühne geschickt. Wie sollen wir sie „göttlich" und doch bar aller Göttlichkeit auftreten lassen?

Götter in der Explorationsphase – die Heiligenscheine

Die Spielleitung hatte Heulschläuche in verschiedenen Längen mitgebracht.

---

* Günstige Bedingung vor Ort mit einem Atrium als Aufführungsstätte war eine umlaufende Galerie, von der herab die Kleidungsstücke und Stoffe geworfen werden konnten. Mit Hilfe von Leitern könnte eine ähnliche Bedingung aber auch selbst hergestellt werden.

- Exploriert wird zunächst mit den Schläuchen einzeln, dann in Dreier-/Vierergruppen
- danach erfolgten Götterauftritte zu den Sirrgeräuschen der Heulschläuche; alle bis auf drei Schlauchschwinger (im Wechsel) sind Götter. Mit jedem Auftritt zeigen sich die Götter ramponierter, die Geräusche kündigen die wachsende Schwierigkeit an, Missstände zu übersehen. Einige Schläuche sind schon etwas mürbe, andere werden rasant geschwungen, an zwei Schläuchen brechen Endstücke ab.

– **PAUSE** – Ein Mädchen bindet ein Endstück mit ihrem Haargummi zu einem elliptischen Gebilde zusammen, einige Schülerinnen und Schüler werfen sich das Teil wie eine Frisbee-Scheibe zu, bis sich ein Schüler den gebundenen Schlauch auf den Kopf setzt und damit das Pausenspiel beendet. Kekse werden verteilt, Muße zur absichtslosen Wahrnehmung stellt sich ein. Da zeigt sich der gebundene Schlauch als göttlicher Heiligenschein, der im Handlungsverlauf verrutschen und wie zur Kennzeichnung einer Beeinträchtigung um den Arm getragen werden kann!

- In der Folgestunde proben alle in vier Dreiergruppen Heiligenscheinvarianten zu den im Brechttext einander folgenden Götterauftritten, nun mit ausgewählten Brecht-Zitaten. Jede der auftretenden Gruppen erhält Rückmeldungen von den drei zuschauenden Expertengruppen. Synchrone Bewegungen, die von Auftritt zu Auftritt fahriger werden, sowie zunehmende Übergänge von synchronem zu interferierendem, diffundierendem Sprechen werden zum Spiegel wachsender Hilflosigkeit der Götter.

- **Dritte Irritation**

Musikalische Vorlagen und Improvisationen

Für die von Paul Dessau komponierten Songs im „Guten Menschen von Sezuan“, etwa das „Lied vom Sankt Nimmerleinstag“ oder das „Lied vom achten Elefanten“ kann man sich Noten vom Schott Verlag in Mainz besorgen; sie stellen allerdings in der Umsetzung hohe Ansprüche, die von uns nicht erfüllt werden können. Abgesehen davon scheuen wir auch die Kosten für Noten und Aufführungsrechte. Wir entschieden uns daher für eine selbstgemachte „musikalische Überschreibung“, entstanden durch vielfaches Hören der Songs und durch Improvisationen einzelner Schüler auf dem Klavier, mit Posaune und Gitarre.

Diese Improvisationen, zu denen sich die Schülerinnen und Schüler ohne Instrument rhythmisch bewegen und beim Refrain mitsingen – die Texte werden im Sprechgesang solistisch

vorgetragen – machen allen großen Spaß und führen am Abend eines Probenwochenendes zu umgreifender Ausgelassenheit, nun schon jenseits der Probenzeit.

Einbindung einer musikalischen Improvisation in die Inszenierung
Erweiterung des Spielraumes und der Interpretation

Auch hier bietet es sich an, das nach den „eigentlichen Proben“ Improvisierte in die Handlung der Inszenierung einzubinden. Während der Szene in der Fabrik, in welcher der Vorarbeiter Sun die anderen Arbeiter antreibt, wird das „Lied vom achten Elefanten“ strophenweise vom Lied über Unterdrückung zu einem Lied sich Befreiender, zu denen nun in einem gemeinsam gesungenen Akt der Solidarisierung auch der Vorarbeiter gehört. Der Stoffballen fällt, die Spielenden treten aus ihren Maschinenrollen an den vorderen Bühnenrand und auf eine seitliche Vorbühne. Tanzend, singend und musizierend bringen sie ihr Freiheitslied zu Gehör, die in der folgenden Probenzeit fixierte Improvisation vom Probenwochenende. In den drei Aufführungen zeigt sich dann u.a. Folgendes: Zwei der Spielenden greifen sich ein Saxophon bzw. eine Gitarre, ein Mikrofon wird unter den die Verse Sprechenden weitergereicht, einige entledigen sich ihrer blauen Fabrikkleidung im Tausch gegen eine farbenfrohe Weste (so auf dem Foto), greifen zu einer roten Federboa samt schwingendem, rotem Rock oder drehen eine Cabasa (Gefäßrassel), zu deren Rasseln sich alle rhythmisch bewegen. – Das plötzliche Auftauchen des Fabrikbesitzers bereitet der Ausgelassenheit ein jähes Ende, der von der Brecht-Parabel vorgegebene Handlungsfaden wird wieder aufgenommen.

Auch hier wurde die Übernahme einer Spielerei, die nicht zielorientiert entstanden war, zielorientiert der Inszenierung einverleibt und eröffnete in Ausführung und Interpretation der vorgegebenen Handlung neue Spielräume, im wörtlichen (Nutzung einer Vorbühne) wie auch im übertragenen Sinn. (Inhaltlich handlungsbezogen: Die Gruppe der zur Leistungssteigerung angetriebenen Fabrikarbeiter hatte sich zusammen mit ihrem Antreiber für eine kurze Zeitspanne vom Zwang einer sie erniedrigenden Tätigkeit freigesetzt. Ästhetisch und erkenntnisbezogen: Die Gruppe der Spielenden hatte sich für eben diese Phase in inszenierter Grenzüberschreitung von der Handlungsführung ihrer literarischen Vorlage gelöst und deren Appellcharakter verstehend im Spiel eingelöst.)

Fazit: Die oben vermittelten Einblicke in ein Theaterprojekt thematisieren einen in 5.8 vorgestellten, positiv konnotierten Begriff von **„Irritation“**, der wesentlich für das Verstehen vorgegebener Texte ist.

Es war wichtig, uns klarzumachen,

- dass der Bild- und Symbolbereich von Tabakladen und Tabakfabrik ungeeignet für den Sozialkontext „Schule“ und den Stand einer der gesellschaftlichen Gesundheit verpflichteten Überzeugung ist.
- dass die Figuren der Götter zugleich göttlich und nicht göttlich dargestellt werden sollten und uns damit vor ein scheinbar unlösbares Kostümierungsproblem stellen.
- dass wir finanzielle und musikalische Grenzen haben und herausfinden müssen, zu welcher gemeinschaftlichen Musik die Schülerinnen und Schüler fähig sind.

„Überschreibung“ fand in unserem Fall auf den Ebenen von Requisit, Kostüm, Bühnenraum und dessen musikalischer Bespielung statt. Sie erwies sich als sinnvolles Mittel, einen vorgegebenen Text hintergründig zu aktualisieren und den Gegebenheiten der Spielerinnen und Spieler anzupassen.

Als gesellschaftlich-soziales Zeichen einer expandierenden Wirtschaft auf der Basis von Ausbeutung und mit den Folgen zunehmender Verarmung für viele sowie ungebremster Profitsteigerung für wenige boten sich uns als Kulisse Bekleidungsgeschäft und Textilfabrik an, passend zu jugendlichem Konsumverhalten und der aktuellen Diskussion über die Sicherheit in südostasiatischen Textilfabriken, von denen westliche Modelabels ihre preisgünstige Ware beziehen.

Die einmal gesetzte „Sprache von Bühnenraum und Requisit“ hat sich im Voranschreiten von Spielhandlung und Probenverlauf erweitert, indem wir ihr gedanklich und in der spielerischen Exploration gefolgt sind (Kleidungsstücke, Stoffe – Stoffballen – Stofffahnen).

Die größte Autonomie gegenüber der Vorlage wurde in einer der musikalischen Partien erreicht, als die Musizier-, Sanges- und Bewegungslust der Spielenden in den Rollen der Fabrikarbeiterinnen und -arbeiter zu deren Freisetzung von Arbeit und zu einer allgemeinen Solidarisierung der Arbeitenden und des Aufsehers (Sun) führten. Diese in der Vorlage nicht vorgesehene Wendung wurde allerdings – im Sinn der Brechtschen Handlungsführung – mit dem Auftreten des Fabrikbesitzers (Shui Ta) schlagartig beendet und dem Gesamtkonzept auf diese Weise integriert. Der musikalische „Ausbruch“ hat gleichwohl in den Nachgesprächen der Spielerinnen und Spieler die Devise „es gibt eine andere Möglichkeit als Stagnation“ thematisch werden lassen. Auf diese Weise knüpfte unser Projekt im Ensemble an den Publikumsaufruf der letzten Verse des Epilogs an („Verehrtes Publikum, los, such dir selbst den Schluß / Es muss ein guter da sein, muß, muß, muß“) und beantwortete sie mit dem geglückten Ineinandergreifen der dem Brechtstück inhärenten Problematik und ihrer Lösung im befreienden Spiel.

Anmerkung:
Das ganze Projekt entstand im Team mit Susanne Ohm (Kollegin und DS-Lehrerin am ESG Landau) und unter Inanspruchnahme eines KidS-Workshops über den LVTS RLP mit Elena Hackbarth.

9.09

Barbara Hahn-Setzer

Verwandle dich – offen und kritisch!
Szenische Befragungen und biografische Zugänge zu Franz Kafkas Erzählung *Die Verwandlung*

Nach der Entscheidung, in einem Projekt Kafkas Erzählung „Die Verwandlung" zu inszenieren, entstanden in der Gruppe Konzeptideen:

- **Wir wollen die Käfer-Metapher beim Wort nehmen und den Käfer als Siebener-Gruppe auftreten lassen.**
- **Dem von Kafka surreal erzählten Thema der *Verwandlung* und der damit verbundenen tragischen Isolation und Entmenschlichung werden wir uns über biografische Bezüge nähern.**
- **Dazu wollen sich die Schülerinnen und Schüler persönlicher Erfahrungen in familiären Kontexten bedienen.**
- **Des Weiteren sollte die Inszenierung mobil und für den Außenraum eingerichtet werden (wegen der seit Schuljahresbeginn geplanten Beteiligung der Schule an der Landesgartenschau in Landau).**

Während der Arbeit an dem Projekt sind wir auf die Ausführungen von Beate Rüter in *Fokus Schultheater* 13/2014 (S. 92-99) gestoßen. Durch sie haben wir uns in unseren Konzeptideen (Käfer als Gruppe und biografischer Ansatz) bestärkt gefühlt.

Projektkontext:

DS/Theater-Kurs 12 eines Gymnasiums: 19 SuS (8w, 11m)

Dauer und Verlauf mit drei Aufführungen:

- Beginn nach den Weihnachtsferien mit dem Start des neuen Kalenderjahres; der Unterricht erfolgt in Doppelstunden, wechselweise mit einer oder zwei Doppelstunden pro Woche.
- Am ersten Schultag nach den Osterferien findet eine 3-stündige Zusatzprobe als Vorbereitung auf die Teilnahme am jährlichen DS-Treffen des *Landesverbandes Theater in Schulen* RLP statt; Generalprobe ist in der regulären Doppelstunde danach.
- Auf dem DS-Treffen in der Jugendherberge Oberwesel (16./17.04.) erfolgt die Premiere mit Rückmeldungen durch die Schüler und Schülerinnen der anderen fünf Gruppen des Treffens (Dauer der Aufführung: 30 min).
- Kursarbeit über das Projekt am 05.05.
- Rückblickender Vergleich zwischen der Vorlage und unserer Inszenierung und Blick auf Haruki Murakamis Erzählung „Samsa in love", die mit einer zur „Verwandlung" gegenläufigen Metamorphose beginnt: „Als er erwachte, fand er sich in seinem Bett in Gregor Samsa verwandelt." Der derart Erwachte muss in der Folge lernen, auf zwei Beinen zu gehen, Kleidung zu tragen, mit Messer und Gabel zu essen, kurzum, - erneut? - mit allen möglichen menschlichen Verhaltensweisen vertraut werden.

- Präsentation der Inszenierung auf dem Aktionstag des Eduard-Spranger-Gymnasiums auf der Landesgartenschau Landau am 02.06. (weitere Präsentationen der Theater-AG der Klassenstufen 5-7, der Parallelkurse DS 11/1 und DS 11/2 sowie des zweiten Parallelkurses DS 12; zudem finden Lesungen durch einzelne Schülerinnen und Schüler sowie durch Schülergruppen an verschiedenen Orten des Gartenschaugeländes statt)
- Präsentation der Inszenierung beim Landesschultheatertreffen des LVTS RLP in Bad Dürkheim am 08.06. mit anschließender Besprechung durch die anwesenden Schülerinnen und Schüler der anderen acht Gruppen.

Mit der ausführlichen Nennung der drei zeitlich auseinandergezogenen Aufführungen mit öffentlichen Auftritten an unterschiedlichen Orten soll die motivationssteigernde Wirkung derartiger Zielsetzungen betont werden. Der Ausblick auf die Teilnahme an einem über die eigene Schule hinausgehenden Ereignis mit theaterkundigen Schülerinnen und Schülern anderer Schulen oder vor einem den schulischen Bezugsrahmen überschreitenden Publikum ist – u.a. mit den von Anfang an verbindlichen Aufführungsdaten – immer wieder Ansporn zu konzentriertem Proben und lenkt den Blick verstärkt auf Aspekte intendierter Aussage und Wirkung. Gruppeninternes Feed-Within war damit durchgängiger Probenbegleiter, herausgefordert und begünstigt vor allem auch durch die in Abschnitt 4 (siehe weiter unten) beschriebene Rollengruppen-Bildung.
Insbesondere durch die während des DS-Treffens erhaltenen Rückmeldungen der „Schülerinnen/Schüler-Spezialisten“, waren die Spielenden bereit, einzelne Szenen oder Teile davon weiter zu explorieren, stets mit einem bewussteren und mutigeren Einsatz verschiedener Ausdrucksträger (Körper / Stimme / erhöhtes oder auch verlangsamtes Tempo sowie proxemische Vergrößerung bei der Ausführung einzelner Handlungen).

Als **Anfangsimpuls** (im Kopf der DS-Lehrerin und einiger Schülerinnen und Schüler des DS/Theater-Kurses 12) für die Beschäftigung mit Kafkas Erzählung „Die Verwandlung“ fungierte deren erster Satz: „Als Gregor Samsa eines Morgens aus unruhigen Träumen erwachte, fand er sich in seinem Bett zu einem ungeheueren Ungeziefer verwandelt.“
Was ist hier passiert? Handelt es sich um eine Verwünschung (wie im Märchen), eine Dystopie (z.B. als Folge einer Katastrophe)? Sollen wir die Aussage wörtlich nehmen oder als Metapher (und wenn ja, wofür) begreifen?

1. Einstieg über die körpersprachliche Vorstellung „Verwandlung in ein Tier“

Impulsfrage: In welches Tier würdest du dich gern einmal verwandeln?

- Jeder probiert für sich ein Tier eigener Wahl aus, bewegt sich wie dieses durch den Raum, findet dazu passende Geräusche.
- Jeder stellt sein Tier den anderen vor; diese imitieren im Domino-Effekt. Die Vorstellung jedes Tieres wird eingeleitet mit dem Satz:
  „Ich wäre gern ein/eine …, dann könnte/würde/hätte ich …“

Reflexion: Es zeigen sich Freiheits- und Aufbruchswünsche, das Verlangen nach Unabhängigkeit, Stärke, Wehrhaftigkeit, Schönheit, … Auch Witziges wird formuliert. (Vogel, Pferd, Katze, Löwe, Elefant, Delphin, Erdmännchen, Igel, Schnecke, Amöbe, …) Keiner/keine wählt sich einen Käfer, der zudem noch hilflos auf dem Rücken liegt.

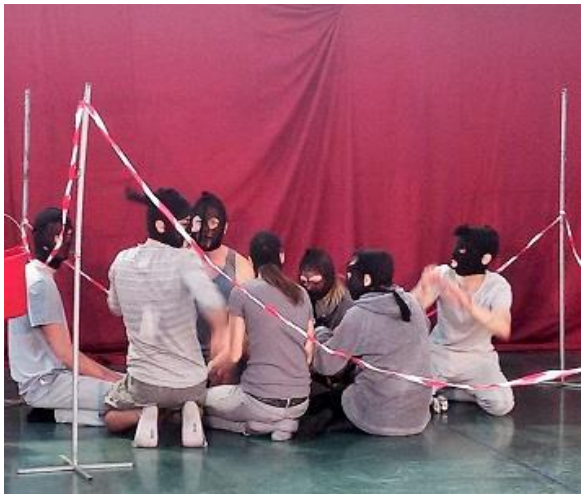
„Ich wäre gern ein Vogel, dann könnte ich die Welt von oben sehen." (Gruppe der sechs Jugendlichen) - Das Foto ist bei einer späteren Probe entstanden; im Hintergrund kann man die Käfer-Gruppe sehen.

2. Körpersprachlicher Einstieg ins Käfersein

Da die Schülerinnen und Schüler das Verfahren von Rollenvervielfachung bereits kennen, ist schnell klar, dass die Figur des Käfers nicht von einer Person verkörpert werden soll, sondern von einer Gruppe. Sechs Beine hat ein Käfer, aber Gregor ist doch eigentlich ein Mensch, also entscheiden wir uns für eine (6+1=) Siebenergruppe, zumal die Sieben eine beliebte Zahl im Märchen ist und kultische Bedeutung hat.

Übung für alle:
Versucht, Rücken an Rücken sitzend, einander mit den Armen unterhakend und gegenseitig Druck gebend gemeinsam aufzustehen, zunächst zu zweit, danach zu dritt, viert.

Die erschöpfte Käfergruppe mit drei verklemmt-steifen Prokuristen und dem ratlosen Vater (Probenfoto in der Gymnastikhalle der Schule)



Die Käfergruppe – das Käfersein ist weiter fortgeschritten – wartet auf ihre Essenzuteilung.
(Probenfoto in der Gymnastikhalle der Schule)

Die Siebenergruppe wird später das Aufstehen nie als ganze Gruppe zustande bringen; immer wieder wird ein Teil der Gruppe, der es gerade ein wenig nach oben geschafft hat, zusammenbrechen, sobald dem Rest das Aufstehen ansatzweise gelingt. Damit ist eine passende Umsetzung zu den vergeblichen Aufstehversuchen Gregors gefunden.

Schnell wird bei weiteren Übungen, die Mehrfach-Käfer-Figur sich bewegen zu lassen, klar, dass die Spielerinnen und Spieler sich auch einzeln bewegen können müssen. Die Verschränkung durch die Arme wird aufgehoben, der Pulk-Charakter soll jedoch bis auf vereinzelte Soloausbrüche erhalten bleiben.

3. Biografische Vor- und Begleitgeschichten

Eine derartige, körperlich anstrengende Verwandlung, die zudem noch entpersönlichend ist, kann zwar plötzlich in Erscheinung treten, kommt jedoch nicht aus dem Nichts. Sie muss, so unsere Überlegungen, eine Vorgeschichte haben.

Hier setzen unsere Gedanken zu möglichen Vorgeschichten an, die wir im Erfahrungsraum der Schülerinnen und Schüler ansiedeln.

Fragen an alle beim Gehen im Raum:

- Was hast du dir als Kind oft gewünscht?
  (Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre Wünsche zunächst leise, dann immer lauter beim Gehen äußern, mit verschiedenen Emotionen „kneten“, mit unterschiedlichen Tempi und variierter Dringlichkeit beim Sprechen)
- Welche dich enttäuschende Reaktion/Antwort auf Gewünschtes hast du oft erhalten? (Knete die Antwort wie oben und unterstütze sie durch eine dazu passende Geste)
- Formuliere einen Wunsch/eine Erwartung deiner Eltern/deines Vaters/deiner Mutter/…, dich betreffend
- Formuliere ein Gebot, Verbot aus deiner Kindheit oder Jugend (Knete die Äußerung; finde eine dazu passende Körperhaltung)

Spätere Proben bzw. Explorationen der Käfergruppe befassen sich mit möglichen Reaktionen Jugendlicher auf die an sie gestellten Erwartungen der Erwachsenen und reichen von rebellischer Auflehnung oder wortloser Verweigerung bis zu einem die eigenen Wünsche hintanstellenden, verstärkten Bemühen, den familiären und gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden.

Besonders erwähnt werden soll hier die nach dem DS-Treffen aufgenommene Recherche nach Stellenangeboten mit ihren für Berufseinsteiger oft unerfüllbaren Kriterien sowohl zertifizierter Studienabschlüsse als auch mehrjähriger Berufserfahrung. Obwohl diese Lebensphase für die Schülerinnen und Schüler noch einige Jahre in der Zukunft liegt, zeigen die Bedingungen eines erfolgreichen Berufslebens doch bereits Wirkung in ihr Schulleben hinein. Die in unsere Inszenierung übernommenen Texte wurden letztlich einer hybriden Dreiergruppe (siehe Abschnitt 4) übertragen; die Käfergruppe agierte zeitgleich dazu pantomimisch und mit Geräuschen wie Seufzen, Stöhnen, Ächzen.

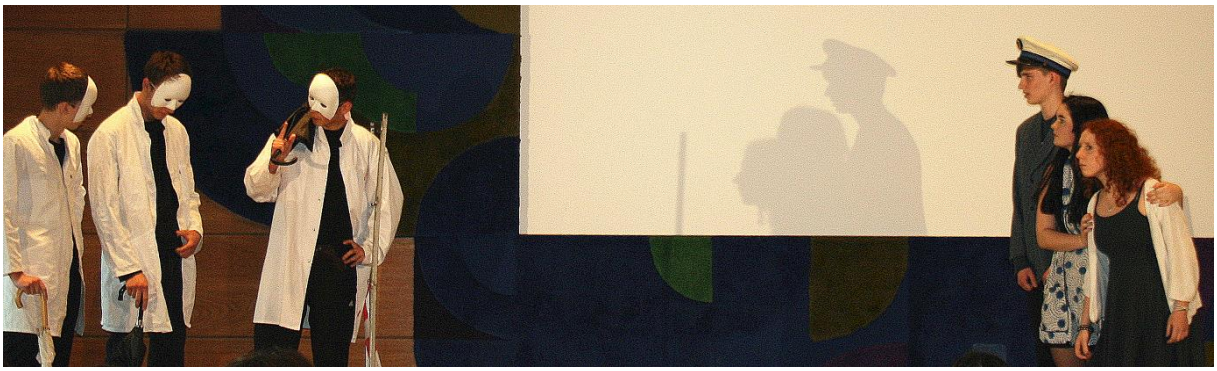
4. Gruppenbildung durch Rollengruppen als Basis fokussierter Lektüre und Probenarbeit

Um den Schülerinnen und Schülern ein möglichst autonomes Explorieren zu gewähren, erfolgt bereits Mitte Februar eine Aufteilung des gesamten Kurses in Probengruppen, die sich gruppenintern und orientiert am Verlauf der Erzählung für Auftrittsschwerpunkte entscheiden und spezifische Ausdrucksträger sowie theatrale Techniken modellieren.

Es entstehen folgende Gruppen:

- Gregor Samsa bzw. der Käfer *(7 Spielende; Fokus: theatrale Körperlichkeit, verzerrte Zitate wörtlicher Rede, Gromolo-Varianten)*

- Gregors Familie mit Mutter, Vater und Schwester *(3 Spielende; Fokus: elliptisches Sprechen, pantomimische Sprachlosigkeit, Wechsel zwischen Schutz in der Dreiergruppe und persönlicher Vereinzelung)*



- die Ärzte *(3 Spielende; Fokus: karikaturenhaftes Sprechen und Sich-Bewegen mit Halbmasken)*
- die Prokuristen *(3 Spielende; Fokus: karikaturenhaftes Sprechen und Sich-Bewegen)*
- eine Hybridgruppe, welche ausgesuchte Kafka-Sätze in wörtlicher Rede und Stellenangebote vorträgt, Orffsche Instrumente zum Szenenwechsel und zur Rhythmisierung bestimmter Handlungsabläufe einsetzt, z.B. zu den Beratungen der drei Familienmitglieder, zum Erscheinen und Verschwinden der drei Prokuristen sowie der drei Ärzte, zu den Essgeräuschen des Käfers und zu seinem Ausbruchsversuch, … *(3 Spielende; Fokus: sinntragendes, deutliches Lesen/Vortragen markanter epischer Textzitate, Einsatz Orffscher Instrumente)*

alle sind immer auf der Bühne; links die Hybridgruppe
Während der Aufführung auf einer Bühne des Landesgartenschaugeländes

- Die Spielenden der Prokuristen- und Ärztegruppe übernehmen zusätzlich die Rollen einer Gruppe Jugendlicher, welche konzentrierte Aussagen aus den in Abschnitt 3 erwähnten biografischen Vor- und Begleitgeschichten in Zwischenszenen formulieren. Durch diese Aussagen wird die Zwangsläufigkeit des Geschehens indirekt hinterfragt oder sogar mit Gegenentwürfen konfrontiert. *(6 Spielende; Fokus: biografische Aussagen, Authentizität, synchrones oder versetztes Sprechen und Sich-Bewegen)*

Die Figuren der Untermieter aus der Kafka-Erzählung werden als verzichtbar für unser Projekt ausgeklammert.

5. Zusammenführung bzw. Verzahnung der verschiedenen Probengruppen

Hauptaufgabe der Spielleitung ist die Beratung der einzelnen Gruppen bei der Wahl ihrer Auftritte und das Zusammenführen verschiedener Gruppen, sobald Entscheidungen einer Gruppe in der Probenarbeit einer anderen Gruppe berücksichtigt werden müssen.

Der Käfer erhält die finale „Beruhigungs-/Todesspritze“
(Foto während des DS-Treffens)

Zum Beispiel verlangen die wiederholten, immer grotesker werdenden Arztbesuche (die Sprache der Ärzte gerät zunehmend fachspezifischer und beschränkt sich zuletzt auf das Rezitieren chemischer Formeln) eine Abstimmung mit den zunehmend unkoordinierter werdenden Bewegungen des Käfers und dem Verkommen seiner zu Beginn noch einigermaßen verständlichen, im fortlaufenden Geschehen aber immer „unförmiger“ werdenden Gromolosprache, die kurz vor dem Tod des Käfers durch mikrofonverstärkte Geräusche der Hybridgruppe übernommen wird. Der Käfer ist völlig auf seine Körperlichkeit (ein sich Aufbäumen und Zusammenfallen in Zeitlupe) begrenzt; die Ärzte umrunden die träge „Käfermasse“, indem sie wiederholt mit den Spitzen ihrer Schirme letzte Zuckungen hervorrufen.

Die Hybridgruppe nimmt einen festen Platz an der Seite ein, von wo aus sie das Bühnengeschehen immer im Blick hat.
Die Gruppe der Jugendlichen tritt, während alle anderen im Freeze verharren, vor allen anderen vorne an der Bühnenrampe auf. Ihre Spielerinnen und Spieler verwandeln sich für alle sichtbar am rechten oder linken Bühnenrand in Ärzte bzw. Prokuristen, indem sie weiße Halbmasken und weiße Ärztekittel bzw. blauschwarze Képis (militärische Schirmmützen) und Jacketts über ihre schwarze Grundkleidung ziehen.

Die Aussicht auf drei unterschiedliche Bühnen mit jeweils knapper Verständigungsproben-Zeit führt schon zu Beginn zu einer Minimalisierung von Bühnenbild und Requisiten. Die Abgrenzung von Gregors Lebensraum als Käfer wird durch vier Metallständer (ausgeliehen von der Fachschaft Sport), zwischen denen rotweißes Absperrband gespannt wird, bewerkstelligt. (Den Tipp mit dem Absperrband haben wir von Beate Rüter.) Die Familie schläft stehend mit vorgehaltenem, breitem Leintuch; der Käfer wird von seiner Schwester Grete mit Papierknödeln aus einem Plastikeimer gefüttert. Die Papierknödel stopfen sich die Käfer-Darsteller unter ihre T-Shirts oder Hemden.
Der gemeinsame Einstieg mit biografischer Herangehensweise, die unterschiedlichen Schwerpunkte bezüglich spezifischer Ausdrucksträger und deren theatrale Gestaltung in den einzelnen Gruppen, die Technik der Collage bei der Verschränkung von Szenen zur

„Verwandlung“ mit den Auftritten der Jugendlichen, die V-Effekte sichtbaren Rollenwechsels, eingelesener, originaler Textstellen und offener Geräuscherzeugung geben vielfach Anlass zum Einsatz theatergerechter Fachsprache und zur Reflexion über Konzeptionelles. (Die Schauspiellehren von Stanislavskij und Brecht sind den Schülerinnen und Schülern bereits bekannt.)

6. Kursarbeit

Dementsprechend haben die Schülerinnen und Schüler bei der Kursarbeit die Wahl zwischen zwei Alternativen: einer Reflexion über das Projekt mit kreativem Zusatz (A) und einer Reflexion über das Projekt mit theoretisch-konzeptionellem Zusatz (B).

GK DS 12/2 – Kursarbeit im zweiten Halbjahr

1) (verbindlich für alle)

Auszug aus „Die Verwandlung“: *Als Gregor Samsa eines Morgens aus unruhigen Träumen erwachte, fand er sich in seinem Bett zu einem ungeheueren Ungeziefer verwandelt. Er lag auf seinem panzerartig harten Rücken und sah, wenn er den Kopf ein wenig hob, seinen gewölbten, braunen, von bogenförmigen Versteifungen geteilten Bauch, auf dessen Höhe sich die Bettdecke, zum gänzlichen Niedergleiten bereit, kaum noch erhalten konnte. Seine vielen, im Vergleich zu seinem sonstigen Umfang kläglich dünnen Beine flimmerten ihm hilflos vor den Augen.*

Diese ersten Sätze der Erzählung „Die Verwandlung“ von Franz Kafka beschreiben eine Ungeheuerlichkeit, die gänzlich undramatisch ist

a) Eine Katastrophe hat sich ohne vorherige dramatische Zuspitzung eines Konfliktes ereignet. Das Warum bleibt im Dunkeln.

b) Der Protagonist fühlt sich als Tier, wird auch von seiner Umgebung derart wahrgenommen und kommt bis zu seinem Tod nicht mehr von dieser Existenzweise los. Eine personale Auseinandersetzung mit anderen Figuren kann somit nicht stattfinden.

Aufgabe 1.1:
Stelle dar, wie wir in unserer gemeinsamen Inszenierung auf der Basis der dramatisierten Fassung mit dem bei Kafka fehlenden „Warum“ und der Vorgabe eines tierischen Protagonisten umgegangen sind (Vorszene und Figur des Gregor Samsa)**.**

Aufgabe 1.2:
Kennzeichne Wahl, Einsatz und Funktion der für die Familie, die Prokuristen und das Ärztetrio angewandten Ausdrucksmittel.

2) Alternative A

Bert Brecht: *„Welche Haltung sollte der Zuschauer einnehmen in den neuen Theatern, wenn ihm die traumbefangene, passive, in das Schicksal ergebene Haltung verwehrt wurde? Er sollte nicht mehr aus seiner Welt in die Welt der Kunst entführt, nicht mehr gekidnappt werden; im Gegenteil sollte er in seine reale Welt eingeführt werden, mit wachen Sinnen. War es möglich, etwa anstelle der Furcht vor dem Schicksal die Wissensbegierde zu setzen, anstelle des Mitleids die Hilfsbereitschaft? Konnte man damit einen neuen Kontakt schaffen zwischen Bühne und Zuschauer, konnte das eine neue Basis für den Kunstgenuss abgeben?*

Ich kann die neue Technik des Dramenbaus, des Bühnenbaus und der Schauspielweise, mit der wir Versuche anstellten, hier nicht beschreiben. Das Prinzip besteht darin, anstelle der Einfühlung die Verfremdung herbeizuführen. … Was ist damit gewonnen? Damit ist gewonnen, dass der Zuschauer die Menschen auf der Bühne nicht mehr als ganz unänderbare, unbeeinflussbare, ihrem Schicksal hilflos ausgelieferte dargestellt sieht.

Er sieht: Dieser Mensch ist so und so, weil die Verhältnisse so und so sind. Und die Verhältnisse sind so und so, weil der Mensch so und so ist. Er ist aber nicht nur so vorstellbar, wie er ist, sondern auch anders, so wie er sein könnte, und auch die Verhältnisse sind anders vorstellbar, als sie sind.“

Aufgabe 2.1:

Lege Brechts Konzept des Epischen Theaters dar, indem du Brechts Gedankenführung in dem angegebenen Zitat, seine Begründung für die Einführung der Verfremdungstechnik deutlich machst.

Aufgabe 2.2:

Deute unsere Inszenierung vor dem Hintergrund des Epischen Theaters von Brecht mit seiner Verfremdungstechnik (berücksichtige vor allem die jugendlichen Statements und die Hybridgruppe).

2) Alternative B:

Stelle dir vor, der Käfer ist am bisherigen Ende unserer Inszenierung nur vermeintlich tot. Nach dem Flötenspiel der Tochter und dem beschwingten Abgang der Eltern treten die Mitglieder der Hybridgruppe nach vorn und erzeugen vielfältige Geräusche, der Käfer schleudert das weiße Tuch zur Seite und erhebt sich.

„Als er erwachte, fand er sich in seinem Bett in Gregor Samsa verwandelt.“
So beginnt die Erzählung „Samsa in Love“ von Haruki Murakami aus dem Erzählband „Von Männern, die keine Frauen haben“ aus dem Jahr 2014.

Aufgabe 2.1:
Entwickle Ideen zur Gestaltung einer entsprechenden Szene. Berücksichtige die Hybridgruppe und die Gruppe der Jugendlichen, gestalte vor allem die Figur von Gregor Samsa (Körperlichkeit und Bewegungen, Sprache). Du darfst eine neue Figur auftreten lassen.

Aufgabe 2.2:
Beziehe dich dabei auch auf den von dir besuchten Workshop in Oberwesel.

9.10

Maike Klüver

Etüden zum chorischen Spiel anhand der Garten-Szene in *Faust I* (mit Textauszügen)

Vorstellung der Rahmenbedingungen

Ich habe das kleine Projekt in einem DS-10er-Kurs am Otto-Schott-Gymnasium in Mainz durchgeführt. Die Schülerinnen und Schüler hatten zwei Monate DS-Unterricht hinter sich, in denen sie die Ausdrucksträger, ästhetische Mittel (Freeze, Tempi, Bildaufbau usw.) und stilisierte Bewegungen nach E. G. Craig kennengelernt haben. Dabei sind sie zu einem bunten, aktiven Ensemble zusammengewachsen.

Die Schülerinnen und Schüler haben die Begrifflichkeiten nach E. Fischer-Lichte kennengelernt und einen DVD-Inszenierungsausschnitt aus „Faust I“ – Prolog im Himmel – (Spielgruppe der Käthe-Kollwitz-Gesamtschule aus Grevenbroich, NRW – DVD zum Fokus 2017) damit analysiert. In dieser Szene stellt die Gruppe aus Grevenbroich den Prolog im Himmel chorisch dar. Sie bleiben zu acht im Chor beisammen, sprechen und bewegen sich durchgängig chorisch und wechseln gemeinsam zwischen der Figur Gottes und der des Teufels.

Damit entwickeln sie eine kraftvolle Komik und hauchen dem alten Text Zeitgeist ein! Die Jugendlichen meines Kurses hat diese Ensembleleistung beeindruckt.

Vorbemerkung

Es handelt sich im Folgenden um Etüden: Die Schülerinnen und Schüler sollen chorisches Sprechen und Handeln literarischer Figuren kennenlernen und üben. Dabei ist die Anforderung, den Goethe-Text auswendig zu lernen und auf den Punkt zu sprechen und zu handeln, sehr hoch. Die Schülerinnen und Schüler kommen dem zunächst schwer zugänglichen Text auf körperliche Weise nahe und können die situative Komik der Textstelle ganzheitlich erfahren.

Für zukünftige Projekte wird deutlich, dass auch Titelfiguren chorisch besetzt werden können. Während der Erarbeitungsphase wird das Miteinander-Agieren trainiert.

1) Vorbereitende Übungen

Chorisches Sprechen und Bewegen am Beispiel von Konflikten mit den Eltern

Chor A: Mutter / Vater
Chor B: Kind, das etwas möchte (z. B. Geld für neue Kleidung)

Prinzip: ein Chorführer wird von 3 – 4 Spielern verstärkt, Chorführer spricht / Chor verstärkt durch Geste und Laut.

2) Praktische Einführung in die Gartenszene von Faust I

In dieser Doppelstunde habe ich die Schülerinnen und Schüler praktisch spielend an die beiden Figuren (Mephisto und Marthe) und an den Fauststoff herangeführt. Am Ende der Stunde werden die Gruppen eingeteilt und die Spielaufgaben samt den Texten verteilt.

Warm-Up: Raumlauf

SL (Spielleiterin) erzählt den groben Inhalt der ersten Szenen von Faust I. Bei Freeze stellen die Schülerinnen und Schüler das Gesagte dar.

- *In „Faust" geht es um alles: um Gut und Böse. Das Böse wird verkörpert durch Mephistopheles. „Ich bin ein Teil von jener Kraft, die stets das Gute will und stets das Böse schafft."*
- *Findet euch zu dritt und stellt **das Böse** dar! Gebt ihm einen Laut und eine Bewegung!*
- *Danke! Geht allein weiter.*

Spiel vorbereitende Phase / Einführung von Textbausteinen

- *Jetzt bist **du Mephistopheles**. Finde einen Gang! Du freust dich, wenn Anderen Böses passiert, erst recht, wenn du es veranlasst hast. Vergrößere deine Bewegungen, übertreibe!*
- *Du hast mit Gott eine Wette abgeschlossen: Du darfst versuchen, diesen studierten Dr. Faust auf deine Seite zu ziehen. Großartig! Das wird dir gelingen! Du freust dich jetzt schon darauf. Lache aus Freude über diesen tollen Schachzug!*
- *Findet euch **zu viert**. **Baut einen Mephisto-Chor**, einen Teufels-Chor! Lacht und macht eine Bewegung dazu! Danke!*
- *Sprecht: Ich bin ein Teil von jener Kraft,*
  die stets das Gute will und stets das Böse schafft.
- *Findet Bewegungen zum Text! (eine Minute Zeit, dann kurze Präsentationen)*
- *Geht weiter. Dieser **Faust** ist ein frustrierter Mann, der schon alles ausprobiert hat, um glücklich zu werden – ohne Erfolg.*
- *Findet euch **zu fünft** und **baut ein Bild: der frustrierte Faust!** Mit Bewegung und Laut!*
- *Geht weiter.*
- *Dieser Faust hat sich in Mephistos Hände begeben. Wenn der Teufel es schafft, dass Faust einmal richtig glücklich ist, dann hat er ihn – für die Dauer seines Lebens – gewonnen. Und was verlangt dieser Faust? Das unschuldige 14-jährige Mädchen Margarete!*
- *Findet euch **zu viert. Baut eine Statue**, die nach anfänglichem Freeze in Bewegung gesetzt wird: **die Unschuld**! Laut und Bewegung, verstärken / dynamisieren.*
- *Dieses Gretchen, wie es auch genannt wird, lebt mit seiner kranken Mutter und hält sich auch bei seiner Tante, Marthe Schwerdtlein, auf. Eine Frau, deren Mann im Krieg ist und die auch auf das hübsche Gretchen aufpasst. Marthe möchte sehr gern wieder einen Mann haben! Sie schaut manchmal zum Fenster hinaus und guckt, ob da nicht ein netter Mann für sie herumspaziert. Außerdem hat sie als Witwe auch finanzielle Sorgen.*
- *Findet euch **zu viert**. Ihr seid **der Marthe-Schwertlein-Chor**, vier Marthes, die zum Fenster hinausschauen. Ah, da kommt ein Mann um die Ecke…. der sieht gar nicht so übel aus! Bewegung und Laut! Freeze!*
- *Geht weiter.*

- *Ihr seid wieder **Mephisto**. Ihr heckt einen Plan aus: Dieses Gretchen ist in einer wahren Burg gefangen, denn Marthe Schwerdtlein passt sehr gut auf sie auf. Diese Burg müsst ihr einnehmen. Ja, mir, Mephisto, kommt ein Gedanke: Ich könnte zu Marthe gehen und den Überbringer einer Botschaft ihres Mannes spielen. Dann lässt sie mich ein und ich komme an Gretchen heran. Freeze!*
- ***Spiel den Mephisto**, der diesen genialen Einfall hat! Der vor Begeisterung lacht!*
- *Findet euch **zu viert**. **Baut einen Mephisto-Chor**, einen Teufels-Chor! Lacht über eure tolle Idee und macht eine Bewegung dazu! Danke!*
- *Sprecht: Ich bin ein Teil von jener Kraft,*
  die stets das Gute will und stets das Böse schafft.
- *Geht weiter.*
- *Du verwandelst dich in **Marthe Schwerdtlein**. Eine Frau in den besten Jahren, die überhaupt noch nicht allein leben will. Du gehst durchs Städtchen, schaust dir die Leute an und guckst, ob ein halbwegs anständiger Kerl dabei ist.*
- *Tut euch zu **zwei** großen **Marthe-Chören** zusammen, die sich gegenüberstehen. Findet eine Bewegung und einen Laut.*
  - ***Chor A spricht:*** *Gott verzeih`s meinem lieben Mann*
    Er hat an mir nicht wohl getan!

    (Wiederholen, bis alle es auswendig können)

  - ***Chor B spricht:*** *Geht da stracks in die Welt hinein*
    Und lässt mich auf dem Stroh allein.

    (Wiederholen, bis alle es auswendig können)

- *Baut eine kleine Abfolge aus:*
  - *Chor tritt als Marthe auf / kommt herein*
  - *Haltung plus Laut*
  - *Marthe schaut aus dem Fenster*
  - *sieht einen flotten Kerl und reckt sich, Laut!*
  - *jeweils Text von Chor A oder Chor B:*

***Chor A**:*	***Chor B**:*
Gott verzeih`s meinem lieben Mann, *Er hat an mir nicht wohl getan!*	*Geht da stracks in die Welt hinein* *Und lässt mich auf dem Stroh allein.*

- *Kurze Übungsphase*
  Dann spielen beide Chöre voreinander. Applaus!

3) Gruppenarbeit für eine praktische Spielnote

Vier Gruppen (4 – 5 Schülerinnen oder Schüler) bilden
Texte (1 – 4) verteilen und laut lesen. Szene klären.

(Zeitraum: diese verbleibende Einzelstunde und die nächste Doppelstunde, nutzt die freien Tage zum Auswendiglernen!)

Entwickelt eine szenische Präsentation, in der ihr ausschließlich chorisch spielt und sprecht (wie in der Szene „Prolog im Himmel“ im Video).

- Ihr wechselt als Chor zwischen den Figuren Mephisto und Marthe Schwerdtlein.
- Sprecht deutlich, damit man euch versteht und macht große, einfache, übertriebene Bewegungen.
- Benutzt gestische, proxemische und paralinguistische Zeichen!
- D. h., dass ihr euch als Chor z. B. der Marthe manchmal im Raum bewegt. Am besten findet ihr einen Ort für Marthe und einen für Mephisto auf der Bühne.
- Haltet die Bewegungen kurz, bevor ihr weitersprecht oder euch bewegt.
- Wenn ihr mit einigen Textstellen nicht zurechtkommt, streicht oder verändert sie.

4) Anhang: Texte für die 4 Gruppen

Gruppe 1: Faust I
Der Nachbarin Haus, Marthe / Mephisto

Marthe allein.
Gott verzeih's meinem lieben Mann,
Er hat an mir nicht wohl getan!
Geht da stracks in die Welt hinein
Und läßt mich auf dem Stroh allein.
Tät ihn doch wahrlich nicht betrüben,
Tät ihn, weiß Gott, recht herzlich lieben. *(Sie weint.)*
Vielleicht ist er gar tot! – O Pein! –
Hätt ich nur einen Totenschein! (…) *(Es klopft.)*

Ach Gott! mag das meine Mutter sein?
Marthe *(durchs Vorhängel guckend)*:
Es ist ein fremder Herr – Herein!

Mephistopheles tritt auf.

Mephistopheles:
Bin so frei, grad hereinzutreten,
Muß bei Ihnen Verzeihn erbeten.
Wollte nach Frau Marthe Schwerdtlein fragen!

Marthe:
Was bringt Er denn? Verlange sehr –

Mephistopheles:
Ich wollt, ich hätt eine frohere Mär! –
Ich hoffe, Sie läßt mich's drum nicht büßen:
Ihr Mann ist tot und läßt Sie grüßen.

Marthe:
Mein Mann ist tot? das treue Herz! O weh!
Mein Mann ist tot! Ach ich vergeh!

Mephistopheles:
Er liegt in Padua begraben
Beim heiligen Antonius
An einer wohlgeweihten Stätte
Zum ewig kühlen Ruhebette.

Gruppe 2: Faust I
Der Nachbarin Haus, Marthe / Mephisto

Marthe:
Mein Mann ist tot?
Habt Ihr sonst nichts an mich zu bringen?

Mephistopheles:
Ja, eine Bitte, groß und schwer:
Laß Sie doch ja für ihn dreihundert Messen singen!
Im Übrigen sind meine Taschen leer.

Marthe:
Was! nicht ein Schaustück? kein Geschmeid?
Was jeder Handwerksbursch im Grund des Säckels spart,
Zum Angedenken aufbewahrt,
Und lieber hungert, lieber bettelt!

Mephistopheles:
Madam, es tut mir herzlich leid;
Allein er hat sein Geld wahrhaftig nicht verzettelt.
Auch er bereute seine Fehler sehr,
Ja, und bejammerte sein Unglück noch viel mehr.

Marthe:
Erzählt mir doch!

Mephistopheles:
Ich stand an seinem Sterbebette,
Es war was besser als von Mist,
Von halbgefaultem Stroh; allein er starb als Christ
Und fand, daß er weit mehr noch auf der Zeche hätte.
»Wie«, rief er, »muß ich mich von Grund aus hassen,
So mein Gewerb, mein Weib so zu verlassen!
Ach, die Erinnrung tötet mich
Vergäb sie mir nur noch in diesem Leben!«

Marthe (weinend):
Der gute Mann! ich hab ihm längst vergeben.

Gruppe 3: Faust I
Der Nachbarin Haus, Marthe / Mephisto

Mephistopheles:
Ihr werter Gatte sprach im Todeslicht:
»Allein, weiß Gott! sie war mehr schuld als ich.«

Marthe:
Das lügt er! Was! am Rand des Grabs zu lügen!

Mephistopheles:
Er fabelte gewiß in letzten Zügen,
Wenn ich nur halb ein Kenner bin.
»Ich hatte«, sprach er, »nicht zum Zeitvertreib zu gaffen
Erst Kinder, und dann Brot für sie zu schaffen,
Und Brot im allerweitsten Sinn,
Und konnte nicht einmal mein Teil in Frieden essen.«

Marthe:
Hat er so aller Treu, so aller Lieb vergessen,
Der Plackerei bei Tag und Nacht!

Mephistopheles:
Nicht doch, er hat Euch herzlich dran gedacht.
Er sprach: »Als ich nun weg von Malta ging
Da betet ich für Frau und Kinder brünstig;
Uns war denn auch der Himmel günstig,
Daß unser Schiff ein türkisch Fahrzeug fing,
Das einen Schatz des großen Sultans führte.
Da ward der Tapferkeit ihr Lohn,
Und ich empfing denn auch, wie sich's gebührte,
Mein wohlgemeßnes Teil davon.«

Marthe:
Ei wie? Ei wo? Hat er's vielleicht vergraben?

Mephistopheles:
Wer weiß, wo nun es die vier Winde haben?

Gruppe 4: Faust I
Der Nachbarin Haus, Marthe / Mephisto

Mephistopheles:
Wer weiß, wo nun es die vier Winde haben.
Ein schönes Fräulein nahm sich seiner an,
Als er in Napel fremd umherspazierte;
Sie hat an ihm viel Liebs und Treus getan,
Daß er's bis an sein selig Ende spürte.

Marthe:
Der Schelm! der Dieb an seinen Kindern!
Auch alles Elend, alle Not
Konnt nicht sein schändlich Leben hindern!

Mephistopheles:
Ja seht! dafür ist er nun tot.
Wär ich nun jetzt an Eurem Platze,
Betraurt ich ihn ein züchtig Jahr,
Visierte dann unterweil nach einem neuen Schatze.

Marthe:
Ach Gott! wie doch mein erster war,
Find ich nicht leicht auf dieser Welt den andern!
Es konnte kaum ein herziger Närrchen sein.
Er liebte nur das allzuviele Wandern
Und fremde Weiber und fremden Wein
Und das verfluchte Würfelspiel.

Mephistopheles:
Nun, nun, so konnt es gehn und stehen,
Wenn er Euch ungefähr so viel
Von seiner Seite nachgesehen.
Ich schwör Euch zu, mit dem Beding
Wechselt ich selbst mit Euch den Ring!

Marthe:
O es beliebt dem Herrn zu scherzen!

Mephistopheles (für sich):
Nun mach ich mich beizeiten fort!
Die hielte wohl den Teufel selbst beim Wort.

9.11

Bettina Hahn und Maike Klüver

Figurenentwicklung anhand des Schauspielkonzeptes von Konstantin Stanislawski

---

Die vorliegende Unterrichtseinheit (Stanislawski 1 – 7) haben wir in der Corona-Zeit 2020 für drei DS-Kurse im 10. Jahrgang ausgearbeitet und durchgeführt.

Bis auf *Stanislawski 6* können alle Module sowohl im praktischen Unterricht als auch per Home-Schooling durchgeführt werden.

Stanislawski 1

Das Schauspielkonzept des Konstantin Stanislawski (17.1.1863 – 7.8.1938)

Aufgabe 1)
Lies den Text „Stanislawski bei der Probe“ in Theatertheorien Seite 66 – 72 (Anhang 1 – 4; aus: Grundkurs Darstellendes Spiel, Theatertheorien, Schroedel, ISBN 978-3-507-41334-4).

Aufgabe 2)
Zum ersten Textauszug: Formuliere in einem Fließtext, was man im ersten Textauszug über den Charakter der Figur erfährt und wie das in seiner Umgebung widergespiegelt wird und welche Sinne angesprochen werden (s. Aufg. 1, S. 73 in „Theatertheorien“).
Z. B. „Der Kassierer Wanetschka ist ein sehr ordnungsliebender, bescheidener Mann. Er liebt seinen Kassenraum und wischt seinen Arbeitstisch täglich ab, sodass der Raum frisch riecht…“

Aufgabe 3)
Zum zweiten Textauszug: Erkläre, was genau Stanislawski unter dem Begriff *physische Handlung* versteht und warum er glaubt, dass ein Schauspieler mit Hilfe dieser Methode das Ziel der Wahrhaftigkeit auf der Bühne am ehesten erreicht (s. Aufg. 1, S. 74 in „Theatertheorien“).

Stanislawski 2

Wie sieht die Umsetzung der Stanislawski-Methode in einer bestimmten Inszenierung aus?

„Drei Schwestern“ von Anton Tschechow – eine Art Corona-Drama

1. Lest euch die Informationen zur Inszenierung „Drei Schwestern“ von Peter Stein auf den Seiten 75 und 234 f. im Theorienband durch (Grundkurs Darstellendes Spiel, Theatertheorien, Schroedel, ISBN 978-3-507-41334-4).

Im Grunde geht es in diesem berühmten Stück um Themen, die wir eventuell in der Coronazeit auch manchmal erleben: Langeweile, Unzufriedenheit und Verlorenheit. Der große Unterschied ist allerdings, dass die Schwestern bei Tschechow diesen Stimmungen über Jahre ausgesetzt sind und sich als Frauen – trotz gewissen Wohlstands – nicht dagegen wehren können.

2. Schaut euch anschließend den Inszenierungsausschnitt auf der DVD (hinten in eurem Theorieband, a. a. O.) an und beschreibt zunächst in einer Tabelle den Einsatz der theatralen Zeichen unter folgenden Aspekten:

- Raumkonzeption, Dekoration
- Geräusche
- Licht
- Kostüm, Maske, Frisur
- Requisiten
- Gestik, Mimik
- Linguistische und paralinguistische Zeichen
- Proxemische Zeichen

3. Erläutert anschließend, wie es der Regisseur schafft, eine
möglichst wirklichkeitsgetreue und wahrhaftige Darstellung zu erreichen.

4. Schaut euch nun den Ausschnitt ein zweites Mal OHNE TON an und stellt anschließend (schriftlich) Bezüge zu den Stanislawski-Texten her: Z. B. Inwiefern passen Bewegungen, Kulisse usw. zu der Schauspielmethode Stanislawskis?

Stanislawski 3

Rollenbiographie und erste Inszenierung der Figur

1) Schreiben einer Rollenbiographie:
Sucht euch eine fiktive menschliche Figur ohne fantastische Eigenschaften aus einem Roman oder Drama eurer Wahl aus.
(Diese kann aus einem aktuellen Buch entstammen, das ihr gerade lest oder natürlich auch aus einem, das ihr vor einiger Zeit gelesen habt.)

Verfasst anhand der Leitfragen im Anhang **eine Rollenbiographie in der Ich-Perspektive** der Figur!
(Hierzu ist es vielleicht nötig, noch einmal einen Blick in das Drama bzw. den Roman zu werfen, falls ihr euch bei einigen Punkten nicht mehr sicher seid.)

- Ihr müsst nicht alle Fragen auf dem Arbeitsblatt abarbeiten. Manche Fragen passen zu der einen Figur mehr, zu einer anderen weniger. Passt dementsprechend die Auswahl der Fragen an eure Figur an. Ziel der Rollenbiographie ist es, dass sich die Figur umfassend vorstellt. Schaut deshalb bitte, dass ihr jeden Bereich ansprecht.
- Nicht alle Aspekte sind schon im Drama bzw. im Roman zur Figur angelegt. Diese sogenannten Leerstellen sollt ihr selbstständig füllen. Erweitert sozusagen die Biographie der Rolle. Achtet allerdings darauf, dass eure eigene Erweiterung zu den bereits im Text angelegten Aspekten passt. Das heißt z. B., ein 16-jähriges Mädchen kann jetzt nicht aus der Perspektive einer alten Frau sprechen und etwas von ihrer Hochzeit vor 20 Jahren erzählen.
- Der Textumfang sollte in etwa zwei getippte DIN A4 Seiten umfassen.

2) Inszenierung der Figur anhand von Fotos:
Neben dem Verfassen der Rollenbiographie sollt ihr eure Figur natürlich auch noch inszenieren. Entwickelt bitte eine eigene Körperhaltung, überlegt euch ein passendes Kostüm und inszeniert euch auf fünf Fotos mit Körperhaltung, Kostüm und typischen Requisiten an typischen Orten in verschiedenen alltäglichen Situationen.
Eine Rollenbiographie behandelt folgende Aspekte:

- Darstellung der äußeren Rahmenbedingungen
  - o Geschlecht, Name, Alter, Körperbau
  - o Kostüm
  - o Soziales Netzwerk
  - o Arbeitsalltag
  - o Freizeit
  - o Interessen
  - o Sexualität
  - o Partnerschaft
- Innere Welt der Figur
  - o Selbstbild
  - o Sozialisation
  - o Träume, Gefühle
- Sprachliche Gestaltung

Einfühlungsfragen für Figuren siehe: Ingo Scheller, Szenische Interpretation, Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Unterrichts, 2004 Kallmeyer / Klett, S. 62 – 64; Online zu finden hier: https://www.teachsam.de/deutsch/d_schreibf/schr_schule/protex/protex10_8_4_2_2.htm
Wenn ihr euch an das Beantworten der Fragen haltet, fällt es euch bestimmt leicht, eine Rollenbiographie zu schreiben.

Stanislawski 4

Eine Szene verfassen

Entwickle eine schriftliche Szene für deine Figur, in der die Figur…

a) … eine physische Handlung ausübt, wie Stanislawski es fordert und in der sie

b) … einer anderen Person eine Situation schildert, die sie erlebt hat, einen Wunsch äußert, einen Traum erzählt, ein Problem äußert o. Ä.

- Die Handlung und die Situation können an das Drama bzw. den Roman angelehnt, aber auch frei erfunden sein. Sie muss allerdings zum in der Rollenbiographie geschilderten Charakter der Figur passen.
- Bedenkt: Die physische Handlung ist eine echte zweckgerichtete Handlung, die unbedingt auf das Erreichen eines Zieles zusteuert und sich im Augenblick ihrer Ausführung in etwas Psychophysisches verwandelt.
- Entwickelt den Text aus der Improvisation der Handlung heraus, weil das eure Phantasie anregt.
- Auch der sprachliche Ausdruck des Textes muss zum Charakter der Figur passen.
- Zudem soll das Gefühl bzw. der Zustand, in dem sich die Figur befindet, wenn sie handelt und von diesem Ereignis, Problem, Wunsch, Traum u. a. erzählt, deutlich werden. Ist sie ängstlich, wütend, erfreut, aufgewühlt, voller Hass, Liebe…?
- Diesbezüglich solltet ihr euch vorher auch Gedanken machen, in welcher Beziehung eure Figur zu der anderen Person steht. Hat sie Angst vor ihrem Gegenüber, ist sie verliebt in diese Person, hat sie Respekt, schaut sie auf sie herab…?
- Der Text kann sowohl offen beginnen als auch offen enden.
- Ein möglicher Beginn könnte sein: „Ich wollte dir schon lange sagen, dass…“

Stanislawski 5

Probe und vorbereitende Übungen

Schaut euch zur Einstimmung zunächst das Video *„How Stanislavski reinvented the craft of acting“* an: https://www.youtube.com/watch?v=iB1fPZX5Zgk

Das WENN:
Für Stanislawski ist das **WENN** einer der wichtigsten Katalysatoren für das Spiel auf der Bühne. Das WENN heißt nichts anderes, als dass der Schauspieler sich eine Situation imaginiert, die der Szene entspricht. Diese versetzt ihn in einen neuen Zustand und löst in ihm eine der Rolle und Situation entsprechende Handlung aus: Was würde ich tun, wenn... Oder was täte ich jetzt, wenn ich in dieser Lage wäre? Wenn zwischen den handelnden Personen diese und jene Beziehungen bestehen würden, wenn sie diese oder jene typische Angewohnheit hätten, wenn sie in dieser oder jener Umgebung lebten und so weiter - wie würde unter diesen Umständen der Schauspieler an ihrer Stelle handeln? Die Schauspieler müssen immer bemüht sein, ihr Sein und Handeln auf der Bühne mit eigenen „Wenns“ und „vorgeschlagenen Situationen“ zu begründen. Nur so werden sie ihr eigenes Gefühl für Wahrhaftigkeit befriedigen und an die Echtheit ihres Erlebens glauben können. Diesen Vorgang nennt Stanislawski „**Rechtfertigung**“.
Am einfachsten sei es, Wahrhaftigkeit und Glauben im Bereich des Körperlichen aufzuspüren oder auszulösen, in den kleinsten, einfachsten physischen Aufgaben und Handlungen.
Ein weiterer Katalysator für das Handeln ist nach Stanislawski die „**vorgeschlagene Situation**“. In ihren Bedingungen verlaufen die Handlungen. Sie bestimmen den inneren Zustand.

Zum Erfassen der Situation lässt Stanislawski Fragen stellen: Wer? Was? Wann? Wo? Warum? Wozu (zu welchem Zweck)? Wie?
Wichtig ist hierbei, dass das Handeln nicht mehr nur vom „Warum?“, sondern vom „Wozu?“ - der Frage nach der Handlungsabsicht - bestimmt ist.

Diesem WENN und dem Prinzip der GRUNDSITUATION sollst du nun nachzuspüren:

Aufgabe 1:
Übung: 5 FRAGEN
Die Aufgabe lautet: In den Raum treten …

Variante A: …wobei das **WOHER?** – die **Vorgeschichte** - erkennbar wird.
Was hat die Figur soeben erfahren? Wo war sie gerade? Wer ist ihr begegnet? Wie war draußen die Atmosphäre? Ist es draußen z. B. heiß, weht der Wind heftig oder liegt Schnee? Wurde der/ die Eintretende bedroht, hat den oder die Geliebte getroffen oder ist von einem langen Marsch erschöpft, ist durstig oder betrunken…

Variante B: … wobei deutlich werden muss, weshalb, mit welcher **Absicht** – **WOZU?** – der/ die Eintretende in den Raum kommt.

Kommt er/ sie, um eine Person zu treffen, jemanden zu verfolgen oder sucht er/ sie Schutz im Raum? Meint sie, den/ die Geliebte/n zu treffen oder kommt einer vor Gericht, um sich hartnäckig zu verteidigen? Will sie sich für eine Stelle bewerben und deshalb einen guten Eindruck machen oder ins Zimmer dringend, um eine Freundin zu überraschen oder um den Freund sanft zu wecken?

Variante C: Das **WO?** Der **Ort**, der **Raum**, die **Atmosphäre** soll verdeutlicht werden. Eintreten… in eine evangelische/katholische Kirche, in eine verrauchte Kneipe, in ein Fünf-Sterne-Hotel, ins Büro eines Untersuchungsrichters, in eine dampfende Waschküche, ins eigene dunkle Zimmer, in ein fremdes dunkles Zimmer, in eine Fabrikhalle, usw...

Variante D: Das **WER?** Die **Beziehungen**
Die Beziehung zu einer anwesenden oder im Raum vermuteten oder erwarteten Person überstrahlt die Bedeutung der anderen Bedingungen.
Das Kind kommt zu spät, fürchtet sich vor dem Vater. Der Direktor stürmt wütend ins Büro seines Untergebenen. Ein Angestellter kommt zum Vorgesetzten, um Vorwürfe zu machen/ um sich zu entschuldigen/ um mehr Lohn zu verlangen etc.

Variante E: Das **WOHIN?** Das **Nachher**
Auftritte sind auf den ersten Blick von der Vorgeschichte, von der Absicht und vom Ort bestimmt. Tatsächlich aber sind viele Auftritte auch vom Nachher mitbestimmt:
Jemand tritt schnell in den Raum, um Wasser zu trinken: er will die Straßenbahn noch erreichen. Eine Frau tritt ein, geht zum Schrank, zieht sich sorgfältig an: Sie will zu einem Fest/ zu einer Beerdigung/ auf eine große Reise. Jemand kommt, um sich zu verabschieden: Draußen warte das Auto, um zu einer Hochzeit zu fahren, ins Gefängnis, ins Krankenhaus oder zum Flughafen etc.

Mache die Übung 5x, konzentriere dich dabei immer auf eine andere Frage und suche dir eines der dazugehörigen Beispiele aus. Konzentriere dich zunächst ausschließlich auf das Hereinkommen, auf den Bewegungsablauf beim Öffnen und Reinkommen und ganz besonders auch auf die Wahrnehmung.

Die Grundsituation:
Die **Handlungsweise** einer Figur wird über weite Strecken **von** einem **Grundgefühl**, von einem **Grundzustand bestimmt**. Von der Situation her betrachtet, erscheint das Verhalten dieser „Grundbestimmten“ stets von der Vorgeschichte und vom Nachher entscheidend beeinflusst. Der **Grundzustand wird von der Situation bestimmt**: Woher kommt die Figur? Was hat sie eben erlebt? Und was ist ihre Absicht? Wie ist ihre Beziehung? Was will sie im Nachher? Der Spieler/die Spielerin muss also die Situation seiner/ihrer Figur beurteilen. Er/Sie soll sich nicht nur fragen, wie er/sie sich selber, respektive seine/ihre Figur in der Situation verhalten würde, sondern genaugenommen lautet die Frage: **Wie würde ich mich als diese Figur mit ihrer Kenntnis und Beurteilung der Situation verhalten?** Es muss also festgelegt werden, **mit welcher Absicht** der/die Eintretende die andere Person aufsucht: Um für immer Abschied zu nehmen, um sich zu versöhnen, sich zu entschuldigen, sich zurückzumelden etc.

Aufgabe 2:
Übertragung der Fragestellungen auf die eigene Figur und Situation:

Untertext/Subtext:

- Überlege dir, mit welcher Absicht deine Figur die Person aufsucht, der sie diesen Rollentext erzählt.
- Wie würdest du dich mit Kenntnis und Beurteilung der Situation, in der sich deine Figur befindet, verhalten?
- Beantworte zudem alle Fragen aus der Übung „5 Fragen“ für deine Figur zum Zeitpunkt des Rollenmonologs.

Stanislawski unterscheidet zwischen „Text“ und „Untertext“: Auch heute noch wird von vielen Schauspielern nach dem Text unter dem Text geforscht und beim Spielen anzuwenden versucht. Der Untertext ist vereinfacht der Text zwischen den Zeilen. Er ist der Text unter dem gesprochenen Text. Es ist der Vorgang, der den Text rechtfertigt, ihn sozusagen begründet. Der Untertext – heute auch Subtext genannt - ist das, was der Sprecher meint, wenn er etwas Bestimmtes sagt. Es ist die Meinung des Sprechers über den Text und über den Partner. Der Text ist die Mitteilung, der Untertext definiert die Beziehung. Meist wird einem Untertext eines der Grundgefühle zugrunde liegen: Wut oder Angst, Zärtlichkeit oder Freude etc.

- Im Subtext werden das Innenleben einer Figur, ihre Gedanken, Gefühle, Erinnerungen, Absichten und Phantasien deutlich, die sie beim Sprechen bewegen oder überhaupt dazu veranlassen, etwas zu sagen oder zu tun. Einen solchen Subtext musst du dir selbst erarbeiten, um deine Rolle als Figur auf der Bühne lebendig werden zu lassen.
- Der Subtext sagt dir, wie etwas gesprochen wird: Die tatsächliche Bedeutung des Sprechtextes und die Haltung, mit der eine Figur einen Text spricht, sind nur selten allein aus dem Text ersichtlich. Worte wie „Ich liebe dich“ können z. B. liebevoll, gehässig, ironisch oder mitleidig gesprochen werden und variieren dadurch in der Bedeutung.
- Der Subtext hilft dir, dich in deine Rolle hinein zu versetzen, da du dir, indem du den Subtext entwickelst und notierst, die Gefühlswelt deiner Figur im Moment des Sprechens und die Bedeutung der Worte für die Figur erarbeitest. Dadurch verstehst du die Motivation und Gefühle deiner Rolle besser, was dir nicht nur in der Szene hilft, sondern dir auch die generelle Haltung, mit der du die Figur spielst, näherbringt.
- Das Mitsprechen des Subtextes in Gedanken ist ein gutes Training, um angemessenen psychologischen Pausen beim Sprechen nachzuspüren. So entsteht eine wirkungsvolle Dynamik von Sprechen und bewussten Pausen, die der Bedeutung der Sprache mehr Gewicht geben.

Notation (Aufzeichnung) des Subtextes
Eine mögliche Form der Notation von Sprechtext und Subtext sieht folgendermaßen aus:

KÖNIGIN: **Mit wem besprecht ihr euch?**
Bestimmt spricht er wieder mit dem Hofkaplan. Ich merke doch genau, dass da was im Busch ist. Wenn ich nur wüsste, was die beiden vorhaben!

- Die Rolle wird in Großbuchstaben notiert.
- Der Sprechtext wird fett gedruckt.
- Der Subtext wird etwas kleiner unter den Sprechtext gesetzt.

Aufgabe 3:
Erarbeitet einen Subtext zu eurem Rollenmonolog. Notiert diesen wie im Beispiel oben angegeben.

Kostüm, Maske, Frisur, Körperhaltung (Gestik, Mimik): Das charakteristische Äußere erläutert und illustriert nach Stanislawski die unsichtbare seelische Anlage der Figur und bringt sie dadurch dem Zuschauer nahe.
Ihr habt im Rahmen der Rollenfotos zur Rollenbiographie euer charakteristisches Äußeres ja bereits angelegt.

Aufgabe 4:
Führe nun alle Ergebnisse aus den Übungen 1 bis 3 zusammen, probe deinen Text und lerne ihn auswendig. Beachte, dass dein „Spielpartner“ durch die Kamera verkörpert wird.

Quellen:
Felix Rellstab: Handbuch Theaterspielen. Bd. 3: Theorien des Theaterspielend: S. 142 – 196.
Felix Rellstab: Handbuch Theaterspielen. Bd. 2: Wege zur Rolle: S. 129 – 141.
Volker List und Malte Pfeiffer (Hrsg.): Kursbuch Darstellendes Spiel: S. 84.

Stanislawski 6

Szenische Monologe im Neunerfeld montieren

7	8	9
4	5	6
1	2	3

Projektaufgabe
Erarbeitet eine szenische Präsentation, in der ihr eure erarbeiteten Monologe im Neunerfeld zusammenbaut.

Spielregeln
- Jede Figur hat ihren eigenen Auftritt.
- Die Figuren halten immer 1,5 m Abstand voneinander.
  Jede Figur hat – zunächst? – ihre Position auf der Bühne, die geändert werden kann.
- Die Figuren sollen mindestens drei Mal aufeinander reagieren (chorisches Spiel?).
- Die einzelnen Monologe dürfen – aber müssen nicht – geteilt werden.
- Die Handlungen können – aber müssen nicht – inhaltlich zusammenhängen.
- Jede Figur darf ein Requisit und maximal zwei Kostümteile benutzen.
- Jede Gruppe darf maximal zwei Musikstücke verwenden.
- Eure Präsentation soll nicht länger als 10 Minuten sein.

Ansonsten: Künstlerische Freiheit
Geht so vor:

Aufgabe 1)
a) Notiert euch – jeder für sich – alle Rollen und bestimmt einen Zeitwächter.
b) Jeder ist der Coach für seinen Partner; d. h. sie / er …
    - schaut besonders aufmerksam zu
    - macht sich Notizen zum Spiel seines Partners
    - gibt aufbauende und produktive Rückmeldungen
    - gibt Energie, wenn es Probleme gibt
c) Jeder eurer Gruppe spielt seine Szene – mit möglichem Auftritt – einmal vor; danach gibt jeder eine kurze Rückmeldung.

Aufgabe 2)

a) Sammelt kurz (!) Ideen, wie man die Monologe montieren könnte (Positionen, Länge, Haltung usw.) und einigt euch auf eine Reihenfolge und mögliche Positionswechsel.

b) Beginnt, die Monologe hintereinander zu spielen und wechselt die Person ab, die jeweils den Blick von außen behalten soll.

Wenn euch bei diesem Durchlauf gute Ideen kommen, notiert sie euch!

Aufgabe 3)

a) Einigt euch auf ein erstes Konzept und probt es.

b) Gebt euren Impulsen nach und bringt sie ein, wenn es passt. Notiert den Ablauf, zeichnet auch die Positionen ein!

Aufgabe 4)

a) Filmt die letzte Version der Probe und schickt sie euch zu.

b) Klärt die Hausaufgabe:

- Wählt einen / zwei (?) Protokollanten.
- Schickt die – eventuell veränderten - Monologe dem Protokollanten zu, der eure Gesamtkonzeption – als dramatische Szene - abtippt.
- Formatierungsvorgaben: Dateityp: pdf; Schrift/Schriftart: Calibri, Schriftgröße: 11, Überschriften: fett, Layout: Zeilenabstand: 1,5; Seitenränder: oben, unten, rechts, links – 2cm
- Wählt einen Materialbeauftragten, der die Datei zugeschickt bekommt, ausdruckt, euch bis … und am … mit in den Unterricht bringt

c) Lernt euren Text (und den passenden Einsatz bei Stichwörtern) bis … auswendig

d) Bringt zur nächsten Probe am ... alle Utensilien mit, die ihr benötigt!

Aufgabe 5)

Stellt euer ganzes **Konzept bis …. in die Lernumgebung**.

Präsentation am …

Stanislawski 7

Die Figur erwacht zum Leben – Monolog-FILM

Aufgabe 1: Filmaufnahme

Situation beachten:
Erschaffe eine Situation, in der deine Figur ihren Monolog äußert. Nach Stanislawski ist die „vorgeschlagene Situation“ ein Katalysator für das Handeln der Figur, da in ihren Bedingungen die Handlungen verlaufen und sie somit den inneren Zustand der Figur bestimmt. Imaginiere also eine Situation, in der deine Figur ihrem Gegenüber diesen Monolog erzählt. Was würdest du tun, wenn du in dieser Lage wärst? Welche Beziehung besteht zwischen dir und deinem Ansprechpartner/deiner Ansprechpartnerin? In welcher Situation befindet sich deine Figur und wie würdest du unter diesen Umständen an ihrer Stelle handeln?
Überlege dir eine oder mehrere physische Handlungen, die deine Figur in dieser Situation ausführt.
Bedenke zudem die W-Fragen, die zum Erfassen der Situation notwendig sind (siehe AB „PROBE und vorbereitende Übungen“). Wichtig ist, dass dein Handeln nicht nur vom „Warum?“, sondern auch vom „Wozu?“ – also der Handlungsabsicht deiner Figur - bestimmt ist.

Anfang und Ende gestalten:
In der Übungsphase hattest du die Aufgabe, in den Raum zu treten, wobei immer eine andere Fragestellung deine Handlung bestimmen sollte. Überlege dir daher einen passenden Beginn für deine Szene. Von was ist dieser bestimmt? Von der Vorgeschichte, der Absicht, dem Ort bzw. der Atmosphäre, den Beziehungen der Figuren zueinander, dem Nachher? Oder setzt du deinen Schwerpunkt auf einen anderen Aspekt, da deine Situation dies erfordert?
Bedenke: Die Handlungsweise deiner Figur ist von deren Grundgefühl bzw. Grundzustand und damit von der Situation bestimmt. Dies soll in deiner Szene deutlich werden.
Deine Szene sollte zudem passend enden. Auch für das Ende der Szene solltest du dir mit Hilfe der aufgelisteten Fragen Gedanken zur Situation der Figur machen. Wovon ist dieses Ende bestimmt? Was passiert danach? Geht deine Figur und wenn ja, wohin? Erwartet sie eine Antwort? Welches Gefühl bestimmt das Ende deines Textes? etc.
Du musst Beginn und Ende der Szene nicht unbedingt durch einen Auf- und Abgang gestalten. Sie kann auch auf der „Bühne“ beginnen und/oder enden.

Subtext deutlich machen
Des Weiteren soll der Subtext deines Monologs, den du dir überlegt hast, in der Betonung, deiner Haltung und den physischen Handlungen deutlich werden.

charakteristisches Äußeres und Ort gestalten:
Natürlich soll deine Figur sich in der Filmaufnahme auch in einem zu ihr passenden Kostüm, mit entsprechender Maske, Frisur, Körperhaltung und an einem passenden Ort bewegen. Vielleicht sind zur Verdeutlichung der Situation auch passende Requisiten notwendig.

Achte daher bei der Szenenanlage darauf, dass folgende Punkte deutlich werden:

- Anfang und Ende werden ausgespielt.
- Physische Handlungen sind passend zur Situation ausgespielt.
- Dramaturgische Forderungen (W-Fragen) sind bedacht und die Grundsituation ist gestaltet.
- Das Grundgefühl/der Grundzustand der Figur wird über die Haltung (Gestik, Mimik) und die physische/n Handlung/en deutlich.
- Die Kamera wird als Spielpartner bzw. Spielpartnerin deutlich.
- Der Subtext wird in Betonung, Haltung und physischer Handlung deutlich.
- Das charakteristische Äußere (Kostüm, Maske, Frisur) ist gestaltet.
- Der Ort ist passend gewählt und/oder gestaltet.

Aufgabe 2: Reflexion der Filmaufnahme

Auch bei Stanislawski gibt es den Vorgang der „**Rechtfertigung**“. Die Schauspielerinnen und Schauspieler müssen immer bemüht sein, ihr Sein und Handeln auf der Bühne zu begründen. Deshalb sollst auch du deine Szenenanlage unter folgenden Aspekten begründen und eine Reflexion verfassen. Diese soll folgende Aspekte beinhalten:

- Gestaltung Anfang und Ende
- Auswahl physische Handlung/en
- Grundsituation (inklusive Gefühl/Zustand) erläutern
- Absicht der Figur
- Beziehung zum Gegenüber
- Haltung der Figur
- Gestaltung charakteristisches Äußeres (Kostüm, Maske, Frisur)
- Wahl des Ortes und ggf. der Requisiten

Abgabeleistung:
Sende deine Reflexion im **pdf-Format** und deinen Film im mp4-Format bis … an …
ACHTUNG! Punktabzug bei verspäteter Abgabe!

9.12

Nina Krämer

Entwicklung einer Szenencollage zu G. Büchners *Woyzeck* mit dem Schwerpunkt Requisit als Ausdrucksträger

(hier: Stöcke und Tücher)

Das Projekt auf einen Blick	
Schulform:	Berufliches Gymnasium (Wirtschaftsgymnasium)
Lerngruppe:	19 Lernende der Jahrgangsstufe 12 im Alter zwischen 17 und 20 Jahren, die das Fach „Darstellendes Spiel“ als Wahlpflichtfach gewählt haben, keine Theatererfahrungen
Raumbedingungen:	großer Raum (25 m x 8 m x 3,5 m) in der Schule mit einer Bühne (6 x 5 m), keine weitere Ausstattung vorhanden
Kompetenzschwerpunkt:	Bühnenspezifische Ausdrucksträger (Schwerpunkt: Requisiten) Der Spieler als Ausdrucksträger Akustische Ausdrucksträger
Zeitrichtwert:	90 Min. / Woche
Zeitraum der Projektarbeit:	März bis Juni 2019
Projektziel:	Aufführung einer Szenencollage zu Büchners „Woyzeck“ mit zentral eingesetzten Objekten (hier: Stöcke und Tücher). Die Szenencollage sollte mindestens ein choreografisches Element (z. B. Marschieren und andere Gänge in der Gruppe durch den Raum, auf verschiedenen Raumebenen oder im Hinblick auf Dynamik und Rhythmus → synchron, asynchron, langsam, schnell …) enthalten.
Dauer:	etwa 20-30 Minuten

Nachdem wir uns im ersten Schulhalbjahr mit unterschiedlichen Bedeutungsträgern des Theaters auseinandergesetzt hatten, ging es im Verlauf des zweiten Schulhalbjahres um die Gestaltung eines eigenen szenischen Projektes mit abschließender Präsentation. Doch wie kann dies gelingen?

Initiierungsphase – Festlegung unseres Projektschwerpunktes

Die Idee, eine Szenencollage zu Georg Büchners „Woyzeck“ mit zentral eingesetzten Objekten zu entwickeln, entstand in der Initiierungsphase unserer Projektarbeit und wurde von den Schülern und Schülerinnen selbst vorgeschlagen. Obwohl sich die Lerngruppe aus fünf verschiedenen Klassen zusammensetzte, war Büchners „Woyzeck“ allen bekannt, da sie das Drama in ihren Deutsch-Kursen gelesen hatten. Schnell wurde jedoch klar, dass die Schüler und Schülerinnen keine Lust auf eine klassische Inszenierung hatten, sondern eine experimentelle Herangehensweise bevorzugten. Sie wollten etwas Neues, etwas Ungewöhnliches entwickeln, das die Zuschauenden beeindruckt und nicht langweilt. Für dieses Vorhaben eignet sich „Woyzeck“ in besonderer Weise, denn das Dramenfragment bietet viele Zugangsmöglichkeiten und lässt zahlreiche Interpretationen zu.

Im ersten Schulhalbjahr lernte die Gruppe bereits die verschiedenen Funktionen eines Requisits kennen und erprobte diese spielerisch mit Experimentierfreude und großem Spaß. Nachdem die Schülerinnen und Schüler den Stock zunächst ganzheitlich erforscht und ihn auf seine Materialbeschaffenheit hin untersucht hatten (beschnuppert, abgetastet, auf seine Klangeigenschaften getestet usw.), entwickelten sie in Kleingruppen eine kurze Szene, in welcher der Stock als multifunktionales Requisit erschien. Dabei nutzten die Schüler den Stock als Requisit nicht in seiner primären Zeichenfunktion (ein Stock ist ein Stock), sondern verwandelten ihn durch ihr Handeln beispielsweise in ein Schwert, eine Gitarre oder einen Lippenstift. Hierbei wurde deutlich, dass ein Objekt im Spiel, durch die Handlungen des Spielers und seinen Umgang mit dem Objekt, umdefiniert oder in etwas Anderes verwandelt werden kann. Der Gegenstand nimmt also die Bedeutung an, die im Spiel behauptet wird. Die vielfältigen Nutzungsmöglichkeiten des Objektes faszinierten die Schüler und Schülerinnen und regten ihre Kreativität und Vorstellungskraft bereits in den Anfangsstunden des DS-Unterrichts an. Da wir uns lediglich eine Doppelstunde diesem Thema widmeten, kam im Laufe des Schuljahres immer wieder der Wunsch auf, nochmal mit Objekten zu arbeiten. In der Initiierungsphase standen vier mögliche Projektschwerpunkte zur Auswahl, die an unsere Arbeit im ersten Halbjahr anknüpften und im Rahmen unserer Möglichkeiten umsetzbar waren (z. B. Schwerpunkt auf das Thema „Anderssein“ oder den Ausdrucksträger „Requisit“). Die Schüler und Schülerinnen tauschten sich in Murmelgruppen über die möglichen Projektschwerpunkte und ihre Interessen aus. Schließlich stimmten wir im Plenum demokratisch ab und entschieden uns gemeinsam dazu, das „Spiel mit Gegenständen“ *(im Lehrplan unter Kapitel 3.1.2.2*. „Szenischer Raum“) erneut aufzugreifen, zu vertiefen und unseren Projektschwerpunkt somit auf die Arbeit mit Objekten in Verbindung mit Büchners Dramentext „Woyzeck“ zu legen.

Begleitung des Projektprozesses durch ein Portfolio

Ein Portfolio sollte der durchgängigen Dokumentation des Probenprozesses und der individuellen Reflexion des Kompetenzzuwachses dienen. Am Ende der Projektarbeit wurde das Portfolio eingesammelt und benotet. Daher war es unabdingbar, von Beginn an die Anforderungen an das Portfolio transparent zu machen und die Sinnhaftigkeit der Portfolioarbeit innerhalb der Lerngruppe zu thematisieren. Die Schüler und Schülerinnen erhielten ein Informationsblatt, auf dem alle verbindlichen Bestandteile des Portfolios übersichtlich aufgelistet waren.

Informationsblatt mit dem verbindlichen Aufbau deines Portfolios

In deinem Portfolio soll Folgendes enthalten sein:

1. Deckblatt

- Name, Klasse, Zeitraum der Bearbeitung (29.03.2019 - 07.06.2019)
- Titel des Portfolios
- kreative Gestaltung (z. B. Bilder, …)

2. Inhaltsverzeichnis mit Seitenzahlen

Während der Arbeitsphase überarbeitest du sicherlich immer wieder die Inhalte deines Portfolios, daher ist es sinnvoll, das endgültige Inhaltsverzeichnis erst zum Schluss zu erstellen. Aufgeführt werden alle Materialien mit den entsprechenden Seitenzahlen.

3. Einleitung – Vorwort an den Leser/die Leserin

In deinem persönlichen Vorwort erklärst du deinen Lesern und Leserinnen, worum es in deinem Portfolio geht und welche Ziele du verfolgst.

4. Selbsteinschätzung

- Wie fühlt sich für mich ein Sich-vor-anderen-Präsentieren an?
- Was erfahre ich bei meinen Auftritten über mich?
- Welche Übungen fallen mir schwer?
- Wie erlebe ich die Auftritte der anderen?
- Würde ich lieber mit anderen Ausdrucksträgern als mit denen, für welche sich die Mehrheit entschieden hat, arbeiten?

Zu Beginn unserer Projektarbeit führst du eine ehrliche Selbsteinschätzung durch. Dabei kannst du deinen aktuellen Kompetenzstand in den Blick nehmen und überlegen, in welchen Dingen du dich noch verbessern möchtest.

5. Prozessdokumentation

Eine Prozessdokumentation bietet dir bei der individuellen Arbeit an deinem Portfolio Orientierung.

6. Weitere Einlagen kommen für dein Portfolio in Frage:

- Materialien, die im Unterricht zum Projekt ausgeteilt werden.
- Materialien, die im Unterricht entstanden sind (z. B. Szenenentwürfe, Regieanweisungen, Kommentare zu Übungen o. ä., Fotos von Proben…).
- Arbeitsergebnisse, die während der Projektarbeit begleitend gesammelt werden (z. B. die Ergebnisse häuslicher Recherche zu Themen, Texten, Ereignissen …).
- Individuelle Reflexionen über die Arbeit in der Gruppe, in der Kleingruppe, den Fortgang der Arbeit, auftretende Schwierigkeiten, Erfolgserlebnisse usw.

Alle Materialien bitte (kurz vor der Abgabe) ordnen und mit Seitenzahlen versehen!

7. Gesamtreflexion – Nachwort

- Bei welchem Einsatz von Stöcken oder Tüchern hat sich mein Verständnis von „Woyzeck“ vertieft/verändert?
- Welche körperlichen Erfahrungen habe ich im Umgang mit Stöcken bzw. Tüchern gemacht?
- Wie habe ich mich in der Gruppenarbeit erlebt?
- Wie habe ich die Spielleitung erlebt?
- Wie habe ich Theater als Kunstform erlebt?
- Wie habe ich das Erlebnis der Aufführung wahrgenommen?
- Inwiefern hat mir der organisatorische Rahmen während der Projektarbeit geholfen?

In deinem persönlichen Nachwort kannst du zu folgenden Fragen Bezug nehmen:

- Woran hast du besonders intensiv gearbeitet? (an meiner Rolle?/dem Zusammenspiel mit anderen?/dem Inszenierungskonzept?/Inszenierungsideen, z. B. Schattenspiel als besondere Nutzung des Raums? ...)
- Welches Produkt in deinem Portfolio gefällt dir am besten?
- Was ist dir beim Proben / bei der Erstellung des Portfolios leichtgefallen? Was ist dir schwergefallen?
- Woran hättest du gerne noch weitergearbeitet?
- Wie würdest du deinen eigenen Lernfortschritt beurteilen? Was hast du dazugelernt?
- Woran könntest du in Zukunft noch arbeiten?

8. Quellenangaben

Hier werden alle Quellen (Texte, Bilder, Videos …) angegeben, die du bei deiner Portfolioarbeit genutzt hast.

9. Eigenständigkeitserklärung

Da dein Portfolio benotet wird, versicherst du mit der Eigenständigkeitserklärung, dass du dein Portfolio eigenständig angefertigt hast.
Wichtige Hinweise:
- Dein Portfolio muss am Freitag, den 07.06.2019, abgegeben werden.
- Dein Portfolio ersetzt die Klassenarbeit (alternativer Leistungsnachweis).

Ein mögliches Zeitgerüst

Ein Zeitplan *(Abb. 1),* auf dem wir uns stets zu Beginn des DS-Unterrichts verorteten, schaffte weiterhin Struktur und Orientierung. Modifikationen im Verlauf der Projektarbeit waren teilweise notwendig, was bei einer experimentellen Arbeitsform mit offenem Ergebnis durchaus möglich ist.

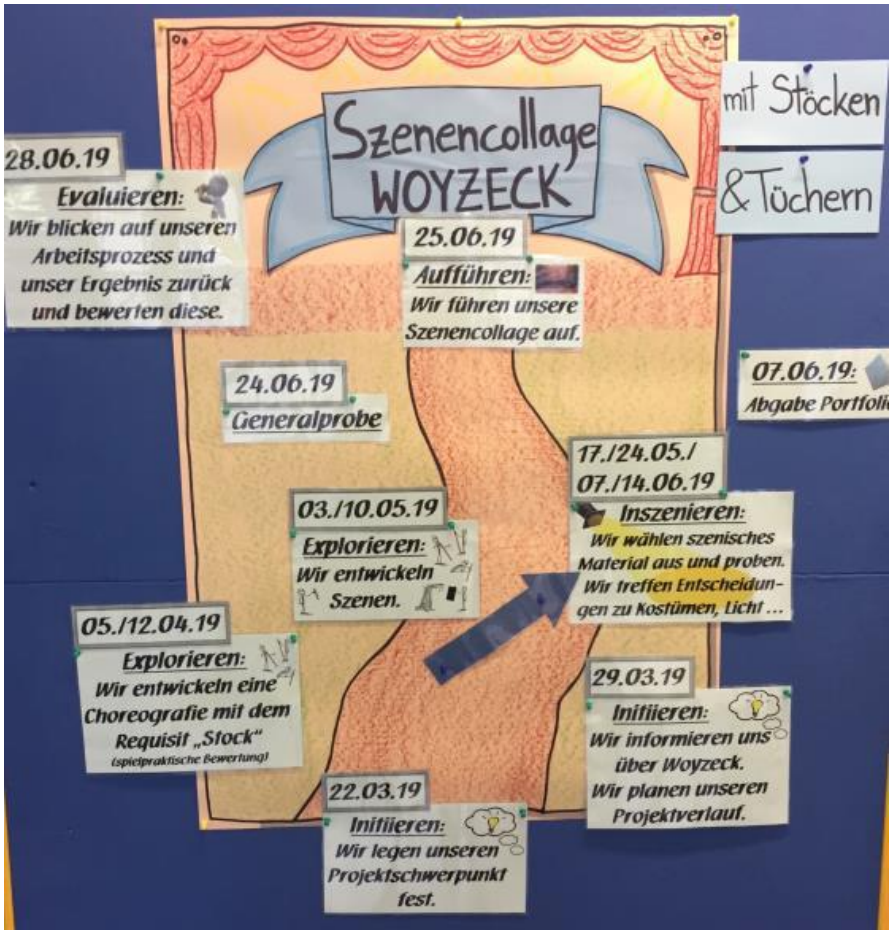


Abb. 1: grober Zeitplan

Erfahrung mit dem Zeitplan:

Der Zeitplan ist als mögliches grobes Zeitgerüst durchaus sinnvoll, bildet aber nur das zeitliche Fortschreiten, nicht die Lernprogression ab. Hierfür eignen sich andere Verfahren (z. B. bilden eine Wandzeitung oder ein Portfolio die Lernprogression inhaltlich ab).

Entwicklung einer experimentellen Haltung

Grundlage unserer Projektarbeit bildeten Stöcke (Holzstöcke aus dem Baumarkt in unterschiedlichen Längen) und Tücher (1m x 1m). Dabei handelt es sich um Objekte, die variabel sind, vielfältig bespielt und verfremdet eingesetzt werden können. Nachdem wir zunächst nur mit Stöcken gearbeitet hatten, da diese aufgrund unserer Arbeit im ersten Schulhalbjahr bereits vorhanden waren, kamen im Verlauf unserer Projektarbeit Tücher hinzu, die eine andere Nutzung zulassen. Während Stöcke aus festem Material sind, mit denen u. a. Geräusche erzeugt werden können, zeichnen sich Tücher durch ihre Leichtigkeit und Formbarkeit aus. Die Entscheidung, Tücher als zweites Objekt heranzuziehen, erwies sich als äußerst sinnvoll, denn die Schüler und Schülerinnen nutzten die Tücher nicht nur als Requisite, sondern auch für die Gestaltung ihrer Kostüme (z. B. weiße Tücher = Kittel der Doktoren).

Um bei den Schülern und Schülerinnen zu Beginn der szenischen Projektarbeit eine experimentelle Haltung zu entwickeln und zu erweitern, näherten wir uns zunächst spielerisch den Objekten und erprobten ihre Multifunktionalität.

- Das Improvisationsspiel „Freeze Tag“ (auch z. B. bekannt unter „switch“ oder „freezies“) bewegte die Schüler zu experimentellem Handeln, denn sie entwickelten spontan Ideen, wie ein Objekt multifunktional im Spiel verwendet werden kann. Ferner regte das Spiel die Spielfreude und Fantasie der Schüler und Schülerinnen an. In einer zweiten Runde näherten wir uns „Woyzeck“, indem Freezies zum Thema Hierarchie, Isolation in der Armut, Wunsch nach Machtausübung mit Stöcken und Tüchern – auch gegenläufig zu den ersten Assoziationen, also Woyzeck unter einem großen Tuch kriechen lassen – erprobt wurden.

Improvisationsspiel „Freeze Tag“

Zwei Schüler improvisieren eine Szene, während alle anderen im Halbkreis sitzen und als Zuschauer fungieren. In die Szene muss die Nutzung mind. eines Stockes integriert werden. Dazu liegen mehrere Stöcke am Rand, sodass sich die Schüler daran bedienen können. Die Zuschauer können jederzeit in die Hände klatschen „Freeze!“ rufen und einen der Darsteller ablösen. Sobald „Freeze!“ gerufen wird, „frieren die Darsteller ein“ und derjenige, der angetippt wird, verlässt die Bühne und wird zum Zuschauer. Ad hoc wird eine neue Szene eingeleitet, die sich von der vorherigen Szene unterscheiden muss und somit auch die Verwendung des Objektes wechselt.

- Der Gestenkreis war eine weitere Übung, in der Objekte als Anlass und Mittel zur Improvisation genutzt wurden. Dazu bildeten die Schüler einen Stehkreis. Ein Objekt wurde reihum weitergegeben und verwandelte sich bei jedem Wechsel. Wir begannen mit einem Stock, der beispielsweise als Golfschläger, Tanzpartner, Hundeleine, Hantel oder Stift genutzt wurde. Das Tuch verwandelte sich u. a. in ein Kopftuch, ein Taschentuch, wurde zur Verpackung eines Geschenkes, zur Schürze, zu einem Baby oder wurde als Fahne geschwenkt.

Gestaltung der Szenen über die Objekte

Abb. 2: Hauptmann-Szene

Nach einer ersten Experimentierphase, in der es vornehmlich um eine breit gefächerte und fantasievolle Erkundung der Objekte ging, näherten wir uns dem Drama „Woyzeck“, indem zunächst Standbilder und Choreografien zu ausgewählten Szenen (z. B. „Freies Feld“, „Marie und Tambourmajor“, „Hauptmann“ oder „Wirtshaus“) entwickelt wurden. Auch in diesem Kontext standen die Objekte im Fokus (z. B. mit akustischem Schwerpunkt „Musik, Geräusche, Klang“, die Dominanz des Hauptmannes wurde beispielsweise durch simultanes und kraftvolles Klopfen der Stöcke auf den Bühnenboden verdeutlicht). In der Phase des Explorierens entstanden vielfältige Spielideen (z. B. schnelle Klopfgeräusche, die den Herzschlag Woyzecks symbolisierten oder das Rollen der Stöcke über den Bühnenboden, um eine angespannte Atmosphäre zu erzeugen, als Andres und Woyzeck im Feld Stöcke schneiden), auf die im weiteren Probenprozess zurückgegriffen werden konnte.
In Kleingruppen entwickelten die Schüler schließlich Szenen, in denen sie die entstandenen Ideen der vorherigen Stunden aufgriffen und mit passenden Texten des Dramas versahen. Die Lerngruppe wurde ermutigt, den Originaltext als Material zu nutzen, der gekürzt, verändert oder ergänzt werden durfte. Durch die Fokussierung auf den Einsatz der Objekte wurde ein einfaches „Nachspielen“ des Dramentextes verhindert und die Schüler inszenierten Szenen neu, ohne die Botschaft der Szene aus den Augen zu verlieren. Die Hauptmann-Szene *(Abb. 2)*

entstand größtenteils aus den konstruktiven Rückmeldungen der vorherigen Unterrichtsphasen. Das Standbild der Szene, in der Woyzeck den Hauptmann mit einem Messer (hier: mit einem Stock) rasiert, empfanden die Schüler als langweilig. Daher griffen vier Spieler Elemente ihrer entwickelten Choreografie auf, in der vier Hauptmänner (Figurencloning)* mit Stöcken einen Marschrhythmus klopften und auf die Bühne marschierten. Woyzeck befand sich kriechend auf der Bühne und wischte mit einem Tuch den Boden. Allein durch die Nutzung der Raumebenen und der Positionierung auf der Bühne entstand ein ausdrucksstarkes Bild, das die Überlegenheit der Hauptmänner signalisierte. Intensität gewann die Szene, indem die Hauptmänner ausgewählte Sätze wie *„Langsam, Woyzeck, langsam; eins nach dem andern“* sagten, nach jedem Satz synchron mit den Stöcken auf den Bühnenboden klopften und ihren Platz wechselten. Durch die Bewegung im Quadrat wurde Woyzeck von den Hauptmännern umringt. Die lauten Klopfgeräusche taten ihr Übriges und verstärkten Woyzecks Demütigung durch die Hauptmänner.

Abb. 3: Proben der Marie-Choreografie auf dem Schulhof

Insbesondere die Marie-Choreografie *(Abb. 3)*, die von acht Schülerinnen entwickelt wurde, ergriff die Zuschauer emotional. Zu Klängen von Michael Nyman *(Pianoversion von „The Heart Asks Pleasure First“)* bewegten sich die Spielenden mit Tüchern über die Bühne und stellten so die Sinnlichkeit Maries, aber auch ihre Verzweiflung und Zerrissenheit dar (Unschuld/Sinnlichkeit: sanfte, kleine, kindliche Bewegungen; ihr dunkles Verlangen/Verzweiflung: große, ruckartige Bewegungen). Während die weißen Tücher Maries Sehnsüchte und Hoffnungen auf ein besseres Leben symbolisierten, wurden ihre Gewissensbisse und Zweifel durch den Einsatz der schwarzen Tücher verdeutlicht (die weißen Tücher wurden voller Leichtigkeit bewegt und elegant durch die Luft gewedelt, bis die schwarzen Tücher diese überlagerten und somit deutlich wurde, dass sich Marie nicht ihrem dunklen Verlangen entziehen kann). Ganz ohne Sprache schafften es die Schülerinnen, die Zuschauer in ihren Bann zu ziehen und Gefühle auszulösen. *„Ich hatte Gänsehaut am ganzen Körper und Tränen in den Augen!“*, so der Kommentar einer Zuschauerin.

Der rote Faden unserer Szenencollage

Nach der gemeinsamen Entscheidung, welche Szenen präsentiert werden, und der Festlegung einer Reihenfolge, ging es nun darum, die Szenen zu einer Collage zusammenzufügen. Neben Woyzeck, der als Protagonist in fast allen Szenen präsent war, fungierten die Stöcke und Tücher als immer wiederkehrende Elemente, die sich wie ein roter Faden durch die Szenencollage zogen. In jeder Szene tauchten die Objekte in unterschiedlichen Funktionen auf. Während in der Anfangsszene „Freies Feld“ die Stöcke in ihrer Alltagsfunktion genutzt wurden (Woyzeck und Andres schneiden Stöcke), fungierten sie in den nachfolgenden Szenen u. a. als Messer *(Abb. 5+6)*, Tanzpartner oder trieben Woyzeck symbolisch in den Wahnsinn *(Abb. 4)*. Ebenso

* „Figurencloning“ (= Vervielfachung einer Figur in Absetzung von „Figurensplitting“, bei dem verschiedene Spieler unterschiedliche Facetten einer Figur verkörpern)

wurden die Tücher vielfältig genutzt, beispielsweise als Augenbinde oder Kostüm *(Abb. 6).* Die Mord-Szene *(Abb. 5)* wurde als Schattenspiel dargestellt. Dazu nutzten wir ein großes weißes Laken, das in der gesamten Collage als Bühnenhintergrund diente.

Abb. 4: „Immer-zu!"-Choreographie

Abb. 5: Mord-Szene

Abb. 6: Schlussszene (Woyzeck verdreifacht/in drei Wesensteile gesplittet)

Im Wirkungsgespräch tauschten wir uns intensiv über die Schattenbilder und deren Wirkung aus, die nebenbei entstanden. Während Woyzeck in Abb. 5 fast schon schmächtig und feige erscheint (nur sein Schatten ist erkennbar), sind in Abb. 6 überdimensionale Schatten der drei Woyzeck-Figuren zu sehen, die ihn überragen und seine Schuld bekräftigen (Lichteffekte).

Fazit

Der Lerngruppe ist es gelungen, eine Szenencollage zu entwickeln, die vor etwa 80 Schülern/Schülerinnen und Lehrern/Lehrerinnen der Berufsbildenden Schule erfolgreich aufgeführt wurde. Durch den Einsatz der Objekte konnten die Schüler und Schülerinnen ihr ästhetisches Verständnis erweitern, Klischees wurden aufgelöst und die Freude über und Neugier auf Ungewohntes vertieft. Die Objekte wurden in ihren Möglichkeiten exploriert und unterstützten den Entwicklungsprozess der Szenencollage in besonderer Weise. Durch die Stöcke und Tücher wurden die Schüler angeregt, den Dramentext nicht „vom Blatt" zu spielen, sondern spielerisch-mehrdimensionale Szenen zu entwickeln, die vielfältige Interpretationsmöglichkeiten zulassen. Im Sinne der Ermöglichungsdidaktik (Rolf Arnold) agierten die Schüler dabei selbstgesteuert und brachten ihre eigenen Ideen auf die Bühne. Gleichwohl bedurfte es von Anfang an einer gewissen Struktur, um das Projektziel erreichen zu können. Insbesondere der Phase des Experimentierens kommt bei einer solchen Projektarbeit mit Objekten eine wertvolle und nicht zu vernachlässigende Bedeutung zu. Die Bereitschaft der Spielerinnen und Spieler, sich darauf einzulassen und ihre daraus entwickelte experimentelle Haltung waren Voraussetzung für das Gelingen unserer Theaterarbeit mit offenen Bauformen.
Im Rahmen der Evaluation unserer Projektarbeit zeigten sich die Schüler und Schülerinnen äußerst zufrieden mit dem Ergebnis und der für sie völlig neuen Herangehensweise, Büchners „Woyzeck" zu inszenieren. Ferner wurde deutlich, dass die Projektarbeit im Fach Darstellendes Spiel neben fachlichen Kompetenzen vor allem sozial-kommunikative Kompetenzen fördert.

„Die Inszenierung der verschiedenen Szenen weckte meinen Mut, stärkte mein Selbstwertgefühl und förderte meine Kreativität. Außerdem sind wir durch die Projektarbeit näher zusammengewachsen und jeder hat jedem geholfen!", so ein Schüler in einem schriftlichen Feedback der letzten DS-Stunde.

Literatur:

Fischer-Lichte, E. (2007): Semiotik des Theaters. Das System der theatralischen Zeichen. Eine Einführung. Band 1. 5. Auflage. Tübingen. S. 151-155.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (Hg.): Lehrplan Darstellendes Spiel. Grundfach. Einführungsphase und Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe (Mainzer Studienstufe), 2008.

Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (PZ) (2004): PZ-Information 18/2004. Darstellendes Spiel unterrichten 1. Wir fangen an. Informationen, Spielideen, Projektvorschläge und Unterrichtseinheiten für das erste Unterrichtsjahr in der Sekundarstufe I. Bad Kreuznach. S. 79-88.

Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (PZ) (2008): PZ-Information 9/2008. Darstellendes Spiel unterrichten 2. Lernen – Leisten – Bewerten – Fördern. Informationen, Kompetenzmodelle, Kompetenzraster, Aufgabenbeispiele, Bewertungsbögen für die Sekundarstufe I. Bad Kreuznach. S. 52-57 / 68-73.

Ringler, A. (2011): Von Nichts zum Stück oder über die Möglichkeiten einer Stückentwicklung. Abschlussarbeit im Rahmen der berufsbegleitenden Ausbildung zur Theaterpädagogin (BuT) an der Theaterwerkstatt Heidelberg. Heidelberg.

Taube, W. (1995): Wie finden Schüler zu einer experimentellen Haltung? Arbeitsgruppenbericht. In: Körber-Stiftung / Bundesarbeitsgemeinschaft Darstellendes Spiel e.V. (Hrsg.) (2000): Theater in der Schule. Hamburg. S. 351-354.

Wiese, O. (2016.): „Die wundersame Vielfalt einer Zeitung“ – Spiel mit Requisiten. Neuwied. (Unveröffentlichtes Manuskript).

Windhorst, B. (2019): Stück mit Stöcken. Annäherung an „Woyzeck“ über ein Objekt. In: Schultheater. Wahrnehmung. Gestaltung. Spiel. Woyzeck. Nr. 36/2019. Seelze. S. 13-17.

9.13

Nathalie Martens

Corona-Masken: Spiel mit Nähe und Distanz

Moment Work und *Viewpoints*: Innovative Probenkonzepte im Theaterunterricht

---

Zu Gruppe und Pandemiekontext: erstes Projekt der 18 Schüler der 10. Jahrgangsstufe G8GTS im ersten Lernjahr, Kursübernahme zum 2. Halbjahr 2020/21 zu Pandemiezeiten, zunächst im Fernunterricht. Der Projektbeginn lag in einer Phase von Präsenz- und Wechselunterricht, Projektende im Präsenzunterricht, zunehmende Auflockerung der Hygieneregeln über den Projektzeitraum. Maskenpflicht und Abstandsgebot blieben bis zum Schluss erhalten.

Intention:
Die Schüler, die zu Projektbeginn alle massiv von der bedrückenden Pandemie-Realität erfasst waren, konnten auf individuell unterschiedliche Art und Weise erfahren, dass Theater als Kunstform kreative Distanz zu dieser Realität schaffen kann.

Raumsituation: pandemiebedingtes Arbeiten in fünf Räumen sowie auf dem Außengelände.

Unterrichtsziele:

- Die Schüler erkennen, erfahren und intensivieren Theatralität durch die *moment work-Probenmethode* (einzeln) und *viewpoints-Probenmethode* (kollektiv).
- Die Schüler entwickeln im Rahmen dieser beiden Probenmethoden eine *devised performance* zu dem von ihnen selbst vorgeschlagenen Thema ,,Corona-Pandemie".
- Dabei werden die strukturellen Merkmale beider Probenmethoden bewusstgemacht (vgl. Kap. 5.3.1 mit *Schaubild 6* und 5.3.2).

Diese sind:

- ***Moment Work***:
  Konzept zur Stückentwicklung: von *isolated moments* ausgehend, über *short narratives* und über *throughline(s)* zur *long narrative*
  Dramaturgisches Konzept: die Spieler als *player-dramaturgs*

- ***Viewpoints***: *repetition* (Wiederholung), *gesture* (Gestik/Mimik/Proxemik), *architecture (z.B. floorpattern* (Bodenmuster)/Licht), *spatial relationship* (Distanz zwischen Körpern), *composition* (Komposition), *time* (Zeit)

Kompetenzerwerb:
Der Kompetenzerwerb fand auf allen vier Ebenen statt.

- **Sachebene:** Kennenlernen des *moment-work-Probenkonzepts* nach Moisés Kaufman sowie der Arbeit *viewpoint*s nach Anne Bogart und Tina Landau
- **Theaterästhetische Gestaltungsebene:** Stückentwicklung im Arbeitsmodus der *devised performance* mit dem Ziel einer Aufführung
  - einen pandemiebezogenen Textpool erstellen: Zeitungsartikel und Gedichte recherchieren, eigene Gedichte verfassen

Improvisieren kollektiver Bewegungsmuster auf Distanz: Tanzformen und Gruppen-Formationen
    - dramaturgische Suche nach *long narratives* und *throughlines* auf der Basis individuell gestalteter *isolated moments* - und deren Erprobung
- **Kommunikative Ebene:** Thematisierung von Kommunikationsstörung durch massive Einschränkung von Begegnungen, Distanzgebot, Kontaktverbot
- **Ebene der soziokulturellen Partizipation:** pandemiebedingtes Aufführungsverbot für den gesamten Zeitraum bis zum Schuljahresende; stattdessen Aufführung auf dem Schulhof; Zuschauer waren Gruppen von Schülerinnen und Schülern, die während dieses Zeitraumes über den Schulhof gingen oder dort Pause hatten; durchgehende Gespräche im Kurs über theatrale Gestaltungsmöglichkeiten unter Coronabedingungen.

Bewertung als summatives Feedback: Pandemiebedingt entfiel die Kursarbeit; es wurden Epochalnoten zur Projektarbeit jedes Einzelnen vergeben, eine Note auf die Teamarbeit innerhalb der einzelnen Gruppen (Prozessnote) sowie Gruppen- und Einzelnoten auf die Leistung während der Aufführung (Ergebnisnote). Binnendifferenzierung war möglich, da einzelne Schüler und Schülerinnen verstärkt dramaturgisch tätig waren.

Zeitansatz: Entwicklung des Projektes von April bis Mitte Juli (Schuljahresende) in 2,5 Unterrichtsstunden à 55 min pro Woche.

<u>Ablauf</u>:

In unserem Vorgehen kombinierten wir die *moment-work-Probenmethode* mit der *viewpoint-Methode.*

Phase 1: *Isolated Moments* und erstes Experimentieren mit dem *Viewpoint Architecture*:

In Phase 1 des Projekts gestaltete jeder Schüler zunächst fünf *isolated moments*:
Gestaltungsaufgaben:
Gestalte
- körpersprachlich einen *moment* (beachte den *change* und die Kriterien der Theatralität)
- einen ,,fragilen“ Sound-*moment*
- einen Requisit-*moment* mit roter Maske
- einen Kostüm-*moment* mit roter Maske in Partnerarbeit (der Partner fungiert hier nur als gestaltbares Model)
- einen Video-*moment*, in welchem du ,,Poesie“ als Phänomen erkundest und überlegst, wie dieser *moment* mit dem *viewpoint architecture* verbunden werden kann.

Die Schüler warfen bereits bei der Produktion dieser ersten *moments* eine Vielzahl von Themen auf, die sich auf aktuell frustrierende Situationen (kein Sport, kein gemeinsames Feiern, eingeschränkte Freiheiten, …) und aktuelle Ängste (Albträume, Schlaflosigkeit, finanzielle Sorgen in der Familie, …) bezogen. Diese Themen und ihre kurzen, biografisch basierten Präsentationen ließen sich in Phase 2 auf das Thema „Corona“ übertragen.

Es entstanden also zunächst fünf Archive à 18 *moments*.

In dieser Phase arbeiteten die Schüler mit den theatralen Ausdrucksträgern, den **Kriterien der Theatralität** (vgl. 5.3.2) sowie dem ***change*** als strukturellem Mittel, Theatralität zu erzeugen. Die *moments* wurden z.T. im Unterricht aufgeführt, z.T. zu Hause aufgenommen und im Unterricht gezeigt. In beiden Fällen fanden intensive Wirkungsgespräche statt, in denen die Frage nach der **Theatralität** im Mittelpunkt stand, es ging aber recht früh auch bereits um die Frage nach den **Themen**, mit denen wir weiterarbeiten wollten. Als erster Arbeitstitel kristallisierte sich das Thema ,,Fragilität" im Zusammenhang mit der Pandemie heraus. Schon früh entstanden auch erste *throughlines* aus dem Arrangement einzelner *moments* zu *short narratives*.

Die genannten Themen sowie das omnipräsente und in den Szenen oftmals im Subtext enthaltene Thema „Corona" aufgreifend, formulierte ich die nun folgenden fünf Aufgaben. Hierdurch sollte die Themengruppe „Fragilität" und „Verletzlichkeit" fokussiert und exploriert werden:

Gestalte

- einen Make-Up-*moment* mit rotem Lippenstift und roter Maske
- einen Tanz-*moment* mit roter Maske
- einen Licht-*moment* mit Kerze und Erwähnung eines Todesopfers der Covid 19-Pandemie
- einen dissonanten akustischen *moment* „Gewaltorchester"
- einen körpersprachlich ausgeführten *moment* mit Seifenblasen und roter Maske

Weiter exploriert wurden die Themen durch ausführliche Materialrecherchen, z.B. zum Strukturmodell des Corona-Virus als Vorlage für mögliche Positionierungen der Spielenden im Raum (Bodenmuster), Zeitungsartikel zu ,,Corona", selbst verfasste oder recherchierte Gedichte, einen selbst erstellten Fragenkatalog zum Thema „Pandemie".

Phase 2: *Short Narratives*:

Ausgehend von dem chemischen Strukturmodell des Coronavirus *(**viewpoint architecture: floorpattern*** (Bodenmuster)*)* positionierten wir uns auf dem Schulhof und definierten unseren Bühnenraum. Wir experimentierten mit Gängen, Bewegungen und Positionen, die die Schüler in ihren *isolated moments* gezeigt hatten. Aufgabe für alle war, *isolated moments* oder Elemente daraus zu reaktivieren und zueinander in Beziehung zu setzen, so, dass daraus bereits eine erste Vision für eine *long narrative* in fünf Bildern entstand. Auf diese Weise kamen wir zu zahlreichen Ansätzen für *short narratives*, die wir im weiteren Probenverlauf bearbeiteten (verfeinerten, veränderten, kombinierten, verwarfen, neu zusammensetzten, …).
(*viewpoints: body* (Gruppenkörper) und ***composition*)**

Folgender Entwurf entstand

1. Bild	2. Bild	3. Bild	4. Bild	5. Bild
Frustration (siehe unten Genese Bild 1)	**Ängste** - jeder alleine - soziales Leben in Gruppen-szenen	**Aggression** - Gewaltorchester mit Stimmen (Individuum) - Gewaltausbruch mit Instrumenten (Gesellschaft)	**Exit-Strategien** - Erinnern: Licht-*moment* (Kerzenvideo aus Bergamo) - Spielen: mit Masken spielen	**Exit-Vision** - Festival mit Tänzen - Entsorgung der Masken

Phase 3: Über *Throughlines* zur *Long Narrative*:

Entstehung eines **szenischen Refrains**: Der Video-*moment* eines Schülers (fingierter Stromschlag und Fall des Schülers) und der Sound-*moment* einer Schülerin (quälender Zerrton auf der E-Gitarre) wurden kombiniert und mit dem *viewpoint gesture* auf die ganze Gruppe übertragen. Dies wurde szenisch eindrucksvoll als simultan-stummes ,,Beinahe"-Hinfallen aller Spieler umgesetzt. Diese Aktion fungierte in der Folge als Abschluss eines jeden Bildes, war also gleichsam ein **szenischer Refrain** und verknüpfte als **erste *throughline*** alle fünf Bilder mit dem Leitmotiv „Fragilität". Als wiederkehrendes Bild-Ende-Signal war diese erste *throughline* Sinnbild der quälenden Pandemie-Situation.

Eine **zweite *throughline*** stellte für uns das Spiel mit den roten Masken als durchgehendes materielles Theater-Requisit dar, das nicht nur als bloßes Stoffobjekt fungierte, sondern als permanentes Symbol der Covid-Bedrohung. Das Requisit wurde in den verschiedenen Phasen unterschiedlich bespielt und repräsentierte Distanz und Bedrohung (Farbe rot).

Exemplarisch soll hier die Abfolge der Aktionen in Bild 1 und rückblickend deren Genese (jeweils in Klammern und blau) aus dem Ausgangsmaterial dargestellt werden:

- Ausgangsposition:
  Die Mitglieder des Ensembles stehen mit Abstand auf dem Schulhof verteilt, jeder Spieler hält jeweils eine rote OP-Maske aus Stoff in der Hand und vor jedem liegt ein Rundholzstock *(Genese: Element aus dem Requisit-moment eines Schülers).*
  (*viewpoint architecture*)

  [Für uns waren die Stöcke an einer anderen Stelle im Stück ein Objekt, um vorschriftsmäßig Distanz zu halten; an dieser Stelle steht ihre akustische Qualität im Vordergrund. Die Holzstöcke erzeugen beim Hinfallen Geräusche, die in der Regel als unangenehm wahrgenommen werden. Zudem fungierten sie multifunktional als Machtinstrument.]

- Sequenz 1 ,,Hygieneregel-Wachmann, **Maskenpflicht**":
  Ein ,,Hygieneregel-Wachmann", der selbst bereits eine rote Stoffmasken trägt *(Genese: eine Kombination aus einem Schüler-Körper-moment mit einem Gefängniswärter und einem akustischen Schüler-moment mit gegeneinander geschlagenen Stöcken)*, fordert die

Spieler, Jugendliche zu Beginn des ersten Lockdowns im Frühjahr 2020, plötzlich, überraschend und aggressiv dazu auf, die Masken aufzusetzen (,,Masken an!“). Alle Spieler fügen sich, der ,,Hygieneregel-Wachmann“ überprüft noch einmal kurz, ob die Masken auch richtig sitzen. ***(viewpoint composition)***

- F-r-e-e-z-e
- Sequenz 2 „Versuchter **Protest**“:
  Dazu stehen drei Spieler mit aufgesetzten roten Masken in einer Reihe. Jeder der Spieler bewegt sich in einer Art Tanz und dreht dazu seinen Stock mit Hilfe einer gewagten Jongliertechnik um seine Hand. Dieser „Jonglier-Tanz“ wird live von Trommeln und Gitarren-Zerrtönen begleitet. *(Genese: Jonglieren und Trommeln = Elemente aus zwei Schüler-Tanz-moments; Gitarren-Zerrtöne aus Schüler-Sound-moments zu Fragilität.)* Die anderen Schüler sitzen im Kreis auf dem Boden und schauen in hoher Anspannung auf die „fragile“ Jonglage. ***(viewpoints body/*Gruppenkörper und *composition)***
- F-r-e-e-z-e
- Sequenz 3 „Hygieneregel-Wachmann, **Distanzpflicht**“:
  Nach ca. 15 Sekunden, wenn das Gitarrenriff seine Tonlage verändert, nehmen alle Gruppenmitglieder, die roten Masken tragend, simultan das Jonglieren der Stöcke in ihren Händen auf und setzen die Stöcke danach zur Distanzmessung (Hygieneregel: Abstand 1,5m) ein.
  Zeitgleich mit dem plötzlichen Verstummen der Gitarre tritt der ,,Hygieneregel-Wachmann“ nun mit einem überdimensionalen Lineal auf. *(Genese: Diese Idee entstand bei der dramaturgischen Arbeit an der long narrative.)* Der ,,Hygieneregel-Wachmann“ kontrolliert seinerseits, ob der Mindestabstand eingehalten wird. Beim ersten Schüler, der den Abstand unterschreitet, reagiert er mit heftigen Drohgebärden. Die E-Gitarristin begleitet diese Aktion mit einer extrem lauten Sequenz aus AC/DC „Thunderstruck“. *(Genese: Track aus einem Schüler-sound-moment.)*
  Daraufhin lassen alle Spieler geschockt simultan ihre Stöcke fallen, es entsteht ein chaotisches und dissonantes Geräusch. Die Spieler gehen in slow motion in die Knie und sinken, sobald der Gitarren-Zerrton wieder ertönt, langsam zu Boden, wo sie liegenbleiben. *(Genese: Das In-die-Knie-Sinken ist ein Element aus einem Schüler-Video-moment.)*
  *(**viewpoints gesture, time** und **spatial relationship**)*
- F-r-e-e-z-e
- **Szenischer Refrain** (siehe oben) als Bild-Ende-Signal von Bild 1
  (viewpoint repetition)

Fazit

Als Spielleiterin sah ich mich vor allem mit folgenden **Herausforderungen** konfrontiert:

- Es kam in unserem Fall zu einer enormen Materialfülle, pandemiebedingt v.a. Videomaterial. Hiermit kann nur selektiv umgegangen werden, was intensives Strukturieren verlangt.
- Wie kann man es schaffen, möglichst viele *moments* zu integrieren und doch zielführend auszuwählen?
- Wie kann man die Schüler noch besser dramaturgisch begleiten?

Vorteile der eingesetzten Methoden:

- enorme Steigerung der Theatralität, vielfältige Kombinationen aller Ausdrucksträger
- kreativitätsfördernd durch sehr offene Gestaltungsaufgaben
- Die *moment work*-Probenmethode involviert jeden einzelnen Spieler besonders intensiv.
- Jeder kann sich einbringen und selbst bestimmen, inwieweit er sich der Gruppe zeigen will. Die Offenheit und Extrovertiertheit der Schülerinnen und Schüler übertraf meine Erwartungen. Dies führte zu großer Schülernähe (Lehrer-Schüler) sowie zu einer besonderen emotionalen Nähe der Schüler untereinander. Günstig war, dass dieses Projekt unser erstes gemeinsames Projekt nach einer Kursübernahme war - wir verfügten im Anschluss über eine besonders gute Grundlage (Ensemblebildung).
- Ertrag: hoher Anteil echter Spielzeit und Regiearbeit jedes Einzelnen
- Die Schülerinnen und Schüler sind gespannt auf die *moments* ihrer Mitschüler.
- viel Nachgesprächsbedarf auf Seiten der Schüler, der zu lebhaftem Austausch führt
- Die Kombination mit *viewpoints* ermöglicht Gruppenaktionen, basierend auf *isolated moments*, die von den Schülern beigesteuert wurden.
- Wegführung von naturalistischem Spiel, Hinführung zu stilisiertem und abstrahierendem Spiel

Die Schüler haben eine auch mich ansteckende Begeisterung gezeigt. Über die Arbeitsaufträge hinaus schickten sie z.B. noch alternative Videos zu ihren eigenen Ideen. Auch auf diese Weise entstand eine enorme Materialfülle (Bürde und Schatz zugleich!). Die Arbeit mit diesen Methoden und zu diesem Thema hat mir gezeigt, dass es möglich ist, im Theaterunterricht auch auf ein solch niederdrückendes Thema wie die Corona-Pandemie lustvoll kreativ und produktiv zu antworten. Diese beiden Methoden werden in Zukunft integraler Bestandteil meines Unterrichts sein.

Probenfoto: dissonante Klang- und Geräuschelemente für ein „Gewaltorchester“ mit Stöcken, E-Gitarre, Ledergürtel und zerbrochenen Blaukeramikscherben in einer Mülltüte

Entstehen eines Bühnenbildes: Projektion eines Graffitis aus einem Video-Tanz-moment

Dieses Projekt wurde zusammen mit Christina Dieterle entwickelt und verschriftlicht.

9.14

Uschi Moog

Koffer gepackt … und überlebt?

Schülerinnen und Schüler erinnern an die Befreiung von Auschwitz – ein Anlasstheater

Die Kurfürst-Balduin-Realschule plus als „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ und das Haus der Jugend in Wittlich erinnerten am 27. Januar 2015 auf besondere Weise an die Befreiung des Konzentrationslagers Auschwitz vor 70 Jahren. Statt einer Gedenkminute zeigten die Theaterschüler der IGS Morbach ihr Stück „Koffer gepackt und überlebt?“ im vollbesetzten Saal im Haus der Jugend. Die Schülerinnen und Schüler des Wahlpflichtfaches Darstellendes Spiel der IGS Morbach hatten mit ihren Spielleiterinnen Uschi Moog (DST-Lehrerin an der IGS) und Marije Idema (Schauspielerin) Filmszenen zu verschiedenen Jugendbüchern über Kinder im Nationalsozialismus erarbeitet. Bei der Theater-Präsentation wurden Situationen aus diesen Büchern zu einer Szenenfolge aneinandergefügt. Dabei schlüpften die Darsteller auf der Bühne in die Rollen der Figuren. In einer Szenenfolge spannte sich der Bogen vom Verstecken, dem Abschiednehmen, der Deportation, der Erinnerung und der Hoffnung bis zum Ende im Konzentrationslager.

Im Anschluss an die bemerkenswerte Aufführung meldeten die jugendlichen Zuschauer und Zuschauerinnen ihre Eindrücke zurück. Viele fanden es mutig und zeigten Respekt, dass Theaterschüler sich gerade mit diesem Thema beschäftigen und dies auch in einer anderen Schule zeigen. Sie waren überrascht, wie Inhalte „lebendig“ wurden und fühlten mit den Geschichten mit. Eine anwesende Deutschlehrerin ist sich sicher, dass die Art der Präsentation auch dazu beitrug, das Thema besser zu verstehen und Position gegen jegliche Art der Unterdrückung und Bevormundung zu beziehen.

Zur Entstehungsgeschichte des DS-Projektes an der IGS Morbach

Zu Beginn des Schuljahres kamen die DS-Schülerinnen und -Schüler in den DS-Raum und fanden eine Menge alter Koffer vor. Diese wurden untersucht und man lauschte den Geschichten, die die Koffer zu erzählen hatten. Es wurde improvisiert und entdeckt, was man mit Koffern alles machen kann.

- Folgende Frage war dann zu beantworten:
  Du musst von Zuhause weggehen und darfst nur mitnehmen, was in deinen Koffer passt.
- Die Zettel mit den aufgeschriebenen Dingen wurden in der Gruppe verglichen, einiges wurde dann gestrichen, anderes ergänzt.
- In einem nächsten Schritt waren die von der Schülerbücherei angeschafften Bücher zum Thema *Kindheit im Nationalsozialismus* im Raum arrangiert. Bei leiser Musik wanderten die Schüler zwischen den Büchern hindurch, ließen sich von Titel und Bild inspirieren, fanden im Klappentext die ersten Hinweise auf den Inhalt und entschieden sich dann für eines der Bücher.
- Nachdem alle ihr Buch gelesen und den anderen vorgestellt hatten, bestand die Aufgabe darin, aus seinem Buch eine Passage auszuwählen, die besonders beeindruckt hat, weil sie lustig, bedrückend, bewundernswert war oder einfach für den Leser, die Leserin etwas bedeutete.
- Aus den zahlreichen Notizen und Ideen der Schüler und Schülerinnen und aus den Improvisationen, die im Unterricht bei den Theaterübungen entstanden, haben die beiden Spielleiterinnen die Szenen im Entwurf zusammengestellt.

So entstanden die folgenden Szenen:

1) in Rollen schlüpfen
2) ins Ghetto müssen
3) abtransportiert
4) sich verstecken
5) abgeholt werden
6) Abtransport im Güterwaggon
7) Erinnerungen an früher
8) vermissen
9) Verlust
10) Tod
11) Leben / aus Rollen schlüpfen

- Die Einzelaufnahmen für die Trailer wurden überwiegend am Nachmittag gemacht, hier herrschte meist mehr Ruhe für den Dreh. Die Einzelbetreuung sorgte für eine sehr intensive Arbeitsatmosphäre. Die Szenen wurden viele Male durch das Spiel verändert, um beim Dreh zu dem beabsichtigten Ergebnis zu kommen.
  Widrige Umstände, wie ungeplantes Licht durch den Bewegungsmelder, Tanzmusik aus dem Nebenraum oder Kostüme, die nicht wirklich passten, führten dabei zu lustigen Situationen.
  Zu Kleidung und Frisuren wurde im Internet nach Fotos aus der Zeit zwischen 1933 und 1945 gesucht, manch einer konnte zu Hause etwas Passendes finden, fehlende Kostüme wurden gebraucht gekauft und gegebenenfalls umgenäht.
- In der Projektwoche dann galt es, die einzelnen Szenen, die der Spur nach schon im Unterricht angelegt waren, durch intensive Rollenarbeit für die Aufführung vorzubereiten. Dabei lag der Schwerpunkt auf Körperarbeit und den Positionen im Raum, sodass die Präsentation sowohl durch die reduzierten Texte als auch durch die entstehenden Bilder wirken kann.

Aus den Briefen an die Figuren - Wir schlüpfen in unsere Rollen: Ich bin ….
Liebe Anne, ich habe dein Tagebuch mit sehr viel Freude und Neugier gelesen und mich sehr gewundert, als ich bemerkte, dass du im gleichen Alter genauso gefühlt hast wie ich mich jetzt im Moment fühle.

Lieber Bruno, in dem Buch war eine Stelle, wo du gefragt hast, ob du mal mit hinter den Zaun kannst. Warum du wohl nicht wolltest, dass Schmuel zu dir auf die andere Zaunseite kommt?

Ingeborg, es war bestimmt keine leichte Zeit für dich, es ist so viel in kurzer Zeit passiert, trotzdem hast du durchgehalten, auch wenn deine Mama sehr weinte.

Liebe Eva, ich habe mich für deine Figur entschieden, da ich finde, dass du sehr viel Willensstärke besitzt. Und dass du alles gepackt hast, was passiert ist.

Hana, ich habe dich als meine Figur ausgesucht, weil ich sehr gut nachvollziehen kann, wie du dich fühlst und wie grauenvoll es ist, seine Familie zu verlieren.

Lieber Mischa, ich mag deine Art, wie du dich um Janina kümmerst und alles dafür tust, damit deine Freunde und Janinas Familie nicht verhungert.

Otto Weidt, wie hast du es nur geschafft, so gut zu sein, obwohl du blind bist?

Friedrich, wenn ich deine Figur spiele, fühle ich mich traurig. Ich finde das unfair, Juden sind keine Gegenstände, Juden sind Menschen und haben Gefühle.

Liebe Zelda, mit sechs Jahren das zu überstehen, die Flucht, der lange Weg und dass man seine Eltern verloren hat, das schafft nicht jeder und schon gar nicht in dem Alter. Wir können nicht wirklich zeigen, was passiert ist, doch vielleicht denken die Zuschauer nochmals über die Zeit nach.

Trailer, Links zu Pressemitteilungen und weitere Infos zu *Koffer gepackt … und überlebt?*

Trailer, die vor dem Theaterstück eingespielt wurden

https://www.igs-morbach.de/aktuelles/trailer-zu-den-buechern-koffer-gepackt-und-ueberlebt/

Trailer, die in einem DS-Folgeprojekt mit einem anderen DS-Kurs entstanden sind

https://www.igs-morbach.de/aktuelles/mutige-maedchen-auf-der-buehne/

Rückmeldung einer Besucherin der Premiere

https://www.igs-morbach.de/aktuelles/man-kann-fuehlen-wie-kostbar-die-sehnsucht-ist-wie-kostbar-der-mensch/

Artikel der Rheinpfalz Landesschultheatertreffen 2015 Bad Dürkheim

https://www.igs-morbach.de/aktuelles/igs-morbach-erfaehrt-grosse-anerkennung-an-den-landesschultheatertagen-in-bad-duerkheim/

Homepage der Realschule Wittlich nach dem Besuch der DST-Gruppe aus Morbach

https://www.rs-wittlich.de/index.php?page=koffergepackt

Homepage IGS Morbach

https://www.igs-morbach.de/aktuelles/zum-gedenken-an-die-befreiung-von-ausschwitz-am-27-januar-vor-70-jahren/

9.15

Alfons Otte

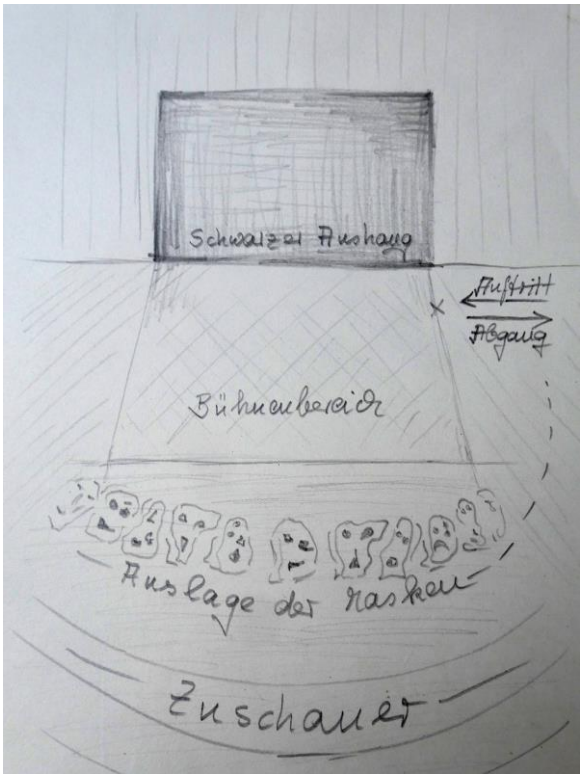
*Ich und meine Maske – e*in erster Bühnenauftritt mit Großmasken in ritualisierter Form

---

Ziele

- Erste spielerische Begegnung mit einer selbstgebauten Großmaske in einer streng ritualisierten Form bzgl. Auftritt und Ablauf
- Die eigene Maske als besonderes Ausdrucks- und Spielelement erforschen, erkennen und erfahren
- Erste Wirkungsweisen und Spielregeln im Umgang mit der Großmaske gemeinsam in der Gruppe erfahren und festlegen

Spielraum siehe Skizze
Festgelegter markierter Raum;
Größe ca. 3m x 4m.
Wünschenswert: schwarzer Aushang; von vorne wird der Bühnenbereich bestrahlt durch einen großen Scheinwerfer (statisch), der den Raum gut ausleuchtet.



Ablauf

Alle Masken werden vor der Bühne auf den Boden spielbereit ausgelegt. Die Spielerinnen und Spieler sitzen vor der Bühne. Während des Auftritts herrscht aufmerksame Stille. Der Auftritt erfolgt einzeln und ist für alle verbindlich. Die Reihenfolge ist nicht festgelegt, sondern erfolgt stillschweigend in der Gruppe.

Das Maskieren und Demaskieren ist in die Spielaufgabe integriert. Das Publikum hat die Aufgabe, den gesamten Auftritt jedes Maskenwesens genau zu beobachten und ihre/seine Beobachtungen im Gespräch zu verbalisieren.

Spielaufgabe

- Gehe zu deiner Maske, nimm sie auf und gehe am Spielfeldrand entlang zum Auftrittspunkt. Du stehst mit dem Rücken zum Publikum und setzt dir jetzt deine Maske behutsam auf.
- Auf ein Klangsignal des Spielleiters beginnt dein Spiel im Bühnenbereich. Zeige und bewege dich mit deiner Maske auf der Bühne. Du hast ca. 1 Minute Zeit dafür.
- Wenn du fertig bist, verlasse die Bühne wieder über den Auftrittspunkt. Drehe dich nun wieder mit dem Rücken zum Publikum, ziehe erst dann deine Maske behutsam wieder ab und lege sie wieder an den Platz vor der Bühne ab. Setze dich wieder auf deinen Platz.

Beim Abgang der Maskenspielerin bzw. des Maskenspielers wird das Publikum applaudieren. Die Gruppe wartet nun auf den Auftritt der nächsten Spielerin / des nächsten Spielers, die/der sich bereitmacht. Niemand soll überredet oder gezwungen werden, zu einem bestimmten Zeitpunkt auf die Bühne zu gehen, sondern entscheidet selbst, wann er bzw. sie gehen möchte.

Anschlusskommunikation

Nach jeweils drei Maskenauftritten erfolgt eine Besprechung. Dazu setzen sich die drei Schülerinnen und Schüler mit ihren Masken in den Händen auf die Bühne. Wichtig ist, dass zunächst die jeweiligen Spielerinnen und Spieler sich äußern.

Leitfragen durch die Spielleitung

- an die Spielenden
  - Wie hast du dich vor und nach deinem Auftritt gefühlt?
  - Wie erging es dir mit der Maske auf der Bühne?
  - Was hast du sonst noch beim Spiel mit deiner Maske wahrgenommen?

- an die Zuschauer
  - Was habt ihr auf der Bühne beobachtet?
  - Was hat euch gefallen? Was war für euch besonders spannend?
  - Gab es Spielsituationen, in der die Maske mit dem Spieler eine besondere Wirkung entfalten konnte?

Die Spielleiterin / der Spielleiter moderiert das Gespräch und sammelt die Aussagen. Nach der Besprechung werden die Maskenauftritte wie oben beschrieben fortgesetzt.

Anmerkungen und Hinweise

- Erfahrungsgemäß ist dieser ritualisierte Maskenauftritt eine sehr spannende Unterrichtseinheit, bei der alle Spielerinnen und Spieler die elementaren Regeln des Spiels mit Großmasken im Spiel selbstständig kennlernen. Gleichzeitig werden sie durch das ritualisierte Vorgehen die Maske als etwas Besonderes und Bedeutsames erfahren.
- Das Ritual befreit und gibt Mut für das weitere Spiel. Oftmals wird es zu Beginn in der Gruppe einige Protagonisten geben, die ohne Probleme und Hemmungen ihren Maskenauftritt vorführen. Das erzeugt bei den Mitspielerinnen und Mitspielern in der Gruppe möglicherweise auch Ängste. Das ist oftmals daran zu erkennen, dass die Zeitspannen zwischen Abgang und nächstem Auftritt u.U. größer werden. Auch kann es

dazu kommen, dass Schüler sich je nach Alter nicht trauen, alleine aufzutreten und sich wünschen, zu zweit aufzutreten. Das sollte vermieden werden. Denn jeder soll die Erfahrung des alleinigen Auftritts bekommen. Erfahrungsgemäß wirkt diese anfängliche Zurückhaltung oftmals im Spiel dann eher befreiend und die Motivation bei den anschließenden Spielübungen ist größer.

- Die wichtigen Erfahrungen/Aussagen bzgl. des Spiels mit der Maske können später auf einer Pinnwand, Tafel, …. fixiert werden. Das erfolgt entweder gemeinsam mit der Gruppe, oder die Spielleiterin / der Spielleiter gibt in der Folgestunde eine Auflistung vor, die durch die Gruppe ergänzt werden kann.

Erkenntnisse und Erfahrungen zum Spiel mit einer Großmaske

- Die Spielerinnen und Spieler müssen erst ein Gefühl für das Spiel mit einer Maske entwickeln.
- Mit dem Aufsetzen einer Maske verändern sich Haltung, Bewegung und Sprache der Spielerin / des Spielers.
- Abstand verschafft Spannung: Masken verlieren oftmals ihren Zauber, wenn sie mit der Hand oder den Fingern des Spielenden während des Spiels berührt werden.
- Da die Mimik entfällt, ist ein gezielter Einsatz von Gestik und Körperhaltung notwendig, um den Ausdruck einer Maske zu steigern. Sie unterstützen die starke bildliche Wirkung einer Maske.
- Der oftmals eingeschränkte Sichtbereich der Maske führt auch zur Langsamkeit in der Bewegung. Langsame Bewegungen sind angenehmer; schnelle Bewegungen verwischen den Ausdruck.
- Bewegungen sollten bewusst verlangsamt werden, damit der Zuschauer sie wahrnehmen kann. Masken haben nur einen Blick – nur eine Blickrichtung.
- Die Maske sollte immer zum Zuschauer gewandt sein; wenn ein Blick zur Seite erfolgen muss, dann nur kurz.
- Nicht die gesprochene Sprache verwenden; besser sind: Gromolo, Geräusche, Laute oder Klänge, gegebenenfalls aus dem Off; auch Text aus dem Off bietet sich an.
- „Die Anverwandlung der Maske durch den Spieler/die Spielerin ist unumgänglich. Eine private Haltung hinter dem vermeintlichen ‚Versteck der Maske' ist sofort zu sehen." Wulf Schlünzen, 1990
- Das Spiel mit einer Maske ist oftmals anstrengend (Hitze, schlechte Luft, eingeschränktes Sichtfeld verunsichert Gänge auf der Bühne. Von daher sind der Einsatz und das Spiel mit der Maske oftmals nur zeitlich beschränkt möglich.
- …

Impulse für die Weiterarbeit mit selbstgebauten Masken

- Maskenwesen treffen aufeinander: Auftritte zu zweit / zu dritt – dabei herausfinden: Was wirkt interessant, besonders gut, ….
- Spiel auf drei Ebenen: oben/Mitte/unten
- Masken bewegen sich im Raum zur Musik oder zu Geräuschen / Klängen.
- Auftritte zu Aktion – Reaktion, TOC–weise, einzeln nacheinander
- Den Status (hoch, tief) eines Maskenwesens mit Blick auf seine Haltung und seine Bewegungen untersuchen
- Begegnungen von zwei Masken, Situation vorgeben (ängstlich, schüchtern, forsch, direkt, aggressiv, fröhlich, …. – wie reagiert jeweils die andere Maske?)
- In der Großgruppe werden ausdrucksstarke Ensemblebilder mit Masken entwickelt; Auftritte: von hinten langsam nach vorne gehen, hinten weit auseinander, vorne sehr eng zusammen
- In Kleingruppen drei verschiedene ausdrucksstarke Masken-Bilder stellen. Anschließend diese Bilder spielerisch verbinden und die notwendigen Übergänge inszenieren (evtl. mit geeigneter Musik)
- Formationen und Bewegungen in einer Großgruppe entwickeln,
  dazu eine Choreografie entwickeln
  - in einer Reihe
  - versetzt im Raum
  - daraus mit Übergängen arbeiten
  - …
- Arbeit mit Texten; evtl. Text (Anderssein / Heimat /….) aus dem Off oder von der Bühne sprechen und dazu bewegen sich einzelne Masken oder Maskengruppen oder reagieren auf bestimmte Textstellen
- Zu Texten/ Themen als Ausgangspunkt für das Arbeiten mit Masken
  - bewegen sich Masken
  - wird ein Maskenauftritt /eine Maskenszene inszeniert
  - ….
- Falls ein Maskenfundus mit verschiedenen Ausdrucksmasken vorhanden ist: Maskenarten und ihre jeweils besonderen Wirkungsweisen erforschen
- …

Zwei Hinweise zum Bau von Großmasken …

- Eine einfache Großmaske aus stärkerem Papierkarton ist in einer Spielgruppe in ca. 45 bis 60 Minuten problemlos herstellbar
  - Aufgabe: Erstelle eine große Maske aus Papier. Es darf kein Papier übrigbleiben, alles muss sichtbar in der Gestaltung verwendet werden. Deine Maske soll über Sehschlitze verfügen. Weiter soll deine Maske mit dem Kopfgummi und ohne Hilfe deiner Hände tragbar sein.

- Material: Kartoniertes weißes Papier (300g) Größe A-2; Schere, Tacker, Klebstoff, 30cm Hosengummi

➢ Der Bau einer Großmaske mit kaschiertem Papier auf einem Tonmodell ist ein sehr zeitaufwändiges Verfahren. Dabei entstehen aber wunderbare ausdrucksstarke Masken, die sehr wirkungsvoll und gezielt für besondere Spielabsichten eingesetzt werden können.
Für den Bau von Großmasken aus kaschiertem Papier hier noch zwei besondere Literaturempfehlungen:
  - Wulf Schlünzen, Bauen und Spielen von Großmasken, aus dem Heft, Schultheater der Länder 1990, S. 19 – 24; evtl. beziehbar über den BvTS
  - Christoph Riemer, Maskenbau und Maskenspiel, Mobby Dick-Verlag; 2. Auflage 1991, wenn vergriffen, u.U. beziehbar über ein Antiquariat

…und noch vier Bildbeispiele aus der Praxis eines Maskenprojektes an der IGS-Mutterstadt 2016

Ein fertiges Tonmodell wird mit Kleister und Packpapier kaschiert

Zwischenpräsentation mit der (noch in der Hand gehaltenen) Grundmaske

Weißbemalte Großmaske,
kaschiert mit Packpapier

Auftritt mit einer fertigen Großmaske

9.16

Alfons Otte

Strukturmodell für Planung und Durchführung eines Stationen-theaters
(hier zum Thema „Heimat“)

Vorbemerkung:
Zum 20jährigen Bestehen des Faches Theater/DS an unserer Schule der IGS-Mutterstadt führten die insgesamt 120 DS-Schülerinnen und Schüler am 16.6.2016 ein Stationentheater zum Thema ‚Heimat‘ durch. Die folgende Vorbereitungsauflistung soll dem Leser einen Überblick über den einjährigen Planungsablauf verschaffen, wobei ich den Schwerpunkt auf den zeitlich organisatorischen Rahmen setzen möchte, der bei dieser Form der Theaterpräsentation eine besondere Herausforderung beinhaltet. Neben einer intensiven Kommunikation innerhalb der Theater/DS-Gruppen, der Theater/DS-Fachschaft und der Schule bedarf es zudem besonderer Abstimmungen und gezielter Vorbereitungen für ein gutes Gelingen des Vorhabens. Die Fachschaft Theater/DS besteht im Übrigen aus fünf aktiven Theater/DS-Kolleginnen und -Kollegen; an der Schule gibt es insgesamt 9 Theater/DS-Kurse der Klassen 6 bis 13.

- Frühsommer 2015: **Fachkonferenz 1**
  - Die Fachschaft Theater/DS möchte zum 20jährigen Bestehen des Faches im kommenden Schuljahr an der Schule eine besondere und gemeinsame Theater-Aktion durchführen. Die Mitglieder einigen sich darauf, ein Stationentheater zu einem noch festzulegenden Thema durchzuführen bzw. aufzuführen. Dazu wünscht sich die Fachschaft im Vorfeld eine spielpraktische Regionale Theater/DS-Fortbildung. Hinweis: Die Fachschaft Theater/DS hat in den vergangenen Jahren immer wieder regionale Fortbildungsveranstaltungen in Zusammenarbeit mit dem PL in Speyer an der Schule zu verschiedenen Theater-Schwerpunkten durchgeführt.
  - Eine terminliche Abstimmung der Eckdaten der geplanten Veranstaltung mit der Schul- und Organisationsleitung erfolgt.

- Dezember 2015: **Regionale Theaterfortbildung**
  - die Theater/DS-Fachschaft führt eine Regionale Fortbildung zum Thema Stationentheater durch. Referentin: Guiseppina Tragni, Speyer. Die spielpraktische und impulsgebende Fortbildung in Kooperation mit dem PL in Speyer ist 1,5 tägig, es nehmen insgesamt 18 Theater/DS-Lehrpersonen unterschiedlicher Schulen der näheren Umgebung teil.
  - Das inhaltliche Rahmenthema wurde durch die Fachschaft mit ‚Heimat‘ vorgegeben. In dem Einladungsschreiben der Dozentin Guiseppina Tragni heißt es dazu:

    „Stationentheater zu ‚HEIMAT‘: Grundidee dieser Regionalen Theaterfortbildung wird die spielerische Arbeit an einer Raum-Konzeption des S T A T I O N E N – Theaters sein: Eine Aufführung, die keinen festen Ort hat, sondern mehrere. Der Zuschauer begibt sich somit jeweils von einem Spiel-Ort zum anderen und schaut dem dargebotenen Spiel zu. Der Spielort wird zur Inspirationsquelle, zur Handlungsstätte und zum Mitspieler. Inhaltlich werden wir uns parallel dazu spielerisch mit dem

Thema HEIMAT auseinandersetzen. Was ist Heimat? Wo ist Heimat? Ist Heimat in mir drin? Was passiert, wenn ich heimatlos bin? Was brauche ich, um mich zuhause zu fühlen? Wie kann ich meine Heimat zu deiner Heimat, zu unserer Heimat machen?"

- Dezember 2015 – Februar 2016: **Explorationsphase in den einzelnen DS/Theater-Gruppen**
  Nach der spielintensiven, Interesse weckenden und natürlich Impulse gebenden Fortbildung wurden folgende Arbeitsschwerpunkte in den verschiedenen 8 Theater/DS-Gruppen (Kl. 6 – 12) der Schule durchgeführt:
  - Experimentelle Annäherung an Spielformen in verschiedenen Räumen draußen und drinnen.
  - Altersspezifische Annährung an das Thema ‚Heimat' in und durch die Gruppe
  - Erstes Ausprobieren und Entwickeln unterschiedlicher inhaltlicher und spielerischer Konzeptionsideen zum Vorhaben

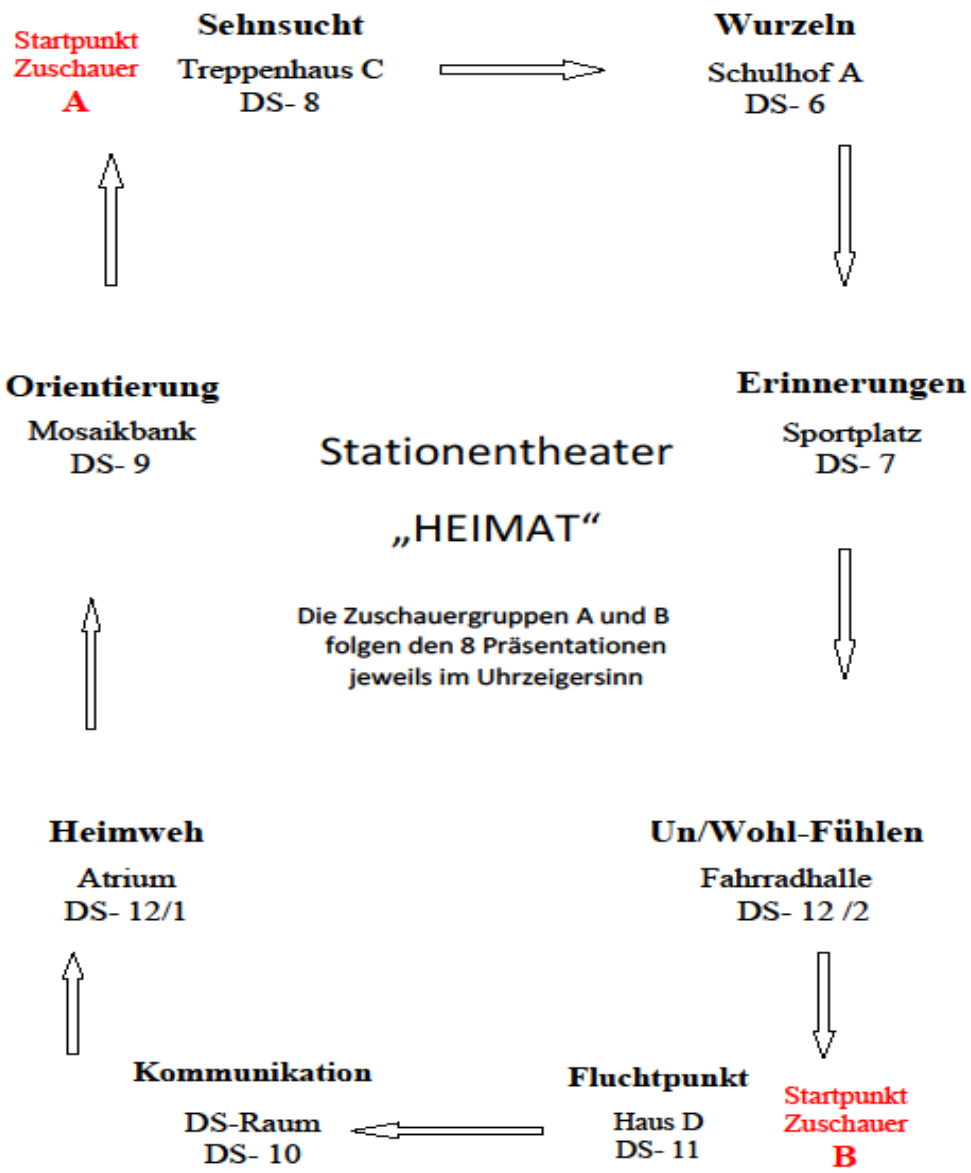
- Anfang Februar 2016: **Fachkonferenz 2**
  - Entwicklung einer Konzeption des Stationentheaters zum Thema ‚Heimat' an verschiedenen Orten der Schule, mit unterschiedlichen Zugängen zum Thema, sowie unterschiedlichen Spielformen und Spielansätzen.
  - Erste Übersicht der vorhandenen Projektideen der Theater/DS-Gruppen über Inhalte, Spielformen und bereits mögliche Stationsorte auf dem Schulgelände.
  - Austausch und erste Festlegungen bzw. weitergehende Fragestellungen und Arbeitsaufträge an die einzelnen Theater/DS-Gruppen
  - Festlegung des Spieltermins auf den 16.6.2016
  - Mitteilung der Organisationsentscheidungen an die Schulleitung, den Hausmeister und das Kollegium
  - Erstellung eines ersten Organisationsablaufplanes mit Aufgabenverteilung an die einzelnen Theater/DS-Kolleginnen
  - Informationszeitung für alle Theater/DS-Gruppen an der großen Pinnwand vor dem Theater/DS-Raum

- Februar – Mai 2016: **Konzeptionelle und szenische Weiterarbeit in den Gruppen**

- Ende März 2016: **Fachkonferenz 3**
  - Klärung des aktuellen Arbeitsstandes in der jeweiligen Gruppe
  - Abstimmung und Festlegung der einzelnen Gruppenbeiträge, der Spielorte, Beschreibung und Festlegung des jeweiligen Gruppenthemas
  - Organisation des zeitlichen Ablaufs
  - Klärung von notwendiger Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen bei organisatorischen Abläufen (Aufsichtspflicht)
  - Klärung der Raumnutzung mit der Organisationsleitung und dem Hausmeister (auch wg. möglicher VHS-Kurs-Belegungen)
  - Verfassen und Versenden von Elternbriefen

- Mitte Mai 2016: **Fachkonferenz 4**
  - Festlegung des Ablaufs der einzelnen Spielstationen (benötigte Materialien, Bühnenkulissen, Kostüme, Requisiten, Ton, Musik, …)
  - Zeitlicher und organisatorischer Ablauf, Wegeführung, Leitung der beiden Zuschauergruppen durch jeweils eine Schülerin bzw. einen Schüler
  - Information an das gesamte Kollegium
  - Information an die Schulanwohner über den zeitlichen Ablauf der Aktion (Lärmbeeinträchtigung) – Handzettel
  - Weitere Überlegungen zur Besucherbegrüßung und zum Ablauf in zwei großen Besuchergruppen
  - Ebenso: Erstellung eines Planes B bei unsicherer Witterung (da wir uns für Spielorte im Außenbereich entschieden haben)
  - Klärung der Wegeführung, Absperrbänder, ….
  - Planung des Aufführungstages am 16.6. mit einer Durchlauf- und Generalprobe an allen acht Spielstationen
    - 14.00 – 15.00 Vorbereitung der Stationen
    - 15.00 – 17.30 Durchlauf-und Generalprobe mit allen 120 Theater/DS-Schülerinnen und -Schülern durch den gemeinsamen Besuch aller Stationen
    - 17.30 – 18.30 Pause + letzte Vorbereitung an der jeweiligen Spielstation
    - 19.00 – 21.00 Präsentation des Stationentheaters
  - Allgemeine Besucherinfo:
    - Treffpunkt um 18.45 Uhr auf dem Sportplatz der IGS-Mutterstadt
    - Einteilung der Zuschauer in zwei Gruppen (A und B), welche die Stationen zeitgleich, aber von zwei verschiedenen Startpunkten aus durchlaufen – jede Theater/DS-Gruppe spielt also zweimal
    - Beginn 19.00 Uhr
    - Dauer ca. 2 Std.
    - Eintritt ist frei
    - Wir möchten außerdem darauf hinweisen, dass private Fotos und Videoaufnahmen <u>nicht</u> erlaubt sind. Die Aufführung wird fotografisch und filmisch durch zwei Schülerinnen der Schule begleitet.

Übersicht zum Präsentationsablauf am 16.06.2016



	Präsentationsablauf	Dauer	Zeitschiene
1.	Gemeinsame Aktion mit Wortbildern zu den jeweiligen Stationen auf dem Sportplatz	ca. 10 Min.	Beginn 18.45 Ende 18.55
2.	Erster Durchgang der Präsentationen ; Zuschauergruppe **A**: DS-6 → DS-8 → DS-7 → DS-12-2 parallel dazu: Zuschauergruppe **B**: DS 11 → DS-10 → DS-12-1 → DS-9	ca. 12 Min. pro Station incl. Wechsel (ca. 48 Min)	Beginn 19.00 Ende ca. 19.50
3.	Dann Zuschauerwechsel - Präsentationen in gleicher Reihenfolge Zweiter Durchgang der Präsentationen, wiederum ca. 48 Min. Zuschauergruppe **B**: DS-6 → DS-8 → DS-7 → DS-12-2 parallel dazu: Zuschauergruppe **A**: DS 11 → DS-10 → DS-12-1 → DS-9	ca. 12 Min. pro Station incl. Wechsel (ca. 48 Min)	Beginn 19.50 Ende 20.40
4.	Abschlussaktion auf dem Sportplatz + gemeinsame Verbeugung und Applaus	ca. 10 Min	Beginn 20.40 Ende ca. 20.55
5.	Abbau der Spielstationen	ca. 15 Min.	Ende ca. 21.15

Fazit:
Die gemeinsame Durchführung des Stationentheaters war eine positive Erfahrung der besonderen Art, nicht nur für alle 120 Spielerinnen und Spieler der 5 WPF-Theater/DS-Kurse 6-10, der 3 Grundkurse Theater/DS 11 und 12 und der mehr als 100 begeisterten Besucherinnen und Besucher, sondern auch für die fünf Spielleiterinnen und den Spielleiter. Es war für alle Beteiligten ein sehr stärkendes Großerlebnis.
Diese Struktur eines Stationentheaters lässt sich selbstverständlich auch auf andere Themen transferieren.

Theater/DS-Fachschaft der IGS-Mutterstadt
Annette Münch, Marion Hardarth, Petra Simon, Susanne Staenglen und Alfons Otte

9.17

Gül Jülide Oypan

Kelebek und Kira – Eine Eigenproduktion zum Thema *Vielfalt*

Projekt der Theater-AG einer Förderschule mit den Förderschwerpunkten „Lernen und sozial-emotionale Entwicklung“

Zielsetzung

Das Projekt „Kelebek und Kira“ wurde für und mit Schülerinnen und Schülern einer Theater-AG an der Diesterweg-Förderschule in Koblenz mit dem Förderschwerpunkt „Lernen und sozial-emotionale Entwicklung“ als Eigenproduktion durchgeführt. Der siebenmonatige Prozess mit dem thematischen Schwerpunkt *Vielfalt* (als Fremd- und Anderssein) mündete in eine Präsentation im Rahmen eines Schulfestes im Jahr 2018.

Ein wichtiges Ziel dieses Projektes war es, mit den Möglichkeiten und Methoden des Theaters die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder zu unterstützen. Durch den theaterpädagogischen Ansatz sollten Möglichkeiten zum Kompetenzerwerb geschaffen und spielerisch vermittelt werden, sodass sich die Kompetenzen auf gleichsam natürliche Weise einstellen. Die theaterpädagogische Arbeit bewirkt eine ästhetische Erfahrung, die mit allen Sinnen, sowohl leiblich wie auch seelisch, erlebt wird und zu neuen Wahrnehmungen anregt. Dabei sollte die Spielgruppe stets mit dem Blick auf das ästhetische Produkt, das Theaterstück, begleitet und unterstützt werden, und zugleich sollten die Kinder als Individuen mit biographischem Hintergrund, Emotionalität und expressiven Anteilen angenommen werden. Dies gilt insbesondere für Kinder mit emotionalen, psycho-sozialen Einschränkungen.

Zielgruppe

Die Theater-AG setzte sich aus Schülerinnen und Schülern im Alter zwischen 8 und 11 Jahren zusammen. Das Augenmerk auf individuelle Förderung stand stets im Vordergrund und die Zusammensetzung der Gruppe wurde gezielt gemischt. Die Kinder hatten allesamt keine Theaterspielerfahrung.

Die Gruppe bestand mehrheitlich aus Kindern mit dem *Primärsyndrom* Lernen, aber meist in *Kombination* mit einer weiteren Beeinträchtigung wie Sprache, sozial-emotionale Entwicklung oder ADHS. Mehrere Kinder haben Migrationshintergrund, haben traumatische Erfahrungen gemacht oder sind Heimkinder.

Für die Schülerinnen und Schüler der Gruppe ist allein das Im-Mittelpunkt-Stehen auf der Bühne eine außergewöhnliche Erfahrung. Bei einem solchen Projekt sollte nie vergessen werden, dass es sich um Kinder handelt, die alle Ausgrenzungen erlebt und die Erfahrung gemacht haben, nicht gut genug zu sein. Einige von ihnen haben in der Vergangenheit oder der Gegenwart viel zu wenig Fürsorge und Aufmerksamkeit erhalten.

Alle Blicke auf sich gerichtet zu wissen und diese Situation minutenlang auszuhalten, ist für fast alle Mitglieder der Gruppe eine wirkliche Herausforderung.

Realisationsphase
Thema *Vielfalt*
In der Theater-AG soll ein eigenes Stück entwickelt, erarbeitet und szenisch umgesetzt werden. Das Thema kristallisiert sich in Gesprächen in der Kennenlern- und Eingewöhnungszeit langsam heraus. Die Schülerinnen und Schüler erzählen frei von Erlebnissen aus ihrem Alltag, aus ihrer Vergangenheit, dem Schulalltag. Ihr Anderssein, ihre Verschiedenheit zeigt sich in vielen Situationen außerhalb der Schule. Fast alle Kinder erzählen über das Gefühl ausgegrenzt zu sein, oder es ist Bestandteil ihrer Geschichten und Themen. An ihrer Schule erfahren sie jedoch ein Angenommensein, ein positives Gefühl. Sie berichten, dass sie sich wohl fühlen, da jedes Kind etwas Besonderes an sich hat, das von den anderen angenommen und akzeptiert wird. Im gelenkten Gespräch erfahren die Kinder, dass dies als „Vielfalt“ bezeichnet werden kann. Gemeinsam werden mögliche Vorteile von „Vielfalt“ überlegt und gesammelt.

Aus diesen Erzählungen der Kinder entwickelte sich später folgender Plot:

Zwei Mädchen, Kelebek und Kira, die durch ihre Herkunft bzw. durch eine sprachliche Beeinträchtigung beim Spielen von Gleichaltrigen ausgegrenzt werden, freunden sich an durch ihre Liebe zu Handpuppen und zu Schmetterlingen. Mit einem Handpuppenspiel überraschen sie die anderen Kinder. Das im Spiel erzählte Märchen von der Verwandlung einer Raupe in einen Schmetterling bewirkt eine positive Veränderung bei den zuschauenden Kindern, die zunehmend toleranter werden. Auch in Kelebek und Kira vollzieht sich eine Transformation: von der Erfahrung der Abgrenzung hin zu Freundschaft und Selbstbewusstsein.

Ein besonderer Zufall sei angemerkt: Kelebek und Kira sind auch die biografischen Namen der zwei Spielerinnen und der türkische Name „Kelebek“ heißt auf Deutsch „Schmetterling“. Dies inspirierte die Schülerinnen und Schüler zu der Zentralidee einer Verwandlung. Zugleich steht der Schmetterling symbolisch für Vielfalt, Wiedergeburt, Verspieltheit und Leichtigkeit.

1. **Inhaltliche Planung des Projektverlaufs**

Bei der inhaltlichen Planung des Projekts habe ich mich zum einen am *Lehrplan Darstellendes Spiel Rheinland-Pfalz in der Sekundarstufe I*, zum anderen an der Grundlagen-Ausbildung der *aisthetos akademie* orientiert, weiter an Literatur von Stefanie Wenzel, Heidi Bierwirth und Volker List (siehe Quellenverzeichnis).

Als das Projekt startete, kannten sich die Schülerinnen und Schüler aus ihren beiden Klassen und hatten bereits in mehreren AG-Stunden Erfahrungen in Warm-ups, Improvisationen und kleinen szenischen Erarbeitungen gesammelt, die auch innerhalb der Gruppe präsentiert wurden. Warm-ups sind gerade in der Arbeit mit Förderschülern besonders wichtig, da sie die Aufmerksamkeit bündeln. Thematisch angepasste Übungen bereiten technisch-darstellerisch auf das Arbeitsthema vor. Da sich die Schülerinnen und Schüler oft vor den AG-Zeiten streiten, müssen die teils heftigen Konflikte aufgegriffen, besprochen und geklärt werden. In diesem Zusammenhang werden Verhaltensregeln eingeführt, die Struktur und Verhaltenssicherheit geben. Spiele und Phantasiereisen, aber auch Zuwendung und Gespräch werden gut angenommen und in einer vertrauensvollen Atmosphäre kann anschließend Theater entstehen. In der relativ kleinen Gruppe werden gegenseitige Akzeptanz gefördert, Vertrauen gestärkt, Ängste abgebaut und Kreativität angeregt. Durch die gemeinsamen positiven Erfahrungen entsteht ein Zusammengehörigkeitsgefühl als Gruppe, was sich u.a. in Spielfreude äußert. Wünsche und Anliegen, positive und negative Erfahrungen zu verschiedenen Themen schaffen

einen Pool an Ideen für die Entwicklung von Geschichten und möglichen szenischen Umsetzungen.

In der ersten Phase stehen Einführung und Entwicklung des Stücks im Vordergrund. Mit Hilfe von Impulskarten (Fotos von Schmetterlingen, Park, Schloss, Spielplatz) werden im Kreisgespräch Ideen der Schülerinnen und Schüler bezüglich Handlungen und Personen zum Thema *Vielfalt* gesammelt und Mini-Szenen in Kleingruppen improvisiert. Die redaktionelle Arbeit beim Erstellen des Arbeitsbuchs obliegt der Leiterin. Die Handlung muss schlüssig mit Spannungsbogen aufgebaut sein, Figuren müssen geschaffen und mit Emotionen gefüllt werden. Denn das Schreiben einer schlüssigen Geschichte mit einem gelungenen Spannungsaufbau würde die Schülerinnen und Schüler überfordern. Daher ist es wichtig, stets im Dialog mit ihnen zu bleiben, Widersprüche aufzugreifen, Ideen zu ergänzen und zu variieren. Mit der Entwicklung der Ideen kann auch die Stückerarbeitung einhergehen. Es kristallisiert sich heraus, dass es sinnvoll ist, die Medien *Video* und *Puppentheater* collagenartig mit einzuarbeiten, da sie weitere Möglichkeiten der Darstellung bieten. Eine Überforderung kognitiver und kommunikativer Fähigkeiten wird vermieden. Dass die Schülerinnen und Schüler jede Gelegenheit nutzen, das Puppentheater im Probenraum in ihr Spiel einzubeziehen, zeigt, dass diese Option für sie besonders geeignet ist.

Die nächste Phase konzentriert sich auf die Arbeit am Körper (Mimik, Gestik, Proxemik). Die kreative Arbeit mit dem Körper in Raum und Zeit bietet die Möglichkeit zu experimentieren und zu improvisieren, gleichzeitig dient sie der Inspiration. Spielerisch können durch diese Arbeitsformen Grundkompetenzen mit den theatralen Ausdrucksträgern trainiert werden. Dabei ergibt sich sehr viel Spielmaterial, das in die Figuren- und Szenenentwicklung einfließen kann. Dass die Bewegungsmöglichkeiten des Körpers kombiniert und unterschiedliche innere Haltungen und Gefühle ausgedrückt werden können, ist für Schülerinnen und Schüler im sozial-emotionalen Erleben eine wichtige Erfahrung. Die Rollen werden zu einem späteren Zeitpunkt zugeteilt. In dieser Phase gilt noch der Grundsatz: „Alle machen alles mit und probieren alles aus“.

Bevor mit einem Arbeitsbuch und Text gearbeitet werden kann, müssen die Einzelteile der Geschichte klar ersichtlich sein. Der Handlungsablauf des Stücks, das die Leiterin dialogisch ausgearbeitet hat, wird besprochen und Schritt für Schritt spielerisch improvisiert.

Die Entscheidung für eine eigene Spielvorlage in freier Bauform auf der Makro-Ebene bietet den Vorteil, dass Einzelteile in eine Rahmenhandlung zusammengefügt werden können. Innerhalb der Rahmenhandlung soll ein Märchen sowohl als Puppenspiel als auch als Pantomime in Videosequenzen eingespielt werden. Der Vorteil für die Schülerinnen und Schüler besteht darin, dass die Videos bereits im Vorfeld aufgenommen werden können und die Spieler während der Aufführung sprachlich, kognitiv und emotional entlasten. Der Einsatz von Puppentheater und Videoaufnahmen hat einen sehr motivierenden Charakter. Neben dem Lebensweltbezug als Konsumenten von Film und Fernsehen sehen sich die Schüler nun als Produzenten, was ihr Selbstbewusstsein steigert. „Film- und theaterpädagogische Sprachförderung schafft Sprachanlässe in handlungsorientierten, situativen, natürlichen und zielgerichteten Kontexten, in denen die Lernenden ihr theoretisches sprachliches Wissen aktivieren und anwenden können“.[1] Weiter wird bei der Videoarbeit die mündliche Sprachproduktion fest-

[1] Holdorf,K/Maurer, Björn: Spiel-Film-Sprache, Kopaed Verlag, München, 2017, S.16.

gehalten und ist nicht flüchtig wie in der Kommunikation im Alltag. Dadurch, dass Ideen, Beobachtungen oder Gestaltungsvorschläge direkt am Bildmaterial gezeigt werden können, werden sprachliche Defizite kompensiert.[2] Zur Förderung im kommunikativen Bereich ist insbesondere das Puppentheater hervorzuheben, bei dem „Situationen spielerisch herstellbar sind, in denen das sprachauffällige Kind spricht".[3]

Nachdem die einzelnen Szenen über gebundene Improvisation in einem festen Rahmen, wie Ort, Figuren und Handlungen, entwickelt worden sind, wird der Text vorgestellt und gelesen. Das Erlesen der Rollentexte, die sehr kurz und sprachlich reduziert sind, ist für die meisten eine Herausforderung, muss geübt und besprochen werden. Schwierige Wörter können in dieser Arbeitsphase ausgetauscht werden. Chorische Übungen helfen dabei, den Inhalt des Stücks zu verinnerlichen und zu festigen. Das von der Leiterin selbst geschriebene Märchen „Die seltsame Prinzessin und die Raupe", das als Puppentheater und Videofilm im Theaterstück geplant ist, wird von der Leiterin und einer guten Leserin aus der Gruppe vorgelesen und immer wieder von den Schülerinnen und Schülern im Puppentheater und im szenischen Spiel pantomimisch in wechselnden Besetzungen gespielt.

Im nächsten Schritt werden in der Rollenbesprechung Rollenwünsche erfragt, die von den Schülerinnen und Schülern begründet dargelegt werden sollen. Die Leiterin zeigt rollenspezifische Anforderungen und Alternativen auf und berücksichtigt so weit wie möglich die Wünsche der Kinder. Erst in dieser Phase können die Figuren entwickelt werden. Die Gestaltung der Rollenarbeit findet in den Formen Rollenbiografie in reduzierter Form, Rolleninterviews, Rollenimprovisation und anschließend mit Text statt. Die inneren Monologe von Kelebek und Kira als Audio-Einspielungen entstehen im Rahmen der Rollenarbeit. Sie werden nicht als vorgegebene Texte vorbereitet, sondern erfolgen intuitiv.

Es gibt in „Kelebek und Kira" wiederholt zwei simultane Ebenen: Während die Spielerinnen von Kelebek und Kira auf der Bühne das Märchen „Die seltsame Prinzessin und die Raupe" erzählen, wird dieses Märchen als Puppenspiel in einer Videoprojektion gezeigt. Währenddessen sitzen alle anderen Mitspielenden als Publikum auf der Bühne. Analog simultan ist die Bühnensituation bei der Einspielung eines Videos, in dem sich, musikalisch untermalt, die Raupe pantomimisch in einen Schmetterling verwandelt. Beide Einspielungen werden im Stück angekündigt und es gibt bei beiden ein „Bühnenpublikum".[4] Da diese Teile collagenartig komponiert werden, ist es notwendig, dass die Schülerinnen und Schüler den roten Faden des Theaterstücks verinnerlicht haben und in der Phase der Proben nicht chronologisch vorgegangen werden muss. Der Fokus in den Proben richtet sich daher auf die einzelnen Sequenzen, die später zusammengefügt und in einem Handlungsstrang geprobt werden.

In jeder Sequenz (Bühnenszenen, Film Puppentheater, Film Theaterstück) können nun Möglichkeiten der ästhetischen Wirkung durch theatrale Mittel, Techniken und Methoden auspro-

---

[2] Vgl. https://www.parabol.de/parabol/dateien/Expertise_Sprachfoerderung_MedienJFFParabol.pdf (entnommen am 30.10.2018).

[3] Barthel, Henner: Puppentheater/Figurentheater.In: Koch,G./Streisand,M.: Wörterbuch der Theaterpädagogik, Schibri Verlag, Berlin, 2003, S. 236.

[4] Schöpflin, Karin: Theater im Theater, Verlag Peter Lang, Frankfurt a.M. 1993, S. 10f.

biert und Szenen durch Kombination für einen bestimmten Ausdruck und eine bestimmte Wirkung komponiert und ästhetisiert werden. Insbesondere in dieser Phase „[…] entsteht aus theatralem Handwerk Theaterkunst; es entsteht eine Inszenierung“.[5]

In der letzten Probenphase werden alle Szenen in der richtigen Reihenfolge geprobt; es geht um Übergänge und Feineinstellungen. Die inhaltlichen Höhepunkte müssen klar herausgestellt und deutlich erkennbar sein. Die Möglichkeiten der ästhetischen Wirkung werden hier noch einmal überlegt. Im Bereich der Rollen werden einzelne Worte, Sätze oder Textpassagen zur Festigung herausgegriffen und mehrfach wiederholt. Auch finden gezielte Übungen mit einzelnen Darstellern statt. In den Durchlaufproben zeigt sich, ob die einzelnen Szenen und ihre Elemente wie die inneren Monolog-Einspielungen und die beiden Videofilme so miteinander kombiniert wurden, dass das Konzept des Stücks für das Publikum erkennbar ist und nicht als beliebig empfunden wird. Hier ist es hilfreich, dass ein kleines Publikum aus Mitschülern, der Lesehelfer und der FSJler zuschauen und ein knappes Feedback geben. Die Durchlaufproben sind zugleich auch als Technikproben angelegt, da diese aufgrund der Einspielungen von Musik, innerem Monolog und Videosequenzen besonders wichtig sind. Als Technik-Team fungiert eine technikaffine Schülerin aus der Theater-AG zusammen mit der Leiterin. In der Generalprobe werden keine größeren Veränderungen mehr vorgenommen, vielmehr ist es wichtig, dass alles bereitliegt und die Schülerinnen und Schüler sich sicher auf der Bühne fühlen. Dazu gehört die Vereinbarung, dass sich die Spielenden bei „Fehlern“ und Vergessen von Text oder Bewegungen gegenseitig unterstützen und über den „Fehler“ hinweg improvisieren. Auch hier ist es wichtig, dass ein kleines Publikum zugegen ist, um dem Ensemble ein Gefühl von „Aufführungscharakter“ zu geben. Das Publikum wird vor dieser Probe von der Leiterin vorbereitet, auf die gelingenden und schönen Momente zu achten und im Anschluss eine kleine Rückmeldung zu geben. Applaus und positives Feedback wirken motivierend und verringern die Angst vor der Aufführung.

2. Beispiel einer exemplarischen Unterrichtsstunde

Stunde 15: *Die SuS (Schülerinnen und Schüler) erhalten einen geschützten Zugang zu Emotionen und entwickeln improvisierend Rollenvielfalt.* **Entwicklung der Szenen/Rollen und/oder Typen**

Phase/Zeit	**Inhalt / Verlauf**	**Kommentar/Medien**
Begrüßung 5 min	Begrüßung im Stuhlkreis. Begrüßungsraupe SuS werden kurz über den Inhalt der Stunde informiert.	• ritualisierter Beginn • Struktur und Sicherheit • Ankommen im Raum • Sich selbst/die anderen/den Raum wahrnehmen
Warm up 5 min	Raumlauf Bewegung im Raum in versch. Tempi 1-10	• *Akustisches Signal* • Einfühlung in versch. Figuren

[5] List, Volker: Theater machen, Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 2014, S. 154.

Hinführung 3 min Erarbeitung I 5 min Erarbeitung II 5 min Präsentation 15 min Abschluss	Wahrnehmungskreise nach Stanislawski (Tisch-, Steh-, Deckenlampe). Sich in versch. Figuren des Stücks bewegen, die vorgegeben werden. *Wie bewegst du dich in dieser Figur? Wie fühlt sich dein Körper an? Welches Gefühl entsteht in dir?...* SuS schreiben Figuren aus dem Stück auf. Sie werden gefaltet in einen Hut gelegt und gezogen. Es kann jeweils ein Requisit ausgesucht werden. SuS suchen sich einzeln einen Platz und arbeiten sich in die Rolle ein. L gibt *Impulse* nacheinander/zwischendurch (*Körperhaltung, Gangart, bes. Fähigkeiten, momentaner Zustand*) SuS stellen einem Partner ihre Figur (in der 3.Person) vor. *Das ist Kira. Sie kann…* *L: Jedes Paar legt einen Ort und einen Zeitpunkt für ein Treffen fest*. Ein Bühnen- und Zuschauerraum wird gebildet. *Vorhang auf!* 4 Gruppen präsentieren ihre improvisierten Szenen (2min). Abschluss m. Freeze, L klatscht ab, es erfolgt ein Satz/Wort aus der Figur. Ablegen der Requisiten. Feedback (Titel oder Namen der Figur benennen). Spieler sagen etwas zu ihrer Improvisation (Erlebnis, bes. Momente) Abschlussrakete	• Zettel, Stifte • Hut, Requisiten passend zum Stück, Koffer • Einzelarbeit • Partnerarbeit (freie Wahl) • Stühle in der Reihe • Ritual (Startzeichen: akustisches Signal) • ritualisiertes Ende

3. Entwicklung der Szenen/Rollen und/oder Typen

Die Entwicklung der Szenen erfolgt hauptsächlich durch ein Zusammenspiel zwischen den Schülerinnen und Schülern und der Spielleitung. Indem immer wieder neue Impulse durch Fragen oder Fotos gegeben werden, auf welche die Schülerinnen und Schüler verbal, nonverbal beziehungsweise spielerisch in der Improvisation reagieren, entsteht ein Pool an Ideen, um Szenen zu gestalten. Vor allem durch die kreative Arbeit mit dem Körper in Warm-ups und hinführenden Übungen sammeln wir sehr viel Spielmaterial, das in die Rollen- und Szenenentwicklung einfließen kann. Auch persönliche Anliegen und Gespräche, die sich aus Konflikten

in anderen Schulsituationen heraus ergeben, bieten Möglichkeiten, diese in Szenen, Sequenzen und damit in die Geschichte einzubauen. Die Schülerinnen und Schüler erfahren sich darin, unterschiedliche Haltungen und Gefühle ästhetisch geformt auszudrücken. Dabei gilt der Grundsatz, dass alle die Möglichkeit erhalten sollen, alle Figuren/Rollen auszuprobieren und diese aus ihrer persönlichen Sicht und ihrer Einfühlung heraus darzustellen, so dass Handlungen und Szenen in vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten praktiziert und erlebt werden. Zur Ausschärfung der Rollen zeigt sich die Methode des Rolleninterviews als sehr geeignet. Schreibarbeiten übernimmt im Wesentlichen die Lehrperson. Sie verfasst das Textbuch mit Regieanweisungen und das Märchen, das als Grundlage für die Videoaufnahmen des Puppenspiels und des Theaterstücks als Theater im Theater vorgesehen ist.

4. Entwicklung des Bühnenbildes

Bei unserem Bühnenraum, einer mobilen Bühne, die zum Zweck der Aufführung und anlässlich unseres Schulfestes in der Turnhalle aufgebaut wird, beschränken wir uns auf Stellwände, die links, rechts und hinten auf der Bühne angebracht werden, eine Guckkastenbühne andeutend, und bringen in der Mitte hinten eine große Leinwand an, die als Video-Projektionsfläche dient. Über die Stellwände wird schwarzer Bühnenmolton gehängt, um der Wirkung des Spielens und der Handlung auf der Bühne mehr Ausdruck zu verleihen. Links auf der Bühne liegt eine Plastikplane mit etwas Sand drauf und einigen Sandkastenspielsachen, die zu Beginn des Stücks bespielt werden. Die minimalistische Gestaltung des Bühnenraums soll den Spielplatz im Schmetterlingsgarten bzw. -park darstellen. Um diesen Charakter zu verdeutlichen, werden Schmetterlinge als Videoprojektion eingeblendet und partiell durch Musik unterstützt. Szenisch kann dies mit dem Fangenspiel der Protagonistin aufgegriffen und die Fiktion mit einer realen Handlung verbunden werden.

5. Musik in der Entwicklung und Präsentation

Die drei eingespielten Musikstücke „Intro Kelebek und Kira“, „Kelebeks Thema“ und „Kiras Thema“ entstanden in Eigenproduktion und wurden aufgenommen. Sie werden gezielt zur Untermalung und Betonung von Stimmungen eingesetzt, z. B. bei den inneren Monologen oder beim Schmetterlingstanz.

Auch im Intro und am Ende des Stücks wird eine Musik eingespielt, die mit Gesang, durch Klavier- und Viola-Begleitung die Leichtigkeit und Unbeschwertheit der Szenen unterstreicht.

6. Die vier von uns entwickelten Szenen

<u>Szene 1</u>: Das Mädchen Kelebek aus einem fremden Land spielt mit (projizierten) Schmetterlingen und versucht mit anderen Kindern auf dem Spielplatz Kontakt aufzunehmen; Kelebek wird aber wegen ihrer nicht korrekten deutschen Sprache ausgeschlossen. Sie singt dann ein trauriges Lied von einer kleinen Raupe, die aus einem Ei schlüpft und spielt (innerer Monolog) allein mit ihrer Handpuppe.

<u>Szene 2</u>: Ein anderes Mädchen, Kira, taucht auf, sucht ebenfalls Kontakt zu den anderen Kindern, wird aber wegen eines Sprachfehlers (sie stottert) verspottet und ebenfalls vom Spiel ausgeschlossen.
Die beiden Mädchen bleiben traurig auf dem Spielplatz zurück. Kira singt ein trauriges Lied von einer Prinzessin, die keine Freunde findet. Auch sie spielt mit einer Handpuppe und spricht einen inneren Monolog.

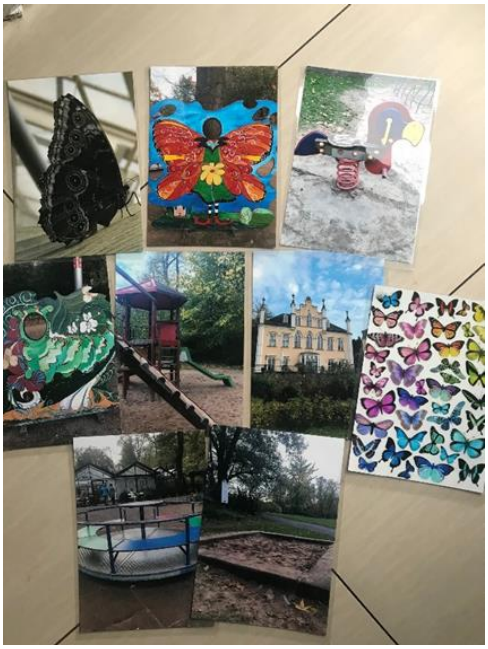
Szene 3: Kira und Kelebek nähern sich einander, sie verständigen sich über ihre Handpuppen und beim Spielen mit den Puppen entsteht eine Geschichte von der Freundschaft zwischen einer Prinzessin und einem Schmetterling. Sie laden mit Hilfe eines Plakats die anderen Kinder zu einer Vorstellung im Puppenspielhaus auf dem Spielplatz ein: „Die seltsame Prinzessin und die kleine Raupe“

(Diese Geschichte wurde quasi live im Probenverlauf im Freien gespielt und gefilmt)

Szene 4: Die Kinder kommen neugierig zum Puppenhaus, dort wird dann der kleine Spielfilm zu der Geschichte gezeigt. Die Zuschauerkinder sind begeistert. Zum Schluss kommen die beiden Spielerinnen in ihren Kostümen auf die Bühne und alle Kinder tanzen zusammen einen Schmetterlingstanz.

Das Skript zum Theaterstück kann auf Wunsch von Gül Jülide Oypan zur Verfügung gestellt werden.
(Kontaktaufnahme ist über das Autorenteam möglich.)

Anhang



Bildvorlagen

Probe zum Schmetterlingstanz

Oben: Puppenspielszene

Oben und unten: Szenen aus dem eingespielten Video

Die Raupe wird zum Schmetterling

Quellenverzeichnis

Asmussen-Reinsberger, S./Thielicke Virginia: Inklusion. In: Schultheater, Friedrich Verlag, 4, 2017, 31.

Barthel,Henner: Puppentheater/Figurentheater. Koch,G./Streisand,M.: Wörterbuch der Theaterpädagogik, Schibri Verlag, Berlin, 2003.

Bidlo, Tanja: Theaterpädagogik, Oldib Verlag, Essen, 2006.

Grotowski, Jerzy: Für ein Armes Theater, Alexander Verlag, Berlin, 1968.

Holdorf,K/Maurer, Björn: Spiel-Film-Sprache, Kopaed Verlag, München, 2017.

List, Volker: Theater machen, Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 2014.

Lehrplan Wahlpflichtfach Darstellendes Spiel Rheinland-Pfalz, Sekundarstufe1, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung, Mainz, 2009.

Pfeiffer, Malte/List, Volker: Darstellendes Spiel, Klett Verlag, Stuttgart, 2018.

Schöpflin, Karin: Theater im Theater, Verlag Peter Lang, Frankfurt a.M. 1993.

Steineke, Peter: Bühnenbild. Koch,G./Streisand,M.: Wörterbuch der Theaterpädagogik, Schibri Verlag, Berlin, 2003.

Wenzel,Stefanie/Bierwirth, Heidi: Theaterarbeit mit Förderschülern, Persen Verlag, Hamburg, 2017.

Internet

[HP/Parabol/JFF] https://www.parabol.de/parabol/dateien/Expertise_Sprachfoerderung_MedienJFFParabol.pdf aufgerufen am 30.10.2018, 10.01 Uhr

9.18

Claudia Scharfenberger

Ihr seid schuld!

Methodisches Vorgehen in der Initiierungsphase: Vom Nichts zum Stück

---

(SL = Spielleiter/Spielleiterin; SuS = Schülerinnen und Schüler)

Projektkontext:

- Schülereigenes DS-Projekt ohne Vorgaben oder Vorlage in der MSS 12/2; 16 Spieler(innen), 5 weiblich, 11 männlich
- Vorkenntnisse: naturalistisches und postdramatisches Theater
- Beginn im Januar nach den Weihnachtsferien, Ziel: Aufführung bei der jährlich stattfindenden DS-Werkschau im Mai
- Umfang: 15 Wochen mit 1-2 Doppelstunden
- 1 Hauptprobe von 4 Stunden, eine Durchlaufprobe am Tag der Aufführung
- Inhalt des entstandenen Stücks zum Thema „Mobbing“: Ausgehend von einer aus dem Jenseits (Suizid wird angedeutet) die Täter anklagenden Schülerin werden anhand markanter Szenen die Leidensgeschichten von unterschiedlichen jugendlichen Mobbingopfern erzählt (in der Schule, beim Zocken, auf einer Party, auf dem Schulklo). Verbunden sind die Szenen durch dazwischen geschaltete Monologe der Opfer, in einem Fall auch von Tätern, um die Innensichten der Figuren sichtbar zu machen.
- Ausstattung/Bühnenbild: weiße Papphocker, die schnell umzubauen sind
- Musik: zu jeder Szene passend oder auch kontrastiv von den Schülerinnen und Schülern ausgewählt
- Kostüme: vorherrschend schwarze Grundkleidung, „Opfermützen“ (gestrickte, bunte Mützen)

Schwerpunkt: Vom Nichts zum Stück:

Grundsätzliches Vorgehen in verschiedenen Phasen: Ideen ohne inhaltliche Vorgaben sammeln, bündeln, verarbeiten, fokussieren, Schwerpunkt/roten Faden finden, verwerfen („kill your darlings“), Formen finden, eine endgültige Form finden, proben, aufführen

Ideen in der Initiierungsphase finden:

„Brain-fuck-Übungen“ und Achtsamkeits-Übungen: Kopf leeren, sich auf sich selbst konzentrieren, bei sich selbst bleiben, alles Andere (Personen, Gegenstände) peripher wahrnehmen (verschiedene Warm-up-Übungen wie Raumlauf, Klatschkreis, usw.)

Brainstorming im Assoziations-Stehkreis: Alle stehen im Kreis, jede/r sagt spontan einen Begriff ohne nachzudenken; SL schreibt Wortliste mit (Ausschnitt Beispiele: Flugzeugabsturz, Zukunft, Ängste, Phobien, Schorle, Vegetarier, 3. Geschlecht, Freiheit, 1. FCK, Zocken, Luxus, Werbung, …); mehrmals wiederholen, schnell!

Erfinden und Schreiben (szenischer) Texte:
Geschichten schreiben (Schreiben mit autobiografischem Bezug ohne explizite Vorgabe; vgl. Maike Plath, *Biografisches Theater in der Schule*, Weinheim und Basel, 2009 und Lorenz Hippe, Und was kommt jetzt? Szenisches Schreiben in der theaterpädagogischen Praxis, Weinheim 2015):
Jede/r sucht sich einen Begriff aus der entstandenen Wortliste und schreibt dazu eine selbst erfundene oder erlebte Geschichte (Einleitung – Hauptteil – Schluss), evtl. Vorgabe der Länge: 1-1,5 Seiten.
Die Geschichten werden abgetippt und dadurch anonymisiert. Sie werden im Raum ausgelegt und (an)gelesen. Vorlesen aller Geschichten durch die SuS.

Improvisation: Kleingruppen ordnen sich selbstgewählten Geschichten zu, die sie gerne szenisch umsetzen möchten. Vorbereitungszeit knapphalten (z.B. 20 min).
Erste szenische Versuche werden gegenseitig präsentiert und von den SuS mit einem Titel versehen (unsere Beispiele: Party „Zum Wohl, die Pfalz“ / Quiz des Lebens „Verlierer und Gewinner“ / Vegetarier? Geht gar nicht! / Ein ungelöster Todesfall / Geträumt? / Zocken ist unser Leben / Jeden Tag das Gleiche / Mobbing im Klassenraum).

***Suche nach dem roten Faden 1**:* Bei der Suche nach Gemeinsamkeiten und Schnittmengen der Impro-Szenen wurden folgende Aspekte gefunden: Lebenskrisen, Lebensentwürfe, Wer bin ich und warum? Wie sehe ich meine Mitmenschen? Ausnahmesituationen.

***Suche nach dem roten Faden 2**:* Mit einem Fragenkatalog wird die Zielsetzung des Projekts definiert. Die bisher inhaltlich entstandenen Szenen sollen dabei auf ihre (persönliche, gesamtgesellschaftliche, aktuelle, …) Relevanz hin befragt werden.

- *Was ist unser Thema? (Lebensentwürfe angesichts oft unmenschlicher gesellschaftlicher Zustände: Entmutigung, Ablehnung, Verunsicherung)*
- *Welche Facetten des Themas gibt es? (Mobbing in der Schule, unter „Freunden“, soziale Ungleichheit, Ausgrenzung, Sinnentleerung, Suizidgedanken)*
- *Welche Figuren wurden erfunden? („Opfer“, „Täter“, „Zuschauer/Mitläufer“)*
- *Welche Figuren waren interessant? Warum? (der Lehrer, der wegschaut; der Zocker; Mensch mit Albträumen; die Vegetarierin, …)*
- *Worin liegt die Brisanz des Themas? (passiert ständig um uns herum, wird oft verheimlicht, vertuscht, heruntergespielt)*
- *Worin liegt die Herausforderung, diese Themen und solche Figuren auf die Bühne zu bringen und das Publikum damit zu konfrontieren? (Bin ich vielleicht selbst betroffen? Kenne ich jemanden, den das betrifft? Wie weit kann man körperlich gehen? Gibt es eine Antwort oder nur Fragen? Kann man das Thema auch komisch inszenieren?)*
- *Welche Stimmung, welche Wirkung soll erzielt werden? (Aufrütteln durch drastische, evtl. verstörende Darstellung, Kontraste und Widersprüche aufzeigen)*

Der Fragenkatalog liegt den SuS vor.

***Suche nach dem roten Faden 3**:* Hieraus ergibt sich allmählich eine zu erzählende Geschichte; einzelne schon gefundene Szenen können einem Großthema „Mobbing“ zugeordnet werden. Andere Szenen werden hier auch schon verworfen (Entführung, ungeklärter Todesfall) oder mit anderen Szenen verknüpft (z.B. die Partyszene mit der Vegetarierin, die gemobbt wird).

Schreiben szenischer Texte: Die inhaltlich festgelegten, schon angelegten Szenen und einige weitere, die noch entwickelt werden müssen, werden auf Schreibgruppen verteilt, die szenische Texte (Dialoge, Regieanweisungen) verfassen. Die Texte werden Kleingruppen zugeteilt, die sie inszenieren möchten. Hierbei werden die Dialoge mehrfach bearbeitet, verändert und letztlich mit Regieanweisungen fixiert.
Bewährt hat sich bei der Entwicklung eines Stückes aus dem Nichts die offene Form der Szenencollage, weil so unterschiedliche Aspekte des Themas ihren Platz finden. Angeordnet werden die Szenen nach dem Prinzip der Steigerung (des Mobbings im Sinne einer Körperlichkeit und Drastik).
Entsprechend der gewünschten Wirkung werden die theatralen Formen der Steigerung und der Wiederholung gewählt und vor dem Schreiben der Szenen festgelegt.

Bewertung/Benotung:

- spielpraktische Prüfung (Schreiben, Inszenieren und Aufführen eines Monologs, allein oder maximal zu dritt im Figurensplitting), die Monologe werden in das Stück eingebaut
- Kursarbeit: eine Woche vor der Aufführung (inhaltlich gebunden ans Projekt: Inszenierung einer möglichen Schlussszene)
- Gestaltung eines Programmhefts zur Inszenierung

Persönliche Erfahrungen auf den Schwerpunkt in diesem konkreten Projekt bezogen:

positiv:

- Die Schülerinnen und Schüler identifizierten sich sehr mit dem Projekt, das ganz „aus ihnen“ entstand und in dem es keine Unterscheidung nach Haupt- und Nebenrollen gab.
- Die Motivation war hoch, weil das Thema aus ihrer Lebenswelt heraus und aus ihrer Sicht bearbeitet wurde.
- Das kreative Potenzial von Schülerinnen und Schülern wird von Anfang an gefordert und gefördert.

negativ bzw. fordernd:

- Die Bündelung und das Finden eines roten Fadens konnten nicht selbstständig durch den Kurs erfolgen. Hier war eine zielführende Impulsgebung mit konkreten Fragestellungen von meiner Seite nötig.
- Es fiel mir schwer, meine eigenen Ideen und Vorstellungen immer wieder hintanzustellen und mich ganz in den Dienst des Kurses zu begeben. (Ein Planen der nächsten Schritte ist immer nur relativ kurzfristig möglich, hohe Flexibilität und schnelle Lösungsfindungen waren gefragt.)
- Ohne Vorgaben ist die Phase des Suchens und Schreibens länger als mit einer Materialvorlage, wo man einfach losspielen könnte. Diskussionen und Entscheidungen in der Gruppe verlangen auch Zeit, die eingeplant werden muss.

9.19

Walburg Schwenke

Der Ausflug der toten Mädchen
Szenische Lesung einer Erzählung von Anna Seghers

Ihre autobiografische Erzählung „Der Ausflug der toten Mädchen" verfasste Anna Seghers 1943/44 im mexikanischen Exil. „Wie eine Fata Morgana"[1] taucht vor der Ich-Erzählerin aus der fremden Landschaft der Ort eines dreißig Jahre zurückliegenden Schulausflugs mit ihrer Mädchenklasse auf. Verschiedene Zeitebenen beginnen, sich in der Erinnerung zu verschränken: Die Gegenwart im mexikanischen Exil der 40er Jahre, die unbeschwerte Schulzeit vor dem ersten Weltkrieg und die Zeit des Nationalsozialismus, in der sich die Wege der ehemaligen Mitschülerinnen drastisch scheiden und aus liebevoller Freundschaft bisweilen zerstörerischer Hass wird. „Während ihrer traumartigen Vision [ist die Erzählerin] sowohl das miterlebende Kind als auch die erwachsene Exilierte und Schriftstellerin, die als einzige aus der Schulklasse zwei Weltkriege, die Verfolgung der Juden und Antifaschisten und das Bombardement von Mainz überlebt hat."[2]

Zum Projekt

Ich habe das Projekt im Schuljahr 2014/15 mit einem DS-Kurs der 10. Jahrgangsstufe, bestehend aus 15 Mädchen, durchgeführt. Drei potenzielle Lernziele waren hierfür ausschlaggebend:

- Auf der inhaltlichen Ebene bietet Anna Seghers' Erzählung den Schüler*innen die Möglichkeit, sich mit Geschichten ihrer Altersgenoss*innen von vor gut 100 Jahren und damit implizit auch mit der Zeitgeschichte vom Beginn des 20. Jahrhunderts bis zum Nationalsozialismus in Deutschland auseinanderzusetzen.
- Mit dem Genre ‚Szenische Lesung' lernen die Schüler*innen eine neu zu entdeckende Arbeits- und Präsentationsform kennen, die im Kanon des Theater-Unterrichts an Schulen bislang kaum bis gar nicht vorkommt.
- Als weiteres Motiv gesellte sich der Umstand hinzu, dass die Schule den Namen der Autorin trägt (IGS Anna Seghers) und es m. E. ein Anliegen sein sollte, dass Schüler*innen wissen, wer sich hinter dem Namen ihrer Schule verbirgt.

Da die Anforderungen sowohl auf der inhaltlichen wie auf der Gestaltungsebene den Schülerinnen[3] unvertraut waren, erwies sich das Vorhaben als ebenso komplex wie spannend:

Eine inhaltliche Annäherung über die den Schülerinnen gleichaltrigen Figuren bot sich an, sind deren Erfahrungen mit enger vertrauensvoller Freundschaft und deren Brüchen sowie mit

---

[1] Anna Seghers, Der Ausflug der toten Mädchen, Buchners Schulbibliothek der Moderne 2007, S. 6.
[2] Christiane Zehl Romero, Anna Seghers, Rowohlt Hamburg 1994, S. 87.
[3] Da in dem beschriebenen Projekt ausschließlich Mädchen mitwirkten, beschränke ich mich im Folgenden auf die Bezeichnung ‚Schülerinnen'.

Fremdheit und Verlust den Schülerinnen doch keineswegs fremd. Aufgrund der bereits enormen sprachlichen Differenz jedoch, die die Schülerinnen gegenüber Anna Seghers‘ Erzählweise empfanden und auch formulierten, reichte das allein nicht aus, um die Figuren der Erzählung auf einer subjektiv-biographischen Ebene lebendig werden zu lassen. Der situative und handlungsorientierte Zugriff auf den Text jedoch, der einer szenischen Lesung inhärent ist, trug wesentlich dazu bei, diese anfängliche Distanz aufzuheben.

Auch war den Schülerinnen die ästhetische Ausdrucksform ‚Szenische Lesung‘ als Verknüpfung des Lesens mit szenischen Elementen bis dato fremd, so dass die Gestaltung eine weitere Herausforderung darstellte. Schritt für Schritt wurde jedoch klarer, dass (im Gegensatz zum puren Vor-Lesen) theatrale Gestaltungsfragen beim Inszenieren von Texten im Vordergrund stehen, z. B.: das Experimentieren mit unterschiedlichen Sprechhaltungen, Rhythmen und Tempi, die Raumnutzung und schließlich das Ziel, die Lesung durch den Einsatz unterschiedlicher theaterästhetischer Mittel abwechslungsreich zu gestalten und das Publikum „mitzunehmen“. All das setzt eine relativ freie und eigenständige Aneignung des Textes voraus, auch dies ein für Schüler*innen eher ungewohntes Verfahren.

Wir haben fast über ein gesamtes Schuljahr an dem Projekt gearbeitet. Es waren drei Kursarbeiten (zwei praktische, eine schriftliche)[4] sowie ein dem Ausflug im Text nachempfundener Ausflug per Rheindampfer, Ton- und Videoaufnahmen sowie die Vorab-Präsentation eines Ausschnittes auf dem DS-Treffen integraler Bestandteil der Projekt-Arbeit. Diese versuche ich im Folgenden zu skizzieren.

Bis zur endgültigen Spielfassung und den Endproben laufen viele Übungen und Aufgaben parallel bzw. überschneidend. Grob lassen sich jedoch vier Phasen beschreiben, die ich im Folgenden beispielhaft veranschaulichen möchte.

I Übungen zur szenischen und choreografischen Be- und Erarbeitung von Text

Als Einstieg bearbeiten die Schülerinnen in Kleingruppen eine einfache Aufgabe, bei der es darum geht, eine vorgelesene Beschreibung szenisch umzusetzen.[5]

Eine mutige Raumnutzung, Variationen in der Sprechweise beim Vorlesen oder die Idee, den Text an die Zuschauer abzugeben um dann zu spielen, sind bereits im ersten Anlauf vorhanden. Die Anregung meinerseits, mit den Sprechweisen noch mutiger zu experimentieren, Geräusche und chorische Elemente einzubauen, bewusst Pausen zu setzen, greifen die SP[6] auf. Sie erzeugen damit interessante Spannungen und absurde Situationen, indem z. B. positive Sätze wie „Du hüpfst vor Freude…“ als Drill-Befehle abgefeuert oder plötzlich frontal zum Publikum gesprochen werden, die SP sich auch chorisch oder nach dem Domino-Prinzip bewegen.

---

[4] s. Anhang.

[5] „Spaziergang im Park“, Übung aus: Herrig/Hörner: Darstellendes Spiel und Theater“, Schöningh Paderborn 2012, S.35 f.

[6] SP=Spielerinnen

Des Weiteren kamen u. a. Rhythmus-Übungen, Übungen zur peripheren Wahrnehmung und chorische Übungen zum Einsatz.

Der sehr einfache Text eignete sich gut zum Einstieg und Erproben verschiedener Techniken im Umgang mit erzählendem Text. Ein sofortiger Beginn mit Anna Seghers‘ Erzählung hätte die Schülerinnen aufgrund der komplizierteren und ihnen fremden Sprachform überfordert, die Fixierung auf Textverständnis dem spielerischen Experimentieren im Wege gestanden.

Nach Lektüre der Eingangspassage des Seghers-Textes und anschließendem Gespräch zur Erschließung geht es – anknüpfend an die Einstiegs-Übung – direkt in die Bewegung: Die SP werden aufgefordert, zum Text Bewegungen frei zu assoziieren, eine „Lieblingsbewegung“ zu kultivieren und zu präsentieren. Zwei Gruppen erarbeiten aus dem Bewegungsmaterial eine kleine Choreografie. Die Übung dient als Grundlage, in einem nächsten Schritt mit chorischen und choreografischen Mitteln sowie mit kleinen Textauszügen (was ist wichtig?), ein Stück Text szenisch umzusetzen.

In dieser Phase haben auch Atem- und Stimmübungen ihren Platz, die wir mit exemplarischem Textvortrag im Sinne von ‚vorher – nachher‘ koppeln: d. h. der Textlektüre ohne folgt die Textlektüre mit aufgewärmter Stimme. Der Unterschied wird für die SP unmittelbar erfahrbar.

Bereits nach nur vier Doppelstunden ist die erste (spielpraktische) Kursarbeit angesetzt, die ich bewusst als Weiterführung des Projekts angelegt habe. Die Schülerinnen erhalten eine Hausaufgabe, die zugleich Vorbereitung für die Kursarbeit ist: Eine vorgegebene Passage der Erzählung ist in mehreren Schritten lesend zu erarbeiten. Nach stiller Lektüre sollen die Schülerinnen unter Beachtung der folgenden Regeln laut trainieren: 1. verstehen, was man liest; 2. sich in die Situation/Person hineinversetzen; 3. es einem Zuhörer verständlich und anschaulich vermitteln (Körpersprache einsetzen, bewusst Pausen setzen).

Und so knüpft in der Kursarbeit die erste Aufgabe (individuell) unmittelbar an die vorbereitende Hausaufgabe an. Sie besteht aus zwei Teilen:

(a) Jede Schülerin trägt die vorbereitete Textpassage vor; (b) währenddessen hat eine zugeordnete Mitschülerin die Aufgabe, den Textvortrag unter vorgegebenen Kriterien aufmerksam zu verfolgen und ihre Beobachtungen im entsprechenden Fragebogen schriftlich festzuhalten. Das heißt, die Schülerinnen sind einander zugeordnet und jede Schülerin erledigt beide Aufgaben.

Bei der zweiten Aufgabe (Gruppenarbeit) hören die Schülerinnen einen Text, den sie – zunächst individuell – in Bewegung umsetzen; anschließend entwickelt die Kleingruppe mit dem gewonnenen Material eine szenische Umsetzung dafür.

II „W-Fragen“ – Figurenarbeit – Sprechtechnik

Die bereits eingangs angesprochenen verschiedenen Orts- und Zeitebenen vermengen sich immer wieder in einer Art Bewusstseinsstrom der Ich-Erzählerin. Ich lese den Schülerinnen zunächst den Beginn der einsetzenden Erinnerungen der Erzählerin vor, und wir klären ge-

meinsam die Ausgangsituation. Anschließend setzen die Schülerinnen die Lektüre in Kleingruppen bis zu einem Punkt fort, an dem wichtige Figuren, Orte und Zeiträume sowie Konflikte bereits zur Sprache kamen.

Im Plenum rekapitulieren, sammeln und ordnen wir diese gemeinsam, so dass sich in etwa folgendes Bild ergibt:

	Wer?	**Wo?**	**Wann?**	**Was?**
A	**Netty (Erzählerin)**	**Mexiko** [1944] **(Erinnerung) (am Rhein | in Deutschland)**	**Jetzt** [1944] **(Schulzeit)|**	**3. Reich, Gestapo → KZ, → Flucht →Mexiko**
	Mitschülerinnen, Freundinnen	**am Rhein | in Deutschland**	**Schulzeit,** **Ausflug** [ca. 1913] **NS-Zeit** **2. Weltkrieg** **Kriegsende †**	**Treue →** **← Herzlosigkeit, Schuld, Gewissenskälte**
B	**Leni (Mariannes engste Freundin)**	**am Rhein | in Deutschland**	**Schulzeit,** **Ausflug** [ca.1913] **NS-Zeit** **2. Weltkrieg** **Kriegsende †**	**Erhofft Hilfe ihrer Freundin**
	Marianne (Lenis engste Freundin)	**am Rhein | in Deutschland**	**Schulzeit,** **Ausflug** [ca.1913] **NS-Zeit** **2. Weltkrieg** **Kriegsende †**	**Verweigerung eines Freundschaftsdienstes (Rettung v. Lenis Kind)**
	Frl. Mees (Lehrerin)	**am Rhein | in Deutschland**	**Schulzeit,** **Ausflug** [ca. 1913] **NS-Zeit** **2. Weltkrieg** **Kriegsende †**	**Hinkt, trägt Kette mit Kreuz; "Gotteskreuz statt Hakenkreuz"**

A = Erzählzeit (Rahmenhandlung) / B = Erzählte Zeit

Diese Zusammensicht bezieht sich auf das erste Fünftel der ca. 25seitigen Erzählung und ist Ergebnis einer schon sehr weitgehenden Erschließung der verschachtelten Orts- und Zeitebenen. Bereits hier können die Schülerinnen erkennen, dass die vorgestellten Figuren in unterschiedlichen zeitlichen und örtlichen Kontexten agieren und wie sich ihr Verhalten und ihre Erfahrungen dabei verändern, was für das Verständnis der Erzählung essentiell ist. Sie lernen dabei explizit den Begriff der *Rahmenhandlung*, implizit die Ebenen *Erzählzeit* und *Erzählte Zeit* kennen.

Damit sind die Schülerinnen auf die Aufgabe, die Erzählung nun eigenständig zu Ende zu lesen, vorbereitet. Lesebegleitend erhalten sie die Aufgabe, die Namen weiterer für die Erzählung wichtiger Figuren festzuhalten und deren Geschichte in Stichworten zu notieren.

Daran anschließend widmen wir uns der Figurenarbeit im engeren Sinne. Die SP wählen eine Figur aus und stellen diese, nach nochmaliger genauerer Text-Recherche vor. Dies geschieht in Form der Aneignung wie bei einer Rolle: „Ich bin…“[7] Über diese persönlichen Zugänge sowie den szenisch-spielerischen Zugriff erschloss sich die Erzählung den Schülerinnen mehr und mehr, wurden die Figuren konkret. Erstaunlicherweise erledigte sich damit – von einigen Nachfragen nach Wortbedeutungen abgesehen – auch die eingangs erwähnte sprachliche Differenz von selbst.

In einer kleinen Theorie-Einheit zu Sprache und Sprechen sowie Chorischem Theater erhalten die Schülerinnen Gelegenheit, ihre inzwischen gesammelten praktischen Erfahrungen vor dem Hintergrund der Theorie als essentielle theatrale Mittel zu begreifen.

Die dieser Einheit folgende zweite (schriftliche) Kursarbeit dient denn auch der Überprüfung der praktischen Erfahrungen mit dem Thema ‚Szenische Lesung' vor einem Theorie-Hintergrund. So sollen die Schülerinnen im ersten Teil bündig erklären können, was eine Szenische Lesung ist, Beispiele für Gestaltungsmöglichkeiten nennen, per Multiple Choice Übungen und Aktivitäten bezeichnen, die dazu beitragen, die Stimme effektiv einzusetzen, Beispiele für gestaltende Sprechhaltungen kennen, Funktionen des Chorischen Theaters per Multiple Choice benennen. Der zweite Teil widmet sich mit drei vorgegebenen Fragen der Figurenkonstellation im Text sowie der Aufgabe, einen Ausschnitt aus der Erzählung in Dialogform umzuwandeln.

III Konzipieren – Ausprobieren – Entscheiden

In die nächste Phase bringe ich einen offenen Konzept-Vorschlag ein, den die SP der praktischen Erprobung unterwerfen. Da wir uns zugleich die Frage nach dem Raum stellen, gelangen wir erstaunlich rasch und einmütig zu einer grundsätzlichen und weit führenden Lösung: Ort des Erzähl- und Erinnerungsbeginns bei Anna Seghers ist eine *Pulquería*[8] am Ausgang eines mexikanischen Dorfes; und so schlagen die SP dies auch als Ausgangsort unserer Lesung vor. Danach überschlagen sich die Ideen, wie der Raum, in dem sich Zuschauer und SP gleichzeitig aufhalten, gestaltet sein soll. Ich muss die Schülerinnen buchstäblich bremsen, müssen wir die Raum-Idee doch auch noch mit der zu erarbeitenden szenischen Lesung füllen. Ich fordere sie auf, ihre Ideen zu notieren, so dass sie nicht verloren gehen. Wir halten fest, dass das Ganze in einer Art Kneipe beginnt, in die die SP entsprechend der Erzählerin bei Anna Seghers als Fremde gelangen. Damit ist ein Rahmen gesetzt, der uns einen enormen Schub nach vorn bringt.

Im Folgenden steht die Arbeit in Kleingruppen an gemeinsam ausgewählten Szenen im Fokus. Dabei erarbeiten die Schülerinnen zu Anfang die Szenen parallel, d. h. mindestens drei Kleingruppen erarbeiten dieselbe Szene. Erscheint dies auf den ersten Blick zwar recht zeitintensiv,

---

[7] Wichtig: Die SP wählen die vorzustellende Figur nach Neigung aus; es gibt noch keine Besetzung! Das wäre für eine Szenische Lesung kontraproduktiv, bleiben hier doch die SP neben ihren Rollenspiel-ähnlichen Parts immer auch Leserinnen.

[8] Pulquería = Eine Art Taverne, die sich auf das Servieren eines alkoholischen Getränks namens Pulque spezialisiert hat. Der Pulque gilt als mexikanisches Nationalgetränk. Es ist ein alkoholisches Gärgetränk aus dem fermentierten Saft verschiedener Agaven. Pulquerías waren bis Mitte des 20. Jahrhunderts beliebte Orte für mexikanische Geselligkeit.

so hat es doch zweierlei Vorteil: Wir erleben zum einen Darstellungs-Varianten sowie Varianten von Figuren-Besetzungen, aus denen wir die geeignetsten auswählen können; zum anderen schärft dieses Vorgehen das Bewusstsein der SP dafür, dass es *ihr* gemeinsames Projekt ist und keine Abfolge unverbundener Solo-Nummern.

Es wird am Ende neben Szenen, die unmittelbar der Erzählung entspringen, einige Szenen geben, die sich durch die Zusammensicht von Einzelelementen, die die Erzählung durchziehen, zu neuen, so in der Erzählung nicht vorkommenden Szenen entwickeln.

Um hier nur ein Beispiel zu nennen (zwei weitere s. u.):

Die vielen Namen der Erzählerin und ihr Bedeutungs-Kontext

Auf die Verständnisfrage einer Schülerin, wer denn Frau Dr. Reiling sei (es handelt sich um die promovierte Anna Seghers unter ihrem Mädchennamen), ergänzen weitere Schülerinnen, dass es ja sehr unterschiedliche Namen für die Erzählerin gebe, was mitunter verwirrend sei. Daraus ergibt sich sogleich eine – wie sich zeigen wird – spannende Aufgabe: alle Namen und Bezeichnungen, die in der Erzählung für die Erzählerin/Anna Seghers vorkommen, aus dem Text herauszufiltern. Das ergab die folgende Sammlung:

Netty, Liebling, Frl. Reiling, Frau Dr. Reiling, Frau Seghers, Reiling, Judensau, Kommunistenhure, Liebste, Frau Reiling, mein Engel, Seghers, Anna Radvany, geb. Reiling, Genossin Seghers, Vaterlandsverräterin, Anna.

Nennungen, die im Grunde die gesamte Biografie der Erzählerin bzw. Anna Seghers‘ widerspiegeln,[9] und Anlass, sich damit nochmals unabhängig von der Erzählung und stärker biografisch auseinanderzusetzen. Eine Schülerin erklärt sich spontan bereit, ein Referat über Anna Seghers‘ Lebenslauf zu halten.

Dem Zufall dieser ‚Namenserforschung‘ gedankt, gelangt eine neue Szene an den Beginn unserer Szenischen Lesung: Die fremden Frauen, die nach und nach in die *Pulquería* kommen (= die SP in den als Kneipe hergerichteten Raum), beginnen zu erzählen. Nach einem chorischen „Ich habe mich auf den Weg gemacht“ übernimmt eine SP die Stimme der Erzählerin und gerät immer mehr in eine Vision der Vergangenheit auf einer Wippe in einem Garten als Schulmädchen während eines Klassenausflugs. Sie hört Stimmen, die sie bei ihrem Mädchennamen rufen: „Netty!“ und reagiert darauf mit der Bemerkung: „Mit diesem Namen hatte mich seit der Schulzeit niemand mehr gerufen. Ich hatte gelernt, auf all die guten und bösen Namen zu hören, mit denen mich Freunde und Feinde zu rufen pflegten“ – und es ertönt ein vielstimmiges Echo der gesammelten Namen, das die Mit-SP im Raum ertönen lassen und das im Kopf der Erzählerin widerhallt und sie erschaudern lässt.

[9] Die Schülerin, die Studentin, die Schriftstellerin mit Pseudonym, die von den Nazis Bedrohte, die Geliebte, die Ehefrau, das Mitglied der KP.

Zur Überprüfung des wenigen, das wir bis dato definitiv szenisch auf die Beine gestellt hatten, nahmen wir am DS-Treffen,[10] dem Arbeits- und Austausch-Treffen, das der Landesverband Theater in Schulen jährlich ausschreibt, teil. Verstärktes Textlernen und Proben unseres Einstiegs waren die Folge. Es zeigte sich bei der kurzen Präsentation und dem Feedback der teilnehmenden DS-Kurse, dass wir auf einem guten Weg waren, aber noch viel Arbeit vor uns lag. Die Probe aufs Exempel, einen ersten Teil unserer Lesung einem Publikum zu präsentieren, hat uns alle stark zur Weiterarbeit motiviert. Das DS-Treffen sowie zwei außerschulische Proben waren die Bewertungsgrundlage der dritten (spielpraktischen) Kursarbeit.

IV Proben und Fertigstellung der Spielfassung

Im weiteren Probenprozess erarbeiten wir nach und nach eine Strich- und unsere Spielfassung. (Immer mehr Ideen und Vorschläge hatten die SP, so dass mir die Aufgabe zufiel, diese immer wieder zu fokussieren. Die Spielfassung wurde von mir verschriftlicht.)

Auch in dieser Phase sind wir immer wieder einmal mit der Frage konfrontiert, wie wir pure Erzählung szenisch umsetzen könnten. Hierzu zwei weitere Beispiele:

Die Knabenklasse taucht auf

Etwa in der Mitte der Erzählung taucht mit einem weiteren Ausflugsdampfer die Knabenklasse des Realgymnasiums auf – die Mädchen reagieren begeistert auf die Begegnung, so dass die Lehrerinnen ihre liebe Mühe haben, sie im Zaum zu halten. Besonders ein Junge steht dabei im Fokus: Otto. Eine erzählerisch sehr breit angelegte Passage, die sich szenisch lebendiger darstellen ließe als gelesen. Wie aber die allgemeine Begeisterung der Mädchenklasse und das besondere Interesse an Otto mit ausschließlich weiblicher Besetzung in einer Szenischen Lesung knapp, aber deutlich zum Ausdruck bringen?

Kleingruppen erhalten den Auftrag mit chorischem Spiel zu experimentieren. Aus den Angeboten der Schülerinnen kondensieren wir schließlich die Szene:

Alle SP fixieren ihren Blick auf den – imaginären – Schwarm Otto, der den Raum durchquert, und folgen ihm mit Blicken bis er verschwunden ist. Es gelingt den SP schließlich, diese stumme Choreografie so präzise umzusetzen, dass es tatsächlich scheint, als durchquere ein besonderer Mensch den Raum. Ihre Faszination drücken sie körpersprachlich individuell aus, äußern anschließend im Chor „Das kann doch nicht wahr sein!“, und gehen dann nochmals in eine individuelle begeistert-bewundernd-verliebte Schlussreaktion.

Damit wird nicht nur in aller Kürze, sondern auch durch die Überzeichnung sehr klar und obendrein witzig die Spannung aus der Begegnung mit dem männlichen Schwarm deutlich.

---

[10] Das 2-tägige DS-Treffen wird jährlich vom Landesverband Theater in Schulen Rheinland-Pfalz (LV.TS) veranstaltet. Es handelt sich um ein Arbeitstreffen von DS-Kursen, welches Gelegenheit bietet, sich mit kurzen Präsentationen aus laufenden Arbeitsprozessen sowie im Gespräch darüber auszutauschen und neue Impulse für die Weiterarbeit zu erhalten.

Heimfahrt mit dem Dampfer nach Mainz

Eine größere Herausforderung stellt die lange Schlusspassage dar, in der die Rückfahrt beschrieben wird. Hier schildert die Erzählerin auf breitem Raum vom Ablegen des Dampfers, assoziiert Reisen über die Meere, sinnt den Beziehungen der Mädchen zueinander im Hier und Jetzt sowie später unter dem Nazi-Regime nach, beschreibt die heimatliche Landschaft und das späte Licht entlang des Rheins, sowie die Rückkehr der Mädchen nach Mainz und ihre Vision und unendliche Furcht, im zerbombten Mainz anzukommen.

Ratlosigkeit, wie wir diese lange Textpassage umsetzen könnten, macht sich breit. Mein Vorschlag, dieser mit einer Arbeitspause zu begegnen und stattdessen auszuprobieren, wie sich ein Ausflug mit dem Rheindampfer heutzutage anfühlt, stößt auf breite Resonanz. Und so fahren wir nach Bingen, gehen dort Kaffee trinken und kehren mit dem Dampfer heim nach Mainz. Im Hinterkopf die Erzählung und im Vorderkopf die eigenen Probleme. Mit ihrem Einverständnis haben wir die Schülerinnen während der Schiffspartie – stumm – gefilmt. Als wir den Film gemeinsam anschauen, wissen nur die Mädchen, worüber sie gesprochen haben. In ihrer Natürlichkeit – während ihrer Gespräche, beim Beobachten der Landschaft oder beim Inspizieren des Schiffes – bieten sie eine Folie für den Text von Seghers. Diesen, mit wechselnden SP-Stimmen eingelesen, unterlegen wir dem Film.

Bei der Präsentation der Lesung sehen die SP den Mädchen auf dem Schiffsausflug gemeinsam mit den Zuschauern zu und lauschen dem Text:

„Mir erschien das Einholen des Seiles durch den Bootsmann, das Einziehen der Schiffsbrücke, ein Willkommen einer neuen Welt…“ beginnt der Text unter dem Film, der mit dem folgenden Satz endet:

„Als jetzt der Dampfer anlegte, schienen wir nicht nach einem Ausflug, sondern nach jahrelanger Reise heimzukehren.“

Nun geht es weiter im Spielraum mit der Schlusspassage: „Zuerst war mir bang. Wie wir vom Rhein her in die Innenstadt einbogen, da legte sich’s hart auf mein Herz, als ob mir etwas Unsinniges, etwas Böses bevor stünde…“

Zu Inszenierung und Aufführung

Der Spielraum

Wir verfügen über einen relativ großen Übungsraum (ca. 120 m^2), der bei Aufführungen meist Zuschauerraum ist, sowie über eine relativ kleine Bühne (ca. 15 m^2). Unsere Anfangs-Idee, den großen Raum als *Pulquería* einzurichten und zwischen den Zuschauern zu bespielen, behalten wir bei. Die berühmten DS-Würfel werden zu kleinen dekorierten und mit Knabbergebäck ausgestatteten Tischen, um die Stühle stehen. Während der Proben hatte sich zufällig herausgestellt, dass eine der SP, die neu in die Gruppe gekommen war, recht gut und auch gern Klavier spielte. So ist für Einlass- und in späteren Szenen auch unterstreichende Musik gesorgt. Während des Einlasses servieren zwei SP Getränke. Damit war der Ort für die gesamte Lesung festgelegt.

Kostüme

Die Mädchen tragen Mäntel, die die Zeit der 1940er Jahre (Flucht Anna Seghers‘ und der Erzählerin) assoziieren, und sind mit entsprechendem Reisegepäck (Koffer bzw. Taschen) ausgestattet. Darin befindet sich ihr Text. Leitgedanke: Auf der Flucht in einem fremden Land an einem fremden Ort ankommen.

Auftritte

Während sich die Zuschauer (Gäste) in der „*Pulquería*“ eingefunden haben, sich unterhalten oder der Klaviermusik lauschen, treten sukzessive durch Haupt- und Hintertür die SP (Flüchtlinge) ein. Die Musik stoppt und die SP am Klavier stellt in die entstandene Stille hinein die Frage: „Woher kommst du?!“, worauf alle SP im Chor antworten: „Von weit her. Aus Deutschland. Europa.“ (Der Satz ist an den ersten Satz von Seghers‘ Erzählung angelehnt: „Nein, von viel weiter her. Aus Europa.“) Dieses Motiv nehmen wir am Ende wieder auf: Die SP ziehen ihre Mäntel wieder an, nehmen – alle gleichzeitig – ihre Koffer auf und schicken sich an, den Raum zu verlassen. Die Klavierspielerin fragt erneut nach: „Wohin gehst du?“ Worauf wiederum alle SP im Chor antworten: „Weit weg. Nach Deutschland. Europa.“

Es wird an unterschiedlichen Orten im Raum gespielt; auch die kleine Bühne kommt zum Einsatz: als Einstieg in die Erinnerung an den Ausflug mit dem Bild der Wippschaukel mit zwei Mädchen als Schattenspiel.

Text

Wichtig zu wissen: Das Wort ‚Lesung‘ in der Genre-Bezeichnung sollte nicht wörtlich genommen werden. Die SP haben zwar ihre Textblätter in der Hand, sprechen und spielen ihren Text aber auswendig. Alles andere wäre dem szenisch-spielerischen Charakter völlig abträglich. Zu Beginn der Szenischen Lesung holen die SP ihre Texte aus ihren Gepäckstücken und lassen diese im Verlauf der Aufführung seitenweise auf den Boden fallen, sobald der jeweilige Text gespielt/gelesen ist. Sie ‚hinterlassen‘ buchstäblich ihre Geschichte.

Programmzettel

Anna Seghers

Der Ausflug der toten Mädchen

Szenische Lesung
von Schülerinnen
des DS/Theater-Kurses 10

Donnerstag, 9. Juli 2015, 11 und 19.30 Uhr
Fachraum DS/T, E-Bau

Szenische Lesung:

Der Ausflug der toten Mädchen

Erzählung von Anna Seghers

Es lesen und spielen:
Miriam Bisang – Anna Bonavita – Robyn Aileen Canzler – Ümran Dogan – Lea Holtfoth – Preata Jahan – Jannika Müller – Isabel Tharun – Destina Tümen

Spielleitung: Walburg Schwenke

Wir danken dem AWT-Kurs 10 unter Leitung von Ottmar Vollmar für den Bau der Wippe und Birger Schröder-Schwenke für die Produktion des Videos.

Der Ausflug der toten Mädchen
In ihrer autobiografischen Erzählung, die Anna Seghers 1943/44 im mexikanischen Exil verfasste, erinnert sich die Erzählerin an einen dreißig Jahre zurück liegenden Schulausflug mit ihrer Mädchenklasse. Dabei verschränken sich verschiedene Zeitebenen: Eine unbeschwerte Jugend, die mit dem ersten Weltkrieg ein jähes Ende erfährt, und die Gegenwart im Exil. In der Zeit des Nationalsozialismus scheiden sich die Wege der ehemaligen Mitschülerinnen drastisch, und aus liebevoller Freundschaft wird bisweilen zerstörerischer Hass. Im Verlust der Jungendzeit und der Schulfreundinnen gestaltet Anna Seghers auch den Verlust von Heimat und Sicherheit.
w. s.

Szenische Lesung
Als szenische Lesung bezeichnet man eine ästhetische Ausdrucksform, bei der das Lesen von Texten mit szenischen Elementen verknüpft und dadurch theatralisiert wird. Im Unterschied zur klassischen Lesung stehen Gestaltungsfragen weit mehr im Vordergrund, wodurch eine Präsentation abwechslungsreich wird – oft ist die räumliche Situation gestaltet, kleinere Gesten, kleinere Spielsequenzen, der Einsatz von unterschiedlichen Medien oder performativen Handlungen unterstreichen den Text.
Aus: Kursbuch Darstellendes Spiel, Oberstufe, Stuttgart 2009

Wer? Was? Wo? Warum?
Zur Erarbeitung unserer Szenischen Lesung

Von Robyn Aileen Canzler

Zunächst haben wir die Erzählung von Anna Seghers gelesen, alle relevanten Figuren notiert und uns die berühmten W-Fragen – Wer? Wann? Wo? Warum? Mit wem?… gestellt. Dabei stellte sich heraus, dass sich die Geschichte in unterschiedlichen Zeitphasen und an unterschiedlichen Orten abspielt: Vor dem ersten Weltkrieg (der Jugendzeit der Mädchen), während der NS-Zeit in Mainz und während des zweiten Weltkriegs im Exil in Mexiko. Da sich das in der Erinnerung der Erzählerin häufig überschneidet, mussten wir beim Kürzen und Auswählen höllisch aufpassen.

Bald hatte sich jede von uns eine Person „angeeignet", über die sie sich im Text genau informieren sollte, um sich besser in sie hinein versetzen zu können. Dazu haben wir als Übung die Person in der Ich-Perspektive vorgestellt. Dann hieß es aber auch immer, sich wieder von der Person zu distanzieren und nur von ihr zu erzählen. Das ist nicht einfach, da wir beim Theaterspielen ja geübt haben, eine Rolle zu übernehmen und auch darin zu bleiben.

Wir schrieben in dem Zusammenhang eine Kursarbeit, in der wir z. B. die Figuren nach ihrer Haltung gegenüber dem NS-Regime ordnen sollten. Außerdem bearbeiteten wir eine kreative Aufgabe, die dann in unsere Szenische Lesung einfloss: Die Auseinandersetzung der Nachbarsfrauen mit Marianne, die es ablehnt dem Kind ihrer früheren Freundin Lene zu helfen. Das sollten wir zu einer Szene ausarbeiten. Aus den gelungensten Szenen haben wir dann ‚unsere' „Nachbarinnen"-Szene gebaut.

Als das Gerüst stand, haben wir noch geschaut, welche Figuren wir noch hineinnehmen wollen wie z. B. Nora und Lore. Umgekehrt einigten wir uns darauf, dass es nur eine Lehrerin, Fräulein Sichel, geben soll. Für das Auftauchen der Jungenklasse, das wir nur andeuten, und insbesondere der „Schwärme" der Mädchen, hat uns eine choreografische Übung geholfen, bei welcher alle mit dem Blick einem imaginären „Idol" folgen und anschließend im Chor seufzen.

Gegen Ende der Probenzeit haben wir einen Ausflug nach Bingen gemacht, von wo aus wir mit dem Schiff nach Mainz zurück gefahren sind, sozusagen auf den Spuren der Schülerinnen aus Anna Seghers' Erzählung. Am Rhein Kaffee getrunken haben wir auch – aber eine Jungenklasse ist nicht aufgetaucht…

„Woher kommst du?"

„Aus Deutschland, Europa."

Entwurf/Layout Programmflyer: Ensemble

Anhang: Klausuraufgaben

WPF 10: Darstellendes Spiel/Theater – Kursarbeit Nr. 1 – 14. 10. 2014

Thema: Szenische Lesung (Textvortrag/Aktion)

Name: _____

Punkte max: _____ erreichte Punkte_____

☺ TOI - TOI - TOI!!! ☺

_____

(Unterschrift des/der Erziehungsberechtigten)

I Solo-Aufgaben

a) Textvortrag

Trage deinen Text (Hausaufgabe) in folgenden Schritten vor:

1. *Steh auf und entferne dich weit von den Zuschauern.*
2. *Verweile einige Sekunden mit dem Rücken zum Publikum (Sammlung, Konzentration).*
3. *Dreh dich um und schau zum Publikum.*
4. *Nun kannst du mit deinem Text beginnen oder dich auch zunächst an einen anderen Platz bewegen. Du kannst im Laufe deines Vortrags maximal 2 zusätzliche Plätze im Raum wählen. Achtung: Nicht im Gehen sprechen!*

Erinnere dich an folgende Hinweise:

- Verstehe, was du liest.
- Versetze dich in die Person/in die Situation, über die du sprichst.
- Vermittle den Zuschauern verständlich und anschaulich, worum es geht.
  → Körpersprache einsetzen
  → bewusst Pausen setzen

***Achtung:* Parallel zu Aufgabe a) bearbeitet jeweils eine der Darstellerin zugeordnete Mitschülerin Aufgabe b)**

Bewertungskriterien:	Punkte max.	Erreichte Punkte
Textsicherheit (Verständnis/Deutung, Ausdrucksstärke, Akzentuierung)	5	
Sprechtechnik (deutlich, laut, gut artikuliert, rhythmisch: Tempo/Pausen)	5	
Präsenz (Körperspannung, Konzentration, Durchhalten der Rolle)	5	
Ausdrucksfähigkeit (Gestik, Mimik, Haltung, Körpersprache)	5	
Punkte gesamt:	20	

b) Beobachtungsaufgabe (schriftlich)

Schaue der dir zugeordneten Darstellerin sehr konzentriert und genau zu und beantworte anschließend kurz schriftlich die folgenden Fragen.

Zum Inhalt:

Um welche Person/Personen ging es in der Darstellung?

_____

_____

Wie war die Situation?

_____

_____

Wo ereignete sich die Szene?

_____

_____

Um was ging es?

_____

_____

Zur Darstellung:

Was war an der Darstellung besonders gelungen?

_____

_____

_____

Was würdest du noch verändern/ausbauen/verbessern?

_____

_____

_____

II Gruppenarbeit

1. Du hörst einen Text, versetzt dich in die erzählende Figur und bewegst dich im Raum.
2. Nachdem du den Text gehört hast, bewegst du dich noch eine Weile weiter und „kultivierst“ eine deiner Bewegungen/Bewegungsabfolgen, die du besonders passend fandst.
3. Präsentiert euch eure Bewegungen/Bewegungsabfolgen in der Gruppe und benutzt dieses Material, um den Text szenisch umzusetzen.

   Mittel: Chorisches, Choreografisches, Textauszüge → was ist wichtig?

➔ Den Text findest du auf der Rückseite

Bewertungskriterien:	Punkte max.	Erreichte Punkte
Nutzung der theatralen Ausdrucksträger (Mimik, Gestik, Proxemik, Stimme und Sprache)	5	
Raumnutzung	3	
Choreografie	5	
Präsenz und Zusammenspiel Gruppe	5	
Klarer Anfang und Schluss	2	
Punkte gesamt:	20	

Auswertung der Kursarbeit

WPF 10: Darstellendes Spiel/Theater – Kursarbeit Nr. 1 – 14. 10. 2014

Thema: Szenische Lesung (Textvortrag/Aktion)

Punkte/Note (Aufgaben I a) + 2)

Punkte	Note
> 40	1 +
40	1
39	1 -
38 – 37	2 +
36 – 34	2
33 – 32	2 -
31 – 30	3 +
29 – 27	3
26 – 25	3 -
24 – 23	4 +
22 – 20	4
19 – 18	4 -
17 – 16	5 +
15 – 13	5
12 – 11	5 -
≤ 10	6

Für die Beobachtungsaufgabe I b), die etwas aus dem Rahmen der Kursarbeit gefallen ist, gab es Bonus-Punkte. Das heißt: Nicht die Fehler oder Lücken wurden bewertet, sondern es wurde lediglich Richtiges zusätzlich positiv veranschlagt (mit jeweils ½ Punkten, maximal insgesamt 8 Punkte, die als maximal 4 Bonus-Punkte gewertet wurden).

Notenspiegel

1 +	1	1 -	2+	2	2-	3+	3	3-	4+	4	4-	5+	5	5 -	6
-	-	-	5	3	2	2	-	1	-	-	-	-	-	-	-

Ø 2,2

Verbesserung

Wie immer bitte ich dich, eine Verbesserung aller angestrichenen Rechtschreibungs- und Ausdrucksfehler anzufertigen. Eine gute Übung!

WPF 10: Darstellendes Spiel/Theater – Kursarbeit Nr. 2 – 09. 12. 2014

Themen: I Szenische Lesung und Sprachvarianten

II Anna Seghers „Der Ausflug der toten Mädchen“ (Textarbeit)

Name: _____

☺ TOI - TOI - TOI!!! ☺

Punkte max: _____ erreichte Punkte: _____ Note: _____

_____

(Unterschrift des/der Erziehungsberechtigten)

I Szenische Lesung und Sprachvarianten

1. Erkläre kurz, was eine Szenische Lesung ist.

2. Welche Gestaltungsmöglichkeiten gibt es für eine Szenische Lesung? Nenne drei Beispiele.

3. Welche Übungen/Aktivitäten sind wichtig, um die Stimme effektiv einzusetzen? Bitte auswählen und ankreuzen.

- *Beim Gähnen Hand vor den Mund* ◯
- *Singen oder summen zur Erwärmung der Stimmbänder* ◯
- *Atemübungen mit Zwerchfell* ◯
- *Peripherer Blick* ◯
- *Grimassen schneiden* ◯
- *Lockern von Lippen, Zunge, Rachenraum* ◯
- *Inszenierung* ◯
- *Zentrifuge* ◯
- *Im Freeze stehen* ◯
- *Körper lockern* ◯
- *Den ganzen Körper einsetzen* ◯

4. Sprache auf der Bühne oder im Film ist nie Alltagssprache, sondern immer gestaltete Sprache.

Nenne 3 Sprechhaltungen, die man gegenüber einem Text einnehmen kann und beschreibe diese kurz.

5. Chorisches Theater

Neben Monologen und Dialogen spielt häufig auch chorisches Sprechen/Agieren auf der Bühne eine Rolle. Ein Chor kann unterschiedlichste Funktionen übernehmen. Welche zum Beispiel?

Bitte auswählen und ankreuzen.

- Illusion der Bühnenwelt brechen ◯
- Ist als theatrale Form erkennbar, die bewusst gestaltet wurde ◯
- Erhöhung der Laustärke ◯
- Gruppenleistung (Ensemblearbeit wird sichtbar) ◯
- Hilft, Texte zu bearbeiten, die keine dialogische Form haben ◯
- Dekorative Funktion ◯
- Einzelleistung wird deutlich ◯
- Kommentieren ◯

II Anna Seghers, „Der Ausflug der toten Mädchen“

1. Die Figuren

a) Ordne die Hauptfiguren der Erzählung nach dem „Bewertungsmaßstab“, den die Erzählerin in Bezug auf den Nationalsozialismus anlegt: Bewährung / Versagen.

b) Innerhalb der Klasse wie zwischen den Mädchen und Jungen gibt es Gruppierungen und Paarbildungen. Stelle diese zusammen.

c) Fertige eine Skizze der Personenkonstellation an, die die Beziehungen der Personen untereinander erkennen lässt. Welche Mädchenfigur steht im Zentrum der Erzählung?

2. Dialog gestalten

Lies den folgenden Textausschnitt gründlich durch. Verwandle anschließend den markierten Teil von Zeile 8 – 34 in eine Dialog-Szene.

WPF 10: Darstellendes Spiel/Theater — Kursarbeit Nr. 2 — 09. 12. 2014

Themen: I Szenische Lesung und Sprachvarianten
II Anna Seghers „Der Ausflug der toten Mädchen" (Textarbeit)

Erwartungshorizont / Wie viele Punkte gab es für die einzelnen Teile?

I Szenische Lesung und Sprachvarianten

(Seiten 1 + 2)

Punkte

1. Erkläre kurz, was eine Szenische Lesung ist.

- Das Lesen wird mit szenischen Elementen verknüpft.
- Dadurch wird es theatralisiert.

3 (+ ½ zusätzlich)

- Unterschied zur klassischen Lesung: Gestaltungsfragen stehen im Vordergrund. (Z. B. Räumliche Situation, Gesten, Spielsequenzen, Einsatz von Medien, Einsatz von performativen Handlungen)

2. Welche Gestaltungsmöglichkeiten gibt es für eine Szenische Lesung? Nenne drei Beispiele.

- Raum: ...
- Text: ...
- Persönlicher Bezug: ...

3 (+ ½ zusätzlich)

- Abwechslung: ...
- Ästhetische Mittel: ...

3. Welche Übungen/Aktivitäten sind wichtig, um die Stimme effektiv einzusetzen? Bitte auswählen und ankreuzen.

Beim Gähnen Hand vor den Mund ◯	*Singen oder summen zur Erwärmung der Stimmbänder* ◯
Atemübungen mit Zwerchfell ◯	*Peripherer Blick* ◯
Grimassen schneiden ◯	*Lockern von Lippen, Zunge, Rachenraum* ◯
Inszenierung ◯	
Im Freeze stehen ◯	*Zentrifuge* ◯
Den ganzen Körper einsetzen ◯	*Körper lockern* ◯

je ½ P. = 5 ½

4. Sprache auf der Bühne oder im Film ist nie Alltagssprache, sondern immer gestaltete Sprache.
Nenne 3 Sprechhaltungen, die man gegenüber einem Text einnehmen kann und beschreibe diese kurz.

je 2 P. = 6

- Affirmativ: Unterstreicht die im Text angelegte Bedeutung (zustimmend)
- Ironisch: Die im Text angelegte Bedeutung wird ironisch in Frage gestellt.
- Kontrastiv: Die Sprechhaltung steht im Gegensatz zu der im Text angelegten Bedeutung.

5. Chorisches Theater (Seiten 2, 3 + 4)

Neben Monologen und Dialogen spielt häufig auch chorisches Sprechen/Agieren auf der Bühne eine Rolle. Ein Chor kann unterschiedlichste Funktionen übernehmen. Welche zum Beispiel?

je ½ P. = 4 *Bitte auswählen und ankreuzen.*

- Illusion der Bühnenwelt brechen ◯
- Ist als theatrale Form erkennbar, die bewusst gestaltet wurde ◯
- Erhöhung der Laustärke ◯
- Gruppenleistung (Ensemblearbeit wird sichtbar) ◯
- Hilft, Texte zu bearbeiten, die keine dialogische Form haben ◯
- Dekorative Funktion ◯
- Einzelleistung wird deutlich ◯
- Kommentieren ◯

II Anna Seghers, „Der Ausflug der toten Mädchen"

1. Die Figuren

8 *a) Ordne die Hauptfiguren der Erzählung nach dem „Bewertungsmaßstab", den die Erzählerin in Bezug auf den Nationalsozialismus anlegt: Bewährung / Versagen.*

5 *b) Innerhalb der Klasse wie zwischen den Mädchen und Jungen gibt es Gruppierungen und Paarbildungen. Stelle diese zusammen.*

5 *c) Fertige eine Skizze der Personenkonstellation an, die die Beziehungen der Personen untereinander erkennen lässt. Welche Mädchenfigur steht im Zentrum der Erzählung?*

39 ½

→ s. Erzählung

2. Dialog gestalten

Lies den folgenden Textausschnitt gründlich durch. Verwandle anschließend den markierten Teil von Zeile 8 – 34 in eine Dialog-Szene.

→ Individuelle Lösung, Note

Kursarbeit Nr. 2 - Verbesserung

Bitte verbessere die Aufgaben I, 1. – 5. sowie II, 1. schriftlich in deinem Heft.

WPF 10: Darstellendes Spiel/Theater – Kursarbeit Nr. 2 – 09. 12. 2014

Themen: I Szenische Lesung und Sprachvarianten **/** II Anna Seghers „Der Ausflug der toten Mädchen“

Bewertung Teile I und II, 1.

Punkte	Note
40	1 +
39 - 38	1
37	1 -
36 - 34	2 +
33 - 31	2
30 - 28	2 -
27 - 25	3 +
24 - 22	3
21 - 19	3 -
18 - 16	4 +
15 - 13	4
12 - 10	4 -
09 - 07	5 +
06 - 04	5
03 - 01	5 -
0	6

Ø 2,8

Notenspiegel Gesamtnoten

Note	Anzahl
1 +	-
1	1
1 -	-
2 +	3
2	1
2 -	2
3 +	1
3	-
3 -	1
4 +	3
4	-
4 -	2
5 +	-
5	-
5 -	-
6	-

Bewertung Teil II, 2 (Dialogszene): Benotung. Anteil an der Gesamtnote: ¼

WPF 10: Darstellendes Spiel/Theater

Kursarbeit Nr. 3 – 21. 03., 14. 04. und 16. 04. 2015

Thema: „Der Ausflug der toten Mädchen“ – Szenische Lesung

Vorbereitung und Präsentation eines Ausschnitts beim DS-Treffen RLP

Beurteilungsbogen

Name: *Ida Mayer**

**) Name erfunden*

Kriterien	Noten		
	Probe 21. 03.	Probe 14. 04.	Präsentation 16. 04.
Spieltechnische Leistungen*) ***a) Text:*** *- Textsicherheit* *- Sprechtechnik* *- Tempo* *- Anschlüsse*	3	2 -	2
b) Darstellung: *- Präsenz* *- Durchhalten der Rolle* *- Ausdruck* *- Sprache/Körper-Sprache* *- Spielleistung wiederholen können*	2 -	2	2
Leistungen als Ensemblemitglied*) *- Teamfähigkeit* *- Situations- und Partnerbezug* *- Engagement, Zuverlässigkeit* *- Verantwortung* *- Ausdauer*	2 -	3 +	2 -
Note	3 +	2 -	2

**) Ausführliche Darstellung der Kriterien zur Leistungsbeurteilung siehe vor der KA verteiltes Handout.*

Gesamtnote: 2 -

_____

(Unterschrift des/der Erziehungsberechtigten)

Notenspiegel:

1 +	1	1 -	2+	2	2-	3+	3	3-	4+	4	4-	5 +	5	5 -	6
-	-	2	1	-	4	6	1	-	1	-	-	-	-	-	-

Ø 2,5

WPF 10: DS/T ─ Kursarbeit Nr. 3 ─ Praxis

Präsentationsvorbereitung Szenische Lesung „Der Ausflug der toten Mädchen“

Kriterien der Leistungsbeurteilung

Leistungen als Ensemblemitglied (= Zusammenwirken mit den Mitspielerinnen)

- Bewusstsein für den Zusammenhang der Gruppe/Integration in die Gruppe
- Situations- und partnerbezogenes Spiel
- Engagement und Zuverlässigkeit (z. B. pünktliches Erscheinen zum Unterricht, zu Proben und Aufführungen; Absprachen einhalten)
- Übernahme von Verantwortung für das gemeinsame Projekt
- Ausdauer in der Zusammenarbeit
- einander zuhören, einander helfen, sich zurücknehmen können, wenn es für „das Ganze“ gut ist

Spieltechnische Leistungen

a) Text

- Textsicherheit (Verständnis, Deutlichkeit, Ausdrucksstärke, Akzentuierung)
- Sprechtechnik (deutlich, laut, gut artikuliert, verständlich)
- Tempo: direkte Anschlüsse
- „Chorisches“ Sprechen

b) Darstellung

- Präsenz (Körperspannung, Stimmliche Präsenz, Konzentration)
- Durchhalten der Rolle (nicht privat werden)
- Ausdrucksfähigkeit: Gestik, Mimik, Haltung, Körpersprache beherrschen
- Sprache und Körpersprache beherrschen (Verdeutlichung von Emotionen, Status, Stimmungen, Situationen)
- Spielleistung wiederholen können

9.20

Walburg Schwenke

Hamlet – Annäherung an ein Stück und seine Inszenierung

Theater-Workshop im Rahmen einer Fortbildung für Lehrer*innen

Der Theaterworkshop, von dem hier die Rede ist, bezieht sich auf die Realisation von Shakespeares Drama HAMLET in der Inszenierung von K. D. Schmidt 2017 am Staatstheater Mainz. Exemplarisch möchte ich daran ablesbar machen, wie man sich einer Inszenierung (und damit indirekt natürlich immer auch dem Drama selbst) mit szenischen Mitteln nähern und damit einen Theaterbesuch vorbereiten kann. Bei der Beschreibung der Übungen und Arbeitsschritte werde ich jeweils den Bezug zur Inszenierung einfließen lassen.[1]

Vorab möchte ich kurz auf einige Elemente der HAMLET-Inszenierung K. D. Schmidts eingehen, die Hinweise zu ihrer Intention und Interpretation geben und damit auch in den Fokus des Workshops gerückt sind. (Das Stück selbst wird an dieser Stelle als bekannt vorausgesetzt.)

„Dänemark ist ein Gefängnis!“ – Zentrale Elemente der Inszenierung

Über die verbale Äußerung dieser Aussage Hamlets hinaus, fällt sofort auf, dass der Bühnenraum auf einen äußerst schmalen Streifen – von der Rampe bis zum geschlossenen Eisernen Vorhang – reduziert ist (ca. 3,50 m tief und 12 m breit). Die Figuren stehen, wie es Hamlet einmal jenseits des Textoriginals formuliert, „immer irgendwie mit dem Rücken zur Wand“. Der schwarze Eiserne Vorhang verhindert jede Fluchtmöglichkeit und der Raum, in dem die Figuren festsitzen, gleicht mehr einem Gefängnis denn einem Königshof. Entlang des Eisernen Vorhangs stehen Stühle in der Anzahl der Darsteller.

Es herrscht viel Bewegung in dem engen Raum. Bewegung, die den Text körpersprachlich erschließt und ihm Ausdruck verleiht: So springt beispielsweise die Königin wie ein verängstigtes Kind auf den Schoß von Polonius, als sich abzeichnet, dass Hamlet dem Mord an seinem Vater auf die Spur kommt; und auch ganz reale Bewegung, zum Beispiel beim Degen-Gefecht zwischen Laertes und Hamlet, das auf engstem Raum ausgetragen wird.

[1] Ich fokussiere mich dabei auf ausgewählte Elemente. Den gesamten Ablauf des Workshops sowie die verwendeten Textauszüge findet man als Protokoll auf der Homepage des LV.TS: http://www.ts-rlp.de/?page_id=3999.

Claudius (Johannes Schmidt), Totengräber (Murat Yeginer), Polonius (Martin Herrmann), Gerdtrud (Anna Steffens), Horatio (Lorenz Klee)

Hamlet (Henner Momann), Laertes (Nicolas Fethi-Türksever), Claudius (Johannes Schmidt)
Fotos: Staatstheater Mainz, © Andreas Etter

In der Mitte dieses auch an einen Todesstreifen erinnernden hermetischen Raums befindet sich auf einem hohen Gerüst ein Turm mit 30 Monitoren, ein Wachturm (?), über den von Zeit zu Zeit ein Bildersturm aus Konsum und Krieg rast, eine Welt, die „aus den Fugen“ ist.

Und „Es ist was faul im Staate Dänemark“: Furcht und Misstrauen, Spionage und Überwachung, Intrige und Verrat sind an der Tagesordnung. Um das in einem Raum, in dem alle Figuren gleichzeitig anwesend sind und aus dem keiner fliehen kann, darstellbar zu machen, wird mit Masken gearbeitet, hinter die sich die Figuren zurückziehen können. (Die glaubhafte Etablierung dieses ‚Verschwindens‘ funktioniert übrigens ausgezeichnet.) Der Zuschauer wiederum ist in dem Moment mit einem stummen Antlitz konfrontiert, das bis dato unsichtbare Seiten der Figuren offenbart. Einzig Hamlet ist nicht im Besitz einer Maske, was – wie Zuschauergespräche zeigten – erheblichen und spannenden Interpretationsspielraum bietet.

Hamlet (Henner Momann)
Foto: Staatstheater Mainz, © Andreas Etter

Seinen berühmten Monolog – „Sein oder nicht sein…“ – spricht Hamlet, am äußeren seitlichen Ende des Raumes vor dem Spiegel eines wie vergessen dastehenden Theaterschminktischs sitzend, leise in ein Mikrofon ganz zu sich selbst.

Kein Shakespeare ohne *Comic relief:* Die dem Spannungsabbau dienende Totengräber-Szene übernimmt ein Totengräber mit Conférencier- und Entertainer-Qualität, der kurz vor dem tödlichen Showdown Akteure und Zuschauer mit großer Komik zu morbiden Fragerunden animiert.

Workshop HAMLET

Aufwärmen

Es kommen Übungen zum Einsatz, die der physischen und psychischen Lockerung und Öffnung dienen und das Entstehen eines Gruppengefühls befördern: Kooperationsübungen, die Achtsamkeit, gemeinsame Geschicklichkeit erfordern und zum Kennenlernen beitragen. Bereits in dieser ersten Phase des Warm-ups werden – wenngleich noch ganz indirekt – Assoziationsmomente zum Stück/der Inszenierung einbezogen. Z. B.:

Vorstellen – König*in sein

Die Teilnehmer*innen stellen sich auf eine besondere Art vor: Den Satz „Es ist was faul im Staate Dänemark“ murmelnd bewegen sie sich in unterschiedlichen Tempi im Raum. Auf dem Boden liegt eine Krone. Sobald ein*e SP[2] diese aufsetzt, gehen alle ins Freeze. SP mit Krone stellt sich und seine/ihre Pläne als König*in vor: „Ich bin… Wenn ich König*in wäre, würde ich…“

Gangarten – Hamlets Brief an Ophelia wird veröffentlicht

Alle gehen wechselnd auf Zehenspitzen, Fersen, Fußaußenkanten, Fußinnenkanten, Flat durch den Raum. Ein*e SP hat Hamlets Brief an Ophelia bei sich, wirft ihn in den Raum → alle SP laufen auf Zehenspitzen dorthin. Der/die SP, der/die ihn aufhebt, wirft ihn woanders hin → alle SP laufen auf den Fersen dorthin. Usw.

Gemeinsamer Fokus – Der Geist von Hamlets Vater

Ein*e SP sieht ein imaginäres Etwas, das sich bewegt und verfolgt dieses zunächst mit Blicken, dann mit dem ganzen Körper. Die Gruppe folgt dem Blick und dann auch der Bewegung.

Pulks – Figuren, Emotionen, Aktionen

Die SP bewegen sich ohne räumlichen und zeitlichen Endpunkt im Pulk auf der Bühne.

SL[3] nennt:

1. Figuren (Museumsbesucher, Staatsoberhäupter, Spitzel, Verliebte, Mörder, Verrückte, Schauspieler, Wachmänner)
2. Emotionen (enttäuscht, wütend, traurig, argwöhnisch, ängstlich, zögerlich, unsicher)
3. Aktionen (morden, gehorchen, dominieren, schön träumen, in harter Realität erwachen, Liebe geben wollen, zurückgewiesen werden, überwachen), die jeweils im Pulk ausgeführt werden sollen.

→ *Hier bietet es sich an, die Gruppe zu teilen, weil es einiges zu schauen gibt.*

---

[2] SP = Spieler, Spielerin, Spielerinnen

[3] SL = Spielleiter*in

Figurenarbeit

In dieser Phase kommt das Stück ins Spiel, wobei die Spielangebote sowohl Rückgriffe auf Bekanntes gestatten als auch in das gemeinsame Entwerfen von neuem übergehen.

Standbilder (Gruppen à 3 SP)
Die Gruppen erhalten je einen Text[4] mit einer kurzen Handlungssequenz aus HAMLET und erarbeiten dazu ein Standbild. In der Chronologie der Textausschnitte (nummeriert) werden diese im Kreis präsentiert. Hier kommt es schon zu einer konkreten Begegnung mit dem Text – den die SP allerdings gemäß *ihrer* Interpretation in Szene setzen – und der Handlung.
Figurentableau
Ein*e SP sitzt als Hamlet auf einem Stuhl im Raum. Die weiteren aus der vorangegangenen Übung bekannten Figuren werden von den SP in Beziehung zu ihm gesetzt. Den Figuren werden Sätze – eigene und aus dem Stück – in den Mund gelegt.
Selbst-Charakterisierung der Figuren
Die SP erhalten je einen Auszug aus dem Text einer Figur im Stück. Diesen lesen sie zunächst, eignen ihn sich inhaltlich an. Anschließend beantworten sie für sich die Fragen: Was ist das für ein Mensch? Wie drückt er sich sprachlich und körperlich aus? um sich dann in die Figur zu versetzen.
Nach dem Muster der Gehen- und Stehen-Übung (ein SP steht ==> alle stehen; ein SP geht ==> alle gehen) stellt sich die/der SP, die/der stoppt, als seine Figur vor: mit eigenen Worten, in der „Ich"-Form und positiv im Sinne ihrer Eigenschaften. (Z.B. „Ich liebe es, Leute an der Nase herumzuführen!" oder „Ich finde es super, dass ich so kaltblütig sein kann!" statt „Ich sage den Leuten nicht die Wahrheit." oder „Leider bin ich immer wieder kaltblütig.")

Mit relativ einfachen Mitteln haben die SP nun bereits erste Kenntnisse von den Figuren erarbeitet, und wir können diese vertiefen und uns zusätzlich einem Raum aussetzen, der die Idee des „Gefängnisses" (s. o.) aufnimmt.

Dazwischen schalten wir eine Pause mit erneutem Warm-up, das in einem Kampf-Spiel mit imaginären Schwertern und einem ‚Tanz auf dem Vulkan' sowohl der Auflockerung der SP dient als auch Assoziationen zur Aufführung – den SP unbewusst – vorwegnimmt.

Figuren und Raum

Masken
Jede*r SP erhält eine weiße Neutralmaske. Filzstifte in allen Farben liegen im Raum aus.
Für die Figuren, in die sich die SP versetzt hatten, bemalt nun jede/r eine der Masken unter der Aufgabenstellung, die verborgenen Facetten der Figur zu charakterisieren.

---

[4] Der Arbeit mit Text sollte unbedingt das Textbuch der Inszenierung zugrunde liegen, um die Wiedererkennung in der Aufführung zu ermöglichen. Außerdem vermeidet man damit, dass womöglich in der Vorbereitung verwendeter Text in der Inszenierung gar nicht vorkommt (Stichwort: Strichfassung!). Im Falle von fremdsprachigen Texten kann auch eine abweichende Übersetzung zu Konfusionen führen. Um an das Textbuch zu gelangen, genügt es in der Regel, die Theaterpädagog*innen oder den/die für die Produktion zuständigen Dramaturg*in zu kontaktieren und auf die schulische Vorbereitung eines Theaterbesuchs hinzuweisen.

→ *Dies sollte keinesfalls in Eile, sondern mit ausreichend Zeit geschehen. Eine entspannende und kontemplative Musikeinspielung unterstützt die Gestaltungsarbeit.*[5]

Überrascht und angetan von den Ergebnissen bringen die SP ihre Masken nun zum Einsatz. Dafür wird die Gruppe halbiert, weil auch hier das Zuschauen gleichwertiger Teil der Übung ist.

Fotos: © Walburg Schwenke

<u>Choreografie mit den Masken auf engstem Raum</u>

Die Übung vollzieht sich in drei Schritten:

1. Die SP entwickeln einzeln eine kleine Bewegungs-Choreografie mit ihren Masken. (Alles ist möglich: eine HAMLET-unabhängige Choreografie bis hin zu einer Szene aus HAMLET; die Maske kann nach Belieben aufgesetzt und abgenommen werden.)
2. Die erste Hälfte der SP findet sich mit ihren Masken vor einer Wand mit Stühlen ein. Es ist ein Stuhl zu viel da. Die Zuschauer sitzen sehr nah an den SP, es gibt keine wirkliche Fluchtmöglichkeit („Dänemark ist ein Gefängnis“).
3. Präsentation: Zusätzlich zu den präsentierenden SP nimmt ein/e Zuschauer*in ohne Maske Platz auf der Bühne (freier Stuhl) und ist während der gesamten Szene anwesend, ohne mitzuspielen; darf sich aber auf der Bühne bewegen. Dazu läuft Musik *(Charakter: aus einem unbekannten Universum, verzerrt, aber voller Spannung…)*[5]

[5] Die Musikeinspielungen wurden von dem Musiker Sebastian Purfürst eigens für diese Produktion komponiert. Sie sind nicht veröffentlicht und wurden mir freundlicherweise ausschließlich für diese Fortbildung vom Staatstheater zur Verfügung gestellt. Um eine Vorstellung von Einsatz und Funktion der Musik zu geben, habe ich versucht, sie zu charakterisieren.

Nachdem die zweite Hälfte der SP ebenfalls auf der Bühne war, tauschen sich die Gruppen über das Gesehene/Erlebte aus.

Die Übung setzt viel Kreativität frei und im Agieren auf der Bühne entsteht, auch wenn die SP nicht explizit interagieren, eine große Konzentration und Spannung des Zusammenspiels.

Die Feed-Back gebenden Zuschauer beginnen ‚automatisch' Geschichten zu erzählen. Daher ist dies auch eine Übung im Selbstvertrauen der Rezipienten, sich sowohl für Neues, Unbekanntes, Skurriles zu öffnen als auch eine eigene ‚Lesart' zuzulassen und dieser zu vertrauen.

Im Hinblick auf den Theaterbesuch war diese Übung eine Vorwegnahme in Bezug auf das Raumerlebnis und die Arbeit mit Masken (die in der Inszenierung ja noch die andere, pragmatische Funktion des Verschwindens der Figuren hat, sowie auf den maskenlosen Hamlet verweist, der zugleich mitten im Geschehen und Zuschauer desselben ist).

Arbeit mit Text[4]

„Sein oder Nichtsein" – performativ

Die SP erhalten Hamlets berühmten Monolog und lesen diesen still für sich. Danach wählt jede/r SP zwei Begriffe aus dem Text, entwickelt jeweils zwei bis drei Bewegungen dazu, verbindet und loopt diese. Alsdann werden Kleingruppen gebildet, in denen sich die SP ihre Bewegungsloops zeigen und diese anschließend – jede/r als Regisseur/in seines/ihres Ablaufs – mit den Mit-SP einüben. Anschließend setzt die Gruppe alle Abläufe zusammen. Es entsteht eine Gruppenchoreografie. Dazu kann an einer oder mehreren Stellen am Mikro aus dem Text gelesen werden.
(Musikeinspielung im Hintergrund, *Charakter: Metronom/Uhr/Herzschlag leise unter einer sanften Melodie*)[5]

Dialoge

Die SP arbeiten in Paaren, die ausgewählte überschaubare Dialoge aus dem Stück erhalten. Sie lesen die Dialoge mehrfach laut, verständigen sich über die Situation, die Emotionen und Motivationen der Figuren und verteilen die Rollen. Danach legen sie den Text beiseite und entwickeln einen Bewegungsablauf ohne Text. Diesen reichern sie dann mit Text an.

Szenische Collage: ‚Tanz auf dem Vulkan'

Die Paare verteilen sich im Raum: Die Übung ‚Tanz auf dem Vulkan' aus dem Warm-up wird wieder aufgenommen. Sobald die Musik *(Charakter: Heavy Metal)* stoppt, stoppen auch die sich dazu bewegenden Paare und präsentieren ihren Dialog. Es sollte so viel Spannung auf der Bühne sein, dass der jeweilige Einsatz intuitiv erfolgen kann. Nach dem letzten Dialog setzt die Musik nochmals ein und wenn sie stoppt, spielen/sprechen die Paare ihre Dialoge gleichzeitig immer wieder, bis sie als Gruppe immer leiser werden und schließlich verstummen.

Auch wenn für die beiden letztgenannten Aufgaben die Zeit im Workshop nicht gereicht hat, möchte ich sie hier nicht unerwähnt lassen, da sie sich gerade auch als gemeinschaftliche Abschluss-Performance eignen.

HAMLET – Annäherung an ein Stück und seine Inszenierung

Workshop *HAMLET* im Unterricht

Im Folgenden skizziere ich beispielhaft eine Möglichkeit, wie sich auf dem Hintergrund der geschilderten Lehrer*innen-Fortbildung eine Unterrichtssequenz von zweimal 90 Minuten konzipieren ließe. Die im Folgenden dargestellte Einheit habe ich mit Schüler*innen eines DS-Kurses der Jahrgangsstufe 12 erprobt.

Aufwärmen

Als Warm-up diente das schon erwähnte Schwert-Kampf-Spiel „Si! – Sa! – Su!“.[6] Es schlossen sich die Übungen Pulks – Figuren, Emotionen, Aktionen und Vorstellen – König*in sein (s. o.) an.

Figurenarbeit

Hier habe ich die Aufgabe Selbst-Charakterisierung der Figuren (s. o.) gewählt. Sie ist zwar am komplexesten, lässt sich aber durchaus ohne die beiden in der Fortbildung vorangegangenen Schritte von geübten Schüler*innen gut bewältigen.
→ *Mit weniger geübten Schüler*innen bietet sich sicherlich eher die Arbeit mit Standbildern an. Eine Möglichkeit, an dieser Stelle die Lektüre eines Textauszugs zu ‚sparen‘, ist auch eine kurze erzählende Charakterisierung der Figuren durch die/den SL.* (*Am Ende ist alles eine Frage der Zeit, die zur Verfügung steht bzw. die man sich nimmt.)*
Nachdem die Schüler*innen diese Aufgabe überraschend lebendig und lustvoll bewältigt hatten, habe ich sie ermuntert, nun gemeinsam eine Figurenkonstellation in Form eines Tableaus zu erstellen.
→ *Hier entstehen bereits erste Diskurse darüber, in welchem Verhältnis die Figuren zueinander stehen. Eine gute Übung im Würdigen und Anschauen, was die Mit-SP entwerfen, ist es, diesen Diskurs nonverbal zu führen, indem dem jeweils entstehenden Bild Zeit gegeben wird, bevor ein/e Mit-SP eingreift und etwas verändert. Eine wunderbare Gelegenheit zu erleben, wie unterschiedlich die Deutungen des bislang Bekannten bzw. die Erwartungen an die Interpretation auf der Bühne sein können. Auf gar keinen Fall sollte der SL an dieser Stelle Vorwissen oder gar eine ‚Lösung‘ einbringen.*

Figuren und Raum

Die Beschäftigung mit den Figuren war gleichsam die Vorbereitung für die Aufgabe, durch Bemalung von Neutral-Masken (s. o.) die verborgenen Facetten der Figuren, die diese charakterisieren, sichtbar zu machen.

---

[6] Si – Sa – Su: Schwertkampf im Kreis. Ein SP richtet sich an einen Mit-SP im Kreis, holt mit seinem ‚Schwert‘ (=seinem Arm) über dem Kopf aus und ruft laut: Si! (= schlagen); sein Gegenüber verteidigt sich, indem er sein ‚Schwert‘ von unten nach oben dagegen zieht mit dem Ausruf – Sa! (= sich verteidigen); sein rechter und linker Nachbar schützen ihn, indem sie ihre ‚Schwerter‘ diagonal vor ihm kreuzen mit dem Ausruf Su! (= decken). Wer einen Fehler macht, ist ‚tot‘ (= scheidet aus).

In Anlehnung an die Choreografie mit den Masken auf engstem Raum (s. o.) arbeiteten die Schüler*innen in zwei Gruppen von je 8 SP mit der Aufgabe, eine Bewegungs-Choreografie mit ihren Masken unter Einbeziehung des Spielortes – eine Wand vor der sich 9 (!) Stühle befinden – zu entwickeln. Für die Präsentation galten die gleichen Rahmenbedingungen wie im Lehrer*innen-Workshop (s. o.).
Zunächst tauschten sich dann die Gruppen über das Gesehene/Erlebte aus, und anschließend wurden die Masken auf einem langen Tisch (o. ä.) ‚ausgestellt'. Aufgefordert, einzeln über die Masken der anderen zu sprechen und diese zu deuten, ohne dabei zu diskutieren (!), entspann sich ein faszinierender Reigen an Erzählungen/Deutungen zu versteckten Charaktereigenschaften, psychischen Zuständen, Ängsten und Nöten der Figuren.

Theaterbesuch und Nachgespräche

Einige Tage später folgte der Besuch im Theater, dem sich am Folgetag ein Nachgespräch mit dem Hamlet-Darsteller Henner Momann anschloss. Die Äußerungen und Fragen, mit denen die Schüler*innen den jungen Schauspieler konfrontierten, und die dieser ausführlich beantwortete, zeugten von ihrer, wenngleich im schulischen Stundenplan eher kurzen, so doch intensiven Auseinandersetzung mit Fragen, die dieses Stück auch heute noch aufwirft.

Um auch den Schüler*innen, die sich an einem solchen Gespräch im öffentlichen Raum weniger oder kaum beteiligen, Gelegenheit zu geben, ihre Eindrücke auszutauschen, und um evtl. offen Gebliebenes zu klären, haben wir in der folgenden Schulstunde noch einmal ganz ‚unter uns' über HAMLET gesprochen. Dabei wurden die Ausdrucksträger Bühne, Musik, Masken, die Totengräber-Szene als comic relief, das sich Versetzen in eine Figur und schließlich auch die Frage der Aktualität und eigenen Betroffenheit nochmals sehr offen diskutiert.

Die Unterrichtssequenz zur HAMLET-Inszenierung fand vor dem Hintergrund einer UE zum Elisabethanischen Theater statt, die in eine Kursarbeit[7] sowohl zu diesem Theorie-Thema als auch zum konkreten Theatererlebnis mündete. Zur ‚Belohnung' haben wir nach der unerlässlichen Leistungs-Überprüfung die UE mit der Rezeption des Films „Shakespeare in Love" *(Empfehlung zum Thema ‚Elisabethanisches Theater und Shakespeare'!)* abgeschlossen.

[7] Die Kursarbeit bestand aus drei Teilen: Elisabethanisches Theater – William Shakespeare – HAMLET am Staatstheater Mainz 2017.

<u>Kursarbeit Grundkurs Darstellendes Spiel / Jg. 12</u>

Beantworten Sie die folgenden Fragen möglichst kurz und bündig:

I Elisabethanisches Theater

1. Die Zeit, in der Shakespeare Theater machte, wird häufig als „Elisabethanisches Zeitalter“, das Theater der Zeit als „Elisabethanisches Theater“ bezeichnet.
   a) Wann war das?
   b) Was verbirgt sich hinter der Bezeichnung ‚Elisabethanisches Theater‘?

2. Nachdem1576 das erste feste öffentliche Theater gebaut worden war, folgten eine ganze Reihe ähnlicher Bauten.
   a) Worauf geht die Form der Theaterbauten zu Shakespeares Zeit zurück?
   b) Wie viele Zuschauer fanden darin Platz (Größenordnung)?
   c) Was sind die Gründe für den „Theaterboom“, den es zu dieser Zeit in London gab?

3. Welche beiden Faktoren waren für die Schließung der Theater nach dem Tod von Elisabeth I. verantwortlich?

II William Shakespeare

1. Über das Leben William Shakespeares ist nur sehr wenig bekannt. Nennen Sie die für den „playwright“ wichtigsten Eckdaten.
2. Shakespeares Stücke erscheinen erstaunlich „modern“ und locken auch heute noch viele Zuschauer ins Theater. Neben den Themen liegt ein Grund dafür auch in den Theatermitteln Shakespeares, die stark an einige filmische Techniken erinnern. Welche? (Nennen Sie drei Beispiele)
3. Wie hat Shakespeare auf leerer Bühne das Problem der Ortsangaben und Ortswechsel gelöst?
4. Shakespeares Dramen lassen sich in drei Gruppen einteilen.
   a) Welche sind das?
   b) Nennen Sie für jede ein Beispiel.

III HAMLET am Staatstheater Mainz 2017 (Inszenierung: K. D. Schmidt)

1. Figurenkonstellation

   Skizzieren Sie grafisch die Konstellation der Figuren in „Hamlet“ und kennzeichnen Sie kurz, in welcher Beziehung diese zueinander stehen. (Anlage 1: Besetzungsliste)

2. Szenenfoto *(Diverse Fotos liegen zur Auswahl aus)*

   a) Wählen Sie ein Foto aus und formulieren Sie, welche Szene und welche Figur(en) aus „Hamlet“ Sie auf diesem Bild wiedererkennen.
   b) Schreiben Sie für die Figur/eine der Figuren einen kurzen inneren Monolog.

3. Masken

   a) Welche Funktion hatten die Masken in der Mainzer Inszenierung?
   b) Was haben sie ausgedrückt?
   c) Wie deuten Sie, dass Hamlet keine Maske hatte?

4. Zitate

   Wählen Sie eines der Zitate aus, ordnen Sie es der entsprechenden Figur aus „Hamlet“ zu und erklären Sie, worauf dieses im Gesamtzusammenhang des Stückes hinweist. (Anlage 2: Zitate)

9.21

Susanne Staenglen

Eine reale Person aus der Alltagswelt in eine Bühnenfigur verwandeln (Monolog, Dialog, szenischer Kontext)

Unterrichtseinheit für erfahrene Theater/DS-Lehrende geeignet (Klasse 10 WPF; GK 12 oder 13)

Übergeordnete Ziele:

- eine theatrale Figur selbst entwerfen/gestalten
- eine Figur in einem szenischen Monolog theatral umsetzen, der eine Alltagssituation beinhaltet (Bahnhof)
- „Figur trifft Figur“: mit einer Spielpartnerin/einem Spielpartner zu den beiden entwickelten Figuren eine Spielszene (ca. 3-5 minütiger Dialog) gestalten; unter Umständen auch in einem anderen örtlichen Kontext

Teilziele:

- Beobachtungskriterien erarbeiten und anwenden
- zu vorgegebenen Kriterien ein Zehnzeilenexposé (AB)/eine Rollenbiographie (AB) verfassen
- die Begriffe Rolle, Darsteller, Figur (AB) erarbeiten
- eine Figur mit theatralen Ausdrucksträgern erarbeiten und präsentieren
- die Präsentation des Monologs/Dialogs der Mitspielerinnen und Mitspieler beobachten und reflektieren

Vorarbeiten zur Unterrichtseinheit:

Statusarbeit, Verbesserung der darstellerischen Fähigkeiten, z.B. durch Arbeit mit sechs Grundemotionen, etc.

Ablauf der Unterrichtseinheit:

<u>Erste Phase: Eine Figur entwickeln</u>

Vorbereitung (ca. 45 Minuten)

Zunächst werden der Ablauf und die Ziele der Unterrichtseinheit erläutert.
Daraufhin wird der Arbeitsauftrag für die folgende Doppelstunde geklärt:
Es sollen „reale Menschen“ in Alltagssituationen beobachtet werden, um daraus eine theatrale Figur zu entwickeln.
Zur Beobachtung des Verhaltens von Menschen in verschiedenen persönlichen oder beruflichen Situationen eignet sich ein größerer Bahnhof, den die Theater/DS-Gruppe gemeinsam besucht.

Zur Vorbereitung des Bahnhofsbesuchs erarbeiten die Schülerinnen und Schüler Beobachtungskriterien zu Besonderheiten in Mimik/Gestik/Gangart, Aussehen/Kleidung/Accessoires, Verhalten gegenüber anderen Menschen, Ort, genauere Beschreibung der Tätigkeit (AB)

Bahnhofsbesuch (ca. 90 Minuten+Hin-und Rückfahrt)
Während des Bahnhofsbesuchs haben die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe, drei Menschen unterschiedlichen Geschlechts und Alters zu wählen und diese bei ihren jeweiligen Tätigkeiten (z.B. Bäckereiverkäuferin, Pendler, DB-Mitarbeiter) zu beobachten.

Ablauf des Bahnhofsbesuchs:
Nach der Begrüßung der gesamten Gruppe bearbeiten die Schülerinnen und Schüler alleine folgende Aufgaben:

1. Erkunden des Bahnhofs (Geschäfte, Gleise, Wartehallen, Infostände, etc.) und dessen Außengeländes (ca.15 Minuten)
2. Einen ersten Eindruck der in den verschiedenen Bereichen des Bahnhofs agierenden Personen und deren Situation erhalten (ca.15 Minuten)
3. Drei Personen auswählen, genauer beobachten und sich Notizen zu den erarbeiteten Kriterien machen (ca.45 Minuten)

Zwischen diesen drei Aufgaben trifft sich die Gruppe jeweils zur Reflexion und Klärung von Fragen.

Vorstellen/Anspielen der drei Figuren + Wahl einer Figur (ca. 90 Minuten)
Zunächst erfolgt eine kurze Reflexionsphase über den Bahnhofsbesuch und die persönlichen Erfahrungen mit der Figurensuche.
In einem Warm-up mit Musik finden sich die Schülerinnen und Schüler in ihre drei Figuren ein. Hierbei empfinden sie deren Bewegungsformen, Mimik/Gestik nach und lassen Haltungen einfrieren.
Daraufhin werden die Figuren jeweils einzeln von der jeweiligen Schülerin/dem jeweiligen Schüler vorgestellt.
Ablauf:

1. Figur 1 wird folgendermaßen mit Freeze bzw. pantomimisch „wortlos“ vorgestellt:
   Ausgangsstandbild, in charakteristischer Art der Figur gehen/sich bewegen/Tätigkeit verrichten, Abschlussstandbild (ca.1 Minute)
   Hierzu gibt das Plenum ein kurzes Feedback: „Ich sehe eine Figur, die …“
2. Die Schülerin/der Schüler beschreibt Figur 1 mit Hilfe der auf dem Bahnhof getätigten Notizen. Das Plenum gibt Tipps zu einer möglichen szenischen Umsetzung (Haltungen/Bewegungen, Stimme, Kleidung, Status, etc.)
   Daraufhin stellt die Schülerin/der Schüler ihre/seine weiteren Figuren kurz vor.

Als Hausaufgabe erhalten die Schülerinnen und Schüler den Auftrag, sich auf Grund des Feedbacks für eine Figur zu entscheiden. Zu dieser Figur schreiben sie ein Zehn-Zeilen-Exposé (AB)

Hinweis: Je nach Gruppengröße und zu erwartender Fülle von Rückmeldungen kann man die Schülerinnen und Schüler statt drei nur zwei Figuren vorstellen lassen oder sogar Zweier- oder Dreiergruppen eine Figur in zwei bis drei Varianten beobachten und vorstellen lassen.

Einfinden in die Figur (ca. 90 Minuten)
Mögliches Warm-up:
Einfinden in die eigene Figur durch Gehen im Raum zu Musik (Gestik/Mimik/Gangart/Haltungen/… erproben)
Musikstopp: Schülerinnen und Schüler machen im Wechsel eine kurze Aussage zu ihrer Figur
Ich bin …, ich mag ..., ich habe … (Ich-Perspektive)

Darauf folgt ein kurzer Einzelauftritt, in dem die Schülerinnen und Schüler die von ihnen ausgewählte Figur beschreiben (Sie/Er-Perspektive).

Eine erste Ausarbeitungsphase der Figur erfolgt in Partnerarbeit. Die Schülerinnen und Schüler stellen sich gegenseitig vertiefter ihre Figuren vor und geben sich Tipps/Anregungen zur weiteren Ausgestaltung.
Als Hausaufgabe erhalten die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe, anhand von Kriterien (AB) eine Rollenbiographie zu entwerfen, die sich aber im Laufe der Proben noch verändern kann.
Hierbei wird der auf dem Bahnhof beobachteten realen Person eine „Geschichte", ein „Leben", eine „Vergangenheit" usw. „angedichtet", die aber glaubwürdig und realitätsnah sein und zu der beobachteten Person passen soll.

Zweite Phase: Einen Monolog erarbeiten und präsentieren (mehrere Stunden)
In den folgenden Stunden arbeiten die Schülerinnen und Schüler in Partnerarbeit an ihren Figuren und beraten sich gegenseitig.

Die Probephase wird immer mit einem Warm-up zur Einfindung in die eigene Figur begonnen und findet unter bestimmten Kriterien/Aufgabenstellungen statt.
In einem Probenprotokoll verschriftlichen die Schülerinnen und Schüler diese Aufgaben und arbeiten die szenische Umsetzung unter folgenden Gesichtspunkten aus

- Einen Monologtext verfassen (Es gibt eine Typologie von Monologen: Reflexionsmonolog/Entscheidungsmonolog/Erinnerungsmonolog/Visionsmonolog/…)
- Genauere Beschreibung der Spielsituation
- Gestaltung und Nutzung der Bühne (Raumwege, Neun-Punkte-Feld, Ebenen etc.)
- Ausgestaltung der Figur (Mimik/Gestik/Proxemik/Stimme)
- Kostüm/Maske, Requisiten

Schwerpunkt hierbei ist die Ausgestaltung der Figur mit theatralen Kompositionsmethoden. Dabei sollen die Charaktereigenschaften der Figur/ihre Biographie/ihre momentane Lebenssituation spielerisch umgesetzt werden.

- Freezes, choreographische Mittel, Tempi
- aus der Situation heraustreten und dem Publikum etwas erklären im Sinne des epischen Theaters / Reflexionsphasen über die persönliche momentane Situation
- den Wechsel zwischen „Spielsituation" (z.B. Bäckereiverkäuferin bedient Kunden) und Einbeziehung der persönlichen Biographie gestalten

Parallel zu den Proben wird der Unterricht „theoretisch" unterfüttert (Definition Figur/Prozess der Annäherung; Definition und Erarbeitung eines Monologs)

Die Präsentation des Monologs kann als Klassenarbeit genutzt werden
(AB Bewertungsbogen). Erfahrungsgemäß kristallisieren sich hier schon Figurenpaare für die folgende Aufgabe heraus.

Dritte Phase: „Figur trifft Figur“ - Erarbeitung und Präsentation eines szenischen Dialogs

Übergeordnete Aufgabe:
Nach der Gestaltung einer eigenen Figur soll nun eine „Begegnung“ mit einer anderen im Unterricht entwickelten Figur erarbeitet werden.
Die Schülerinnen und Schüler wählen eine Spielpartnerin/einen Spielpartner aus, deren/dessen Figur zur eigenen Figur „passt“.
Daraufhin erarbeiten sie eine gemeinsame Szene in Dialogform, in der die beiden Figuren sich in einer glaubhaften, „realen“ Situation begegnen.
Diese szenische „Begegnung“ kann aus verschiedenen Situationen entstehen:

- Der Kontakt kann entweder eine Zufallsbegegnung sein (z.B. an der Kasse im Supermarkt, im Café, an der Bushaltestelle, ein versehentliches Anrempeln etc.)
- oder die Figuren kennen sich schon/sind in einer Form von Beziehung (Freunde, Arbeitskollegen, etc.) und treffen sich
  - entweder zufällig
  - oder aus einem bestimmten Anlass an einem entsprechenden Ort.

Aufgaben zur Vorbereitung des Dialogs:

- **Einen Dialogpartner/eine Dialogpartnerin finden / „Wer passt zu meiner Figur?“**
  - weil ähnliche Themen vorhanden sind (persönliche Ebene, Freunde/Freundinnen, Arbeitsplatz)
  - weil gar keine Gemeinsamkeiten vorhanden sind und ein Gesprächsanlass gefunden werden muss, bzw. in der Szene entsteht (Zufallsbegegnung)

- **Ein Gesprächsthema finden / Wie könnten eure Figuren in Kontakt kommen/sein?**
  - Ideen für eine Begegnung sammeln
  - **Alltagssituation**: Soll unspektakulär, alltäglich und dadurch glaubhaft sein
    Vorsicht: nicht in Klischees verfallen, nichts „Besonderes“ machen wollen

- **Zur Theatralität eines Dialogs finden / Welche besonderen Merkmale zur Gestaltung eines szenischen Dialogs müssen beachtet werden?**
  Wer sagt was, wann, wie, warum, mit welcher Konsequenz? Reflexion darüber, was einen Alltagsdialog zu einem szenischen, theatralen Dialog macht – „show, don´t tell!“

- **Einen Spielort finden**
  Grundsätzlich gilt: Der Spielort sollte bestmöglich den Ort der erdachten Situation spiegeln, z.B. Begegnung
  - im Kaufhaus: zwei Freundinnen/zwei Freunde beim Shoppen an Verkaufstischen/beim Fahren auf der Rolltreppe (möglicher Spielort: Treppenhaus mit Absätzen)
  - auf der Toilette eines Restaurants
  - in einem Fitnesscenter
  - …

Diese ersten Aufgaben begleiten die Schülerinnen und Schüler in einem Probenprotokoll in ihrem Arbeitsjournal.
Im Unterricht werden die „Findungsprozesse“ durch Reflexionsphasen begleitet.

Hierbei erfolgen Rückmeldungen durch das Plenum, das die Umsetzbarkeit der Vorschläge und deren Realitätsnähe auswertet.

Probenphase

Nun erfolgt eine Probenphase über mehrere Stunden, die jeweils verschiedene Schwerpunkte beinhalten.

- **Gestaltung des Spielorts**
  - ein Bühnenbild gestalten durch Requisiten/Stellwände/Stoffe etc.
  - einen Bühnenraum in der Schule nutzen, z.B. Treppenhaus, Fahrstuhl, etc.
  - den Spielort durch Darstellung erkennbar machen, z.B. die Bäckereiverkäuferin putzt mit imaginärem Besen und holt danach Brötchen aus dem imaginären Ofen

Wichtig: Bewusste Nutzung des Raums: Proxemik, Status, Ebenen, Nähe/Distanz der Figuren, Neun-Punkte-Feld

ev. **„Kostümierung“**

Keine Vollkostümierung, eher rollentypisches Accessoire, z.B. Schürze, Hut, Handtasche, Gehstock, etc.; ev. Frisur

- **Theatrale Kompositionsmethoden**
  - choreographische Mittel, z.B. synchron in Sprache und Handlung
  - Freezes
  - verschiedene Tempi
  - Pausen/Sprechpausen
  - kurz aus der Rolle heraustreten und etwas erklären/Gedanken äußern

- **Begleitende schriftliche Ausarbeitungen**
  - Verschriftlichung des Dialogs mit entsprechenden Regieanweisungen (Abläufe auf der Bühne, Raumwege, Handlungen; Mimik/Gestik)
  - Beschreibung/Bild des Spielorts (z.B. im Supermarkt) und entsprechende Bühnengestaltung
  - Situation der Figuren/Art des Treffens
  - Beziehung der Figuren

Präsentationen

Dialogszenen werden im Plenum präsentiert und reflektiert.

Fazit/Erfahrungen:

Diese Unterrichtseinheit mit ihren drei Phasen wird von den Schülerinnen und Schülern sehr gut angenommen.

Schon das „Menschen-Beobachten“ auf dem Bahnhof findet bei ihnen reges Interesse und stellt die Basis für die spätere Arbeit an der Figur her.

Viele Schülerinnen und Schüler äußern, dass sie ab diesem Zeitpunkt ihre Mitmenschen intensiver wahrnehmen und genauer beobachten.

Auch das Gestalten der Figur erfolgt oft mit „Herzblut“ und großem Einsatz.

Eine besondere Herausforderung für die Schülerinnen und Schüler bedeutet es, die Biographie einer Figur in die Spielsituation immer wieder zu integrieren und dadurch deren „Geschichte“ und Persönlichkeit einfließen zu lassen.

Beobachtungskriterien (Bahnhofsbesuch)

- **Aussehen:**
  - Beschreibung: Kleidung/Accessoires/Frisur/Schuhe/Schminke
- **Auftreten:**
  - „Gesellschaftlicher Status“ äußerlich erkennbar? Woran? Selbstbild: Wer bin ich? Wer will ich sein?
- **Körper:**
  - Gangart, Art zu stehen
  - Körperhaltung
  - Bewegungen/Haltungen der Hände, des Kopfes
  - Mimik
  - Stimme
- **Tätigkeit**
  - Rumstehen
  - Etwas verkaufen
  - Sich unterhalten
- **Beziehungen/Umgang mit anderen Menschen,** z.B.
  - Liebespaar knutscht, verabschiedet sich
  - Bäckereiverkäuferin: Umgang mit Kunden
  - Polizist auf Bahnsteig: Ordnungshüter – freundlicher Helfer?
  - Kassiererin im Supermarkt: freundlich, motzig, erzählt mit Kunden?
  - Obdachloser: bettelt, wird ungehalten, wenn er nichts bekommt
- **Ort:**
  - Wo befindet sich die jeweilige Person?
  - Wie bewegt sie sich an diesem Ort?
  - Welche Aufgabe hat sie?
  - Bleibt sie immer an dieser Stelle oder wechselt sie?
- **In welchen Situationen sind diese Menschen?** z.B.
  - Wartesituationen - Was machen Menschen, die auf dem Bahnhof warten? Smalltalk
  - Begrüßungs-/Verabschiedungssituationen
  - Alltag: Pendler
  - Arbeiten auf dem Bahnhof – Bäckerin, Fahrkartenverkäufer, etc.
  - Andere Art von Arbeit/Beschäftigung - Dealer, Drogi, Obdachloser,
  - Hobby „Bahnhof“: Leute beobachten, Kaffee trinken, einkaufen
  - **…**
- **Stimmung/Grundhaltung**

Zehnzeilenexposé für eine Rolle

Das Zehnzeilenexposé ist eine prägnante Zusammenfassung aller wichtigen Eigenschaften und der Beschaffenheit einer Rolle. Es handelt sich um die Vorarbeit zu einer ausführlichen Rollenbiographie. Mithilfe eines solchen Exposés konkretisiert ihr eure erste Vorstellung von der Rolle und könnt überprüfen, ob sie als Grundlage für eine Bühnenfigur dienen kann. Es sollte folgende Elemente enthalten:

- Geschlecht, Alter, sozialer Hintergrund (Beruf, ev. auch der Eltern, Wohnsituation, Freunde, Bekannte, …)
- Status/Macht
- Geistige Verfassung (Bildung, geistig flexibel, schwer von Begriff)
- Psychische Verfassung (Einstellung dem Leben gegenüber, Beweggründe, Vorurteile, Ängste, Hoffnungen, …)
- Körperliche Verfassung (spezifische Körperhaltung)
- Äußere Erscheinung (Kostüm, Requisit, Schminkmaske, …)
- Besonderheiten

Theater/DS KA zum Thema „Eine Figur entwickeln“
Präsentation des Monologs

Figurengestaltung:

- Vertiefte und aussagekräftige Ausarbeitung der Figur
- Glaubwürdigkeit/Realitätsnähe der entworfenen Figur
- Erkennbarkeit und Stringenz der Rolle
- Ausgestaltung der Figur in Bezug zu vielfältigen Aspekten (persönliche Eigenschaften, biographischer Hintergrund, Charakter, persönliche Situation) der Rollenbiographie
- Darstellerische Ausgestaltung einer zur Figur passenden Szenerie/Spielsituation

Darstellerische Leistung:

- Präsenz / “die Rolle ausfüllen“ / „sich selbst vergessen“ / Spannung/Fokus
- Proxemik und vielfältige Nutzung der Bühne als Spielraum (und Erkennbarkeit des „Ortes“)
- zur Figur passende und vielfältige Gestik / Mimik
- deutliche Anpassung der Stimmfärbung/-höhe
  und Aussprache entsprechend der Rolle
- theatrale Techniken (Freeze, aus der Rolle heraustreten und „über sie berichten“/Gedankengänge in eigener Monologform darstellen, etc.)

Theater/DS KA zum Thema „Eine Figur entwickeln“
Präsentation einer Figur in Dialogform

Zusammenspiel mit einem Partner/einer Partnerin:

- aufeinander abgestimmt
- Sprech-/Spielanteile ausgeglichen
- sich gegenseitig Sprech- und Spielvorlagen geben

Bühnengestaltung und -nutzung

- Bühnenbild einfallsreich und aussagekräftig
- passend zu Situationen
- Nutzung der Bühne vielfältig (Proxemik, Nähe/Distanz, Ebenen, …)

Situation/Handlung

- Nachvollziehbarkeit und Aussagekraft der Gesamtsituation und einzelner Szenenteile
- Spannungsbogen der Szene
- Logik und Stringenz in der Abfolge einzelner Szenenteile und passende Übergänge

Theatrale Umsetzung der Szene

- Eine scheinbare Alltagssituation wird theatral dargestellt (Grad der Abstraktion)
- kreative Umsetzung durch theatrale Spielformen (Freeze, chorische Techniken, Pausen, Geräusche, passende Requisiten, …)
- „Strahlkraft“, Originalität der Szene; „magic moments“

<u>Einzelleistung:</u>

- Präsenz, „Strahlkraft“ der Figur, Ausfüllen der Rolle
- „Figurenidentität“, jemand anderes werden/sich selbst vergessen
- Anpassung der Stimme entsprechend der Figur (Stimmfärbung/-höhe/Aussprache)
- Passende Mimik/Gestik
- Proxemik, „Ausfüllen“ der Bühne des Raums
- „Kostümierung“
- Rolle entsprechend der Rollenbiographie herausgearbeitet und dargestellt
- Charaktereigenschaften der Figur werden sichtbar und vielfältig „ausgespielt“
- Lebenssituation/Stimmung werden deutlich gezeigt
- Figur glaubhaft, charakterlich stringent und nachvollziehbar

9.22

Camilla Sternheim

Richard III. mit heutigen Augen

Aktualisierende, szenische Zugangsmöglichkeiten mithilfe eines sozialpolitischen und analytischen journalistischen Artikels

---

Grundgedanken und Ideen zum Stück

Über die Geltung und Zeitlosigkeit von Shakespeares Werken muss man eigentlich keine Worte mehr verlieren. Bis heute ist er der meist gespielte Theaterautor, und das aus vielerlei Gründen. Seine Themen faszinieren zu jeder Zeit, u.a., weil sie eine universelle Gültigkeit besitzen. Diese Erkenntnis, gewonnen aus der Beschäftigung mit dem Autor, wollten wir, ein Thgeater/DS-Kurs der 12. Jahrgangsstufe, überprüfen. „Richard III.“, eines seiner Königsdramen, wollten wir diesbezüglich unter die Lupe nehmen. Bei der Beschäftigung mit „Richard III.“ kristallisierte sich heraus, dass den Kurs vor allem der politische Aspekt des Stückes interessierte:

Richard, der hässliche und missgebildete Herzog von Gloster aus dem gleichnamigen Stück, tut alles, um auf den Thron zu gelangen. Mit zahlreichen Morden und Intrigen gelingt ihm der „Weg nach oben“. Somit zeigt das Drama den Aufstieg eines skrupellosen Machtmenschen.

Allerdings kann er nicht als „Einzeltäter“, als isolierte Figur betrachtet werden; für die Morde und Intrigen braucht er ein Netz aus Mitwissern, Tätern, Verbündeten, Wegschauern.

Ein zweites Standbein für unser Stück wurde deshalb im Verlauf ein Aufsatz des Historikers Steven Greenblatt, der verschiedene Arten von diesen, wie er es treffend nennt, „Möglichmachern“ herausgearbeitet hat,[1] womit er jene meint, die den Emporkömmling unterstützen und somit seine Karriere und den Ausbau der Macht ermöglichen.

Neben der Geschichte Richards III., die wir in Teilen erzählen wollten, waren es diese „Möglichmacher“, die uns faszinierten und die wir deshalb in unserem Stück fokussierten.

Schritte im Entstehungsprozess

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit benenne ich einige wichtige Schritte bei der Erarbeitung des Stückes. Anschließend beschreibe ich jeweils Teile aus Szenen des Stückes, in denen diese Schritte Niederschlag fanden.

1. Die Möglichmacher

Greenblatt arbeitet in seinem Aufsatz fünf verschiedene Typen von Möglichmachern heraus. Nachdem wir uns mit dem Aufsatz befasst hatten, brachen wir die Typisierungen nochmals herunter, um sie für uns greifbarer zu machen. Wir fokussierten auf…

---

[1] Steven Greenblatt: Shakespeare Explains the 2016 Election. Frankfurter Allgemeine Zeitung, 12. 10. 2016, S. 9.

… jene, die fest daran glauben, dass alles in seinen normalen Bahnen weiterlaufen wird

… jene, die nicht im Blick behalten, dass Richard wirklich so böse ist, wie er erscheint.

… jene, die sich vor Demütigungen und Gewaltandrohungen fürchten.

… jene, die glauben, sie könnten Vorteile aus der Situation ziehen.

… jene, die Vergnügen an der Aggression haben.

Für diese fünf Arten von Möglichmachern wurden in Gruppen Standbilder und im nächsten Schritt kurze verbale Äußerungen gefunden, die die jeweilige Haltung deutlich machen und unterstreichen sollten. Jede der Gruppen hatte die Aufgabe, das Standbild/die Standbilder zum Leben zu erwecken und zusammen mit der verbalen Äußerung eine kurze choreographische Szene zu erarbeiten. Auf Grund der Kursgröße wurden aus den fünf Gruppen vier, deren Motive deutlich wurden in „Zu riskant!“ - „Mir egal!“ - „Nutz ich aus!“ - „Was soll passieren?“. Diese griffigen Statements wurden in unserem Stück benutzt.

2. Requisiten/ Bühnenbild

Für das Bühnenbild beschlossen wir, etwas zu nutzen, das vielseitig einsetz- und veränderbar sein sollte. Wir wünschten uns im Verlauf des Stücks verschiedene Bilder, die wir nach und nach entstehen lassen und wieder zerstören konnten. Nach einigem Herumexperimentieren einigten wir uns darauf, neutrale Kartons in unterschiedlichen Größen zu benutzen. Der Umbau war jeweils in die Szene integriert bzw. erfolgte auf offener Bühne. Ich beschreibe drei prägnante Bilder: Zu Beginn des Stückes sieht man im mittleren Bereich der Bühne, parallel zur vorderen Bühnenkante, eine Mauer aus Kartons. Dahinter, etwas erhöht, befindet sich ein mit einem Laken abgedeckter Thron. Vor der Mauer steht eine lange Tafel mit zwölf Stühlen. Hier tafelt die Hofgesellschaft und hier wird der Mord am König verübt.

Im Verlauf des Stückes wird die Mauer höher gebaut, wobei nun Motive der Möglichmacher auf den Steinen stehen: Angst, Gleichgültigkeit, Profit, Naivität. Später steht Richard unsichtbar für alle hinter der „Mauer“. Auf ein bestimmtes Signal hin stößt er die Mauer um und begräbt die Hofgesellschaft und die Möglichmacher unter den Steinen. Grinsend setzt er sich danach auf seinen Thron.

3. Äußerungen über Richard III. - Donald Trump

Den Schülern und Schülerinnen wurden auf einem Handout Äußerungen über Richard III. und Donald Trump, ohne den jeweiligen Urheber und Adressaten zu nennen, präsentiert. Reihum wurden die Zitate vorgelesen, der Inhalt wurde geklärt (Bsp.: „Wie kann es dazu kommen, dass ein großes Land von einem Soziopathen regiert wird?“[2]; „Er hatte eine langjährige Angst davor, vergiftet zu werden“[3]). Nun sollten die Schüler und Schülerinnen erraten und begründen, auf wen sich das jeweilige Zitat bezog. Manche Äußerungen waren relativ leicht zuzuordnen, bei anderen wurde deutlich, wie schwer und teilweise unmöglich das auf Grund der Parallelen zwischen den beiden war.

---

[2] Steven Greenblatt in einem Artikel der New York Times über Richard III.

[3] Michael Wolff in „Fire and Fury: Inside the Trump White House“ über Donald Trump.

Für unser Stück suchte sich dann jeder Schüler/jede Schülerin ein Zitat von Trump oder von der Figur Richard III. aus, das er/sie gerne sprechen wollte. Mit diesen Zitaten gestalteten wir die Anfangsszene:

Um die quadratische Spielfläche sitzen auf drei Seiten die Zuschauenden. Im hinteren Bereich befinden sich wie oben geschildert die lange Tafel der Hofgesellschaft, dahinter die Mauer aus Kartons, dahinter und erhöht der Thron. Zu Beginn sitzen alle Spielenden im Publikum verteilt. Nach und nach steht jeder Spieler/jede Spielerin einzeln auf, sagt sein/ihr Zitat (etwa „Ich könnte auf der 5th Avenue stehen und jemanden erschießen und würde keine Wähler verlieren.“) und läuft anschließend auf die Spielfläche, wo er/sie sich kreuz und quer im Raum bewegt. Zunächst bewegen sich die Spieler und Spielerinnen mit gleichmäßiger Verteilung im Raum. Nach und nach wird deutlich, dass der Spieler/die Spielerin, der/die zur Figur Richard wird, immer mehr allein läuft, die anderen halten immer deutlicher Abstand zu ihm/ihr, werden billardkugelartig von ihm/ihr abgestoßen. Es bildet sich ein laufender Kreis, in dessen Mitte Richard steht. Der Kreis bleibt schlagartig stehen, alle mit dem Gesicht nach außen gerichtet. Die Spielenden, die den Kreis bilden, beginnen zu lachen, das Lachen wird immer lauter und dröhnender, auf dem Höhepunkt hört es schlagartig auf und der Kreis löst sich auf. Der König sowie die Möglichmacher setzen sich an die Tafel vor der Bühne. Richard steht im Vordergrund. Nun folgt der Eingangsmonolog Richards (Erster Akt, erste Szene), in dem er seinen verkrüppelten Körper beklagt und mit ihm sein böses Tun begründet. Diesen Moment der Empathie wollten wir dem Zuschauer ermöglichen.

4. Einbinden der Kursarbeit in den kreativen Prozess

In der Kursarbeit, die mitten in der Erarbeitungszeit des Stückes lag, bekam der Theaterkurs folgende Aufgabe:

> ***Entwickle eine Anfangs- und eine Endszene zu unserem Stück!***
>
> *Folgende Vorgaben:*
>
> - *Sämtliche Spieler/Spielerinnen (=alle 16 Kursmitglieder) sollen auf der Bühne präsent sein.*
> - *Die erste und letzte Szene sollen zueinander passen, da sie den Rahmen des Ganzen bilden.*
> - *Das Thema des Stückes soll durch die Szenen klarwerden.*
> - *Als Requisiten sollen Pappkisten benutzt werden (weitere Requisiten sind erlaubt).*

Als Zusatzmaterial bekamen die Schüler und Schülerinnen nochmals die Inhaltsangabe zu Richard III. sowie den Artikel von Steven Greenblatt (beides war im Unterricht zuvor schon ausführlich besprochen und bearbeitet worden). Alle Arbeitsergebnisse wurden in den darauffolgenden Theater/DS-Stunden vom jeweiligen Autor vorgelesen und erläutert. Diese schönen Arbeitsergebnisse begeisterten und aus ihnen gingen dann auch letztendlich unsere Anfangs- und Endszene hervor.

Fazit

Wir erarbeiteten unser Stück im Schuljahr 2018/19, das innerhalb der Amtszeit von Donald Trump lag. Selbstverständlich könnte man den Aspekt des skrupellosen Machtmenschen und wie ihm der Weg zur Macht von seinen Mitmenschen aus verschiedenen Gründen geebnet wird, auch auf andere Politiker und Zeiten beziehen. Die Bolsonaros, Kim Jong-uns, Rohanis und Putins unserer Welt lassen uns viele Möglichkeiten.

„Denken Sie nicht, es könnte nicht passieren. Bleiben Sie nicht stumm, und verschwenden Sie Ihre Stimme nicht.“[4]

Verallgemeinernd kann man sagen: Die Kategorien einer journalistischen Analyse wurden zur Grundlage szenischen Arbeitens.

Material

Shakespeare Explains the 2016 Election

von Stephen Greenblatt

Um das Jahr 1590 herum setzte sich William Shakespeare daran, ein Drama zu schreiben, das ein bestimmtes Problem behandeln sollte: Wie kann es in einer großen Nation so weit kommen, dass sie von einem Soziopathen regiert wird? Das Problem war nicht konkret auf England gemünzt, auf dessen Thron seit mehr als dreißig Jahren eine außergewöhnlich intelligente und körperlich belastbare Frau saß. Vielmehr hatte das Problem eine Reihe skeptischer Denker schon lange beschäftigt. Warum nur wurde, wie schon die Bibel grübelte, das Königreich Juda von einer Folge desaströser Könige regiert? Wie konnte, so fragten sich Historiker, das großartigste Reich aller Zeiten, das alte Rom, in die Hände eines Caligula fallen?

Für seinen theatralischen Testlauf wählte Shakespeare ein Beispiel, das etwas näher am Schicksal des eigenen Landes lag: die kurze, unglückliche Regentschaft von Richard III. im England des fünfzehnten Jahrhunderts. Richard, wie Shakespeare ihn in seinem Drama darstellt, war unablässig gequält von Unsicherheit und Wut, beides resultierte aus der schlimmen Kindheit eines ungeliebten Sohnes und einem schiefen, verwachsenen Rückgrat, das die Menschen seinen Anblick meiden ließ. Geplagt von Selbsthass und dem Bewusstsein der eigenen Hässlichkeit - er wird wiederholt mit einem Keiler oder einem wildgewordenen Schwein verglichen -, fand Richard Schutz in seiner Anspruchshaltung, seiner aufgeplusterten Selbstüberschätzung, in Frauenfeindlichkeit und gnadenloser Leidenschaft für Schikane und Demütigung anderer.

Aus dieser Psychopathologie, so suggeriert das Drama, ragte der befremdliche Charakterzug heraus: Obsessiv gerade jenes Ziel erreichen zu wollen, das augenscheinlich am schwierigsten zu erlangen war, und für das er vernünftigerweise keinerlei Erwartung hegen durfte, weil er weder die nötige Qualifikation noch den Hauch einer Fähigkeit hierfür besaß.

"Richard III.", das als einer der ersten großen Erfolge aus Shakespeares Feder reüssierte, erkundet, wie ein abstoßendes, perverses Monstrum tatsächlich den englischen Thron besteigen konnte. Für jeden, der dem Stück folgt, ist Richards Niedertracht offensichtlich. Das Drama

---

[4] Steven Greenblatt: Shakespeare Explains the 2016 Election. Frankfurter Allgemeine Zeitung, 12.10.2016, Nr. 238, S. 9.

machte kein Geheimnis aus dem unergründlichen Zynismus, der Grausamkeit, der Treulosigkeit. Es sparte sich jede noch so feine Andeutung über eine mögliche Wiedergutmachung und bot keinen einzigen Grund für die Annahme, dass Richard den Staat wirksam regieren könnte. Sein Erfolg, die Krone tatsächlich zu erlangen, hing einzig ab von dem fatalen Zusammenspiel unterschiedlicher, jede auf ihre Weise zerstörerischen Reaktionen jener Personen, die sich um ihn gruppierten. Das Drama verteilt diese Antwortmuster auf einzelne Charaktere - Lady Anne, Lord Hastings, den Earl of Buckingham und einige mehr -, und es gelingt ihm darüber hinaus, den Eindruck zu erzeugen, dass all diese Charaktere wie unter dem Brennglas die kollektiven Fehler eines gesamten Landes abbilden. Zusammengenommen stellen sie eine Nation der Möglichmacher dar.

Erstens sind da jene, die fest daran glauben, dass alles in seinen normalen Bahnen weiterlaufen wird: dass Versprechen gehalten, Bündnisse verbindlich bleiben und wesentliche Institutionen respektiert werden. Richard ist so offensichtlich und auf geradezu groteske Weise ungeeignet, die mächtigste Stelle im Staate einzunehmen, dass sie ihn tatsächlich aus den Augen und Gedanken verlieren. Ihre Aufmerksamkeit liegt immer auf einem anderen - bis es zu spät ist. Erst jetzt begreifen sie, dass das, was ihnen als unmöglich erschien, tatsächlich geschieht. Sie hatten sich bis zuletzt auf eine Struktur verlassen, die sich als unerwartet zerbrechlich erweist.

Zweitens treten jene auf, die nicht im Blick behalten, dass Richard wirklich so böse ist, wie er erscheint. Sie wissen zwar, dass er diese oder jene verabscheuungswürdige Tat begangen hat, aber sie haben die seltsame Neigung, es wieder zu vergessen. Fast scheint es, als wäre es eine Zumutung, sich daran zu erinnern, wie schrecklich er ist. Unermüdlich sind sie damit beschäftigt, als normal zu erklären, was nicht normal ist.

Drittens gibt es jene Gruppe der Möglichmacher, die sich vor den Demütigungen und offenen Gewaltandrohungen fürchten oder sich diesen hilflos ausgesetzt fühlen. "Zur Leiche mach ich den, der nicht gehorcht!", droht Richard, und die Gegenstimmen der empörenden Kommandos verstummen. Es hilft Richard, dass er wohlhabend und privilegiert ist; gewohnt, seinen Willen durchzusetzen, selbst wenn seine Wünsche mit jeder moralischen Norm brechen.

Viertens lässt Shakespeare jene auftreten, die sich selbst darin bestärken, einen Vorteil daraus ziehen zu können, sollte Richard tatsächlich die Macht erlangen. Auch sie erkennen, wie zerstörerisch Richards Verhalten ist, aber sie sind überzeugt davon, selbst gegen das Böse gefeit zu sein oder sich mit der Situation sogar arrangieren zu können, so dass sie am Ende von seinen Untaten profitieren. Als Verbündete und Unterstützer helfen sie Richard Schritt für Schritt bei seinem Aufstieg, sie kooperieren bei seinen schmutzigen Geschäften und sehen mit kühler Gelassenheit zu, wie die Zahl seiner Opfer immer weiter ansteigt. Und nach Shakespeares Vorstellung aber gehören genau diese zu den ersten, die zum Untergang verdammt sind, nachdem sie Richard beim Erreichen seiner Ziele geholfen haben.

Fünftens und vielleicht am merkwürdigsten von allen Möglichmachern sind jene, die großes Vergnügen daran haben, dass sich die so lange aufgestaute Aggression endlich Luft machen und der schwarze Humor Raum greifen kann, und dass nunmehr offen gesagt werden darf, was zuvor als unsagbar galt. "Ihr weint Mühlsteine, wie die Narren Tränen", sagt Richard zu den Mördern, die er angeheuert hat, auf dass sie seinen Bruder umbringen: "Ich hab euch gerne, Burschen."

Man muss nicht lange suchen, um diesen Typus eines Kollaborateurs zu finden. Gemeint sind nämlich wir, das Publikum im Theater, das immer und immer wieder davon in den Bann gezogen wird, mit welcher verbrecherischen Nonchalance Richard seine Ungeheuerlichkeiten begeht und mit welcher Gleichgültigkeit er den Üblichkeiten menschlichen Anstands gegenübersteht.

Gemeint sind wir Zuschauer, die sich seltsam angezogen fühlen: Von den Lügen, die so effektiv zu sein scheinen, obwohl niemand sie glaubt. Die verführerische Kraft, die von purer Hässlichkeit ausgeht, wirkt begeisternd. Irgendetwas in uns genießt jede Minute dieses schrecklichen Aufstiegs zur Macht.

Auf brillante Weise führt Shakespeare an der Klimax dieses Höhenflugs vor, wie all diese Typen von Möglichmachern zusammenarbeiten. Die Szene - außergewöhnlich genug in einer Gesellschaft, die eine Erbmonarchie war, aber verstörend zeitgemäß für unsere Gegenwart - besteht aus einer Wahl. Anders als in seinem Stück "Macbeth" (das den Begriff "Attentat" in die englische Sprache einführte) stellt "Richard III." keine gewaltsame Machtergreifung dar. Im Gegensatz dazu werden die Stimmen der breiten Masse eingeholt - und zwar vollständig: als betrügerisch zur Schau gestellte Frömmigkeit, als üble Nachrede über die Gegner und als extreme Übertreibung in Hinblick auf die vermeintliche Bedrohung der nationalen Sicherheit. Warum ausgerechnet eine Wahl? Es ist offensichtlich, dass Shakespeare das Element des Konsenses in Richards Aufstieg unbedingt herausstellen wollte. Richard erhält keine überwältigende Zustimmung. Nur ein städtischer Offizieller und ein paar wenige, von Schurken sorgsam unter die Menge geschmuggelter Kumpane rufen laut: "Gott schütze Richard, Englands großen König!" Aber die anderen, die aus Gleichgültigkeit, Angst oder dem katastrophalen Fehlschluss heraus annehmen, dass es zwischen Richard und den Alternativen ohnehin keinen Unterschied gibt, schweigen - "wie stumme Bilder, unbelebte Steine". Die Stimme nicht zu erheben - keine Stimme abzugeben - das allein reicht aus, um dem Monstrum zur Macht zu verhelfen.

Shakespeares Worte haben die unheimliche Fähigkeit, aus ihrer Entstehungszeit und ihrem ursprünglichen Raum herauszuragen und zu uns zu sprechen. Schon oft haben wir zu ihm hingeschaut, um in Zeiten der Verwirrung, der unberechenbaren Risiken etwas über menschliche Wahrheiten zu erfahren. So auch jetzt: Denken Sie nicht, es könnte nicht passieren. Bleiben Sie nicht stumm, und verschwenden Sie Ihre Stimme nicht.

Quelle: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 12.10.2016, Nr. 238, S. 9. Aus dem Amerikanischen von Christian Metz. *© 2016 The New York Times.*

9.23

Karin Wolf

Ein Vorspiel nur – Gedenkveranstaltung zum 9. November 2018 am Hannah-Arendt-Gymnasium Haßloch

---

Kurze Vorstellung des Projektes

● zum Ensemble: DS-Kurs der Jahrgangsstufe 12
● zum Anlass:
Gedenkveranstaltung für die ganze Schulgemeinschaft zum 9. November 2018:
Erinnerung an die Bücherverbrennung vor 85 Jahren und die Reichspogromnacht vor 80 Jahren durch die Nationalsozialisten
● zum Stück:
30-minütige Szenencollage bestehend aus 3 Themenblöcken:
Bücherverbrennung, Reichspogromnacht, Aktualitätsbezug
● zur Organisation und zum Spielort:
Es gab 5 Aufführungen nacheinander, um alle Klassen einladen zu können.
Spielort war die Mensa, wir hatten also keine Probenbühne. Podeste und eine mobile Vorhangkulisse wurden am Abend zuvor für die Generalprobe aufgebaut.
● zum Technikeinsatz:
Bedingt durch große Fensterfronten war keine Beleuchtung möglich, die Technikeinsätze reduzierten sich auf 2 akustische Einspielungen (Lied, Rede).

Auswahl von 2 Herausforderungen

1. Wie können wir Brutalität und Gewalt wirkungsvoll auf der Bühne darstellen?

Der Mittelteil unserer Collage sollte die Brutalität der Nationalsozialisten gegenüber den jüdischen Mitbürgern in der Reichspogromnacht zum Gegenstand haben, dabei wollten wir den Originalton einer Rede des Reichspropagandaleiters Joseph Goebbels im Originalton einspielen. Als problematisch stellte sich dabei die gestalterische Umsetzung der gewalttätigen Übergriffe heraus.
Wir probierten viele Varianten aus, indem wir uns auf Raumnutzung, Positionierungen, Geräusche oder Einsatz von Requisiten konzentrierten, erzielten dabei aber nicht die gewünschte Wirkung. So kamen wir zu der Überzeugung, dass wir mit einer wie auch immer gearteten realistischen Darstellung auf der Bühne eher eine gegenteilige Wirkung erzielen würden. Zudem hatten wir lange keine überzeugende dramaturgische Idee zu dem Einsatz der Goebbels-Rede.
Schließlich äußerte jemand den Gedanken, das Zusammenschlagen und Quälen von Menschen verzerrt hinter einer Malerfolie mit Lichtquelle als eine Art Schattenspiel auszuprobieren. Diese Lösung hat uns überzeugt und zudem auf die Idee gebracht, parallel zu den schemenhaft sichtbaren Gewalthandlungen die Goebbels-Rede als eine Art Kommentar einzuspielen.

Um den Hass und den Vernichtungswillen der Nationalsozialisten noch drastischer wirken zu lassen, haben wir mit Elementen des Körpertheaters gearbeitet: Vor der Gewaltszene stellten 4 Spielerinnen/Spieler mit schwarzer Kleidung und Kapuzen und an den Körperseiten mit gelbem Klebeband präpariert einen Davidstern. Die Nationalsozialisten marschierten auf, zerstörten den Stern, dann hoben 2 davon die Folie hoch, um das weitere Geschehen zu verzerren. Beim späteren Fallenlassen der Folie stand dann an der Stelle, an der vorher der Davidstern zu sehen war, ein aus weiteren 4 Spielerinnen/Spielern gebildetes Hakenkreuz mit roten Konturen. Wir waren mit der Wirkung unserer gestalterischen Ideen sehr zufrieden, weil wir so beim Publikum die intendierte Wirkung erreicht haben.

Gewaltszene hinter der Folie

Symbolische Darstellung des Davidsterns

2. <u>Wie lassen sich Bezüge zu Ereignissen unserer Gegenwart finden?</u>

Wir wollten unsere Darstellung nicht auf die Ereignisse der Vergangenheit beschränken, sondern den Bogen zu aktuellen politischen Geschehnissen in unserem eigenen Land und in anderen Ländern der Welt spannen.
Es ging uns dabei nicht darum, Geschehnisse gleichzusetzen, sondern immer wiederkehrende Muster und Strukturen freizulegen, um unser Publikum für die eigene Gegenwart zu sensibilisieren und dazu anzuregen, sich zu engagieren.
Unsere **methodische Vorgehensweise** lässt sich in einer Art **Dreischritt** wie folgt beschreiben:

Schritt 1: Das konkrete historische Ereignis
Schritt 2: Das Allgemeine, das hinter dem Konkreten steckt
Schritt 3: Das von dem Allgemeinen ableitbare Konkrete der Gegenwart

Auf unseren Stoff übertragen kam die Gruppe auf viele Ideen, von denen hier **drei Beispiele** aufgeführt sind:

Schritt 1: Reichspogromnacht
Schritt 2: Willkür staatlicher Macht, körperliche Gewalt, Abtransport von Regimekritikern in Lager, Menschenrechte außer Kraft gesetzt
Schritt 3: Umerziehungslager für Uiguren in China; Misshandlungen und Massenverfahren gegen politische Häftlinge in Saudi-Arabien

Schritt 1: Propagandistische Reden und Sprachlenkung in der NS-Zeit
Schritt 2: Hetze, Zeichnung von Feindbildern, Aufstachelung des Volkes
Schritt 3: Fremdenfeindliche Äußerungen gegen Flüchtlinge in der BRD;
Öffentliche Steinigung von Homosexuellen im Iran

Schritt 1: Bücherverbrennung
Schritt 2: Einschränkung der Meinungsfreiheit und der Informationsfreiheit,
staatliche Indoktrination
Schritt 3: Eliminierung Andersdenkender in Nordkorea;
Inhaftierung von Journalisten und Intellektuellen in der Türkei

Quellen, aus denen wir unsere Themen im 3. Schritt schöpften, waren sowohl Medienberichte als auch das ganze Spektrum biographischer Zugänge (persönliche Erlebnisse und Betroffenheiten, Erzählungen, Gedanken, Ängste …), aus denen man mit Hilfe unterschiedlicher Methoden schöpfen kann.

Nachdem wir uns gegenseitig eine Reihe aktueller Themen vorgestellt hatten, trafen wir eine **Auswahl** und begannen in Kleingruppen mit der **szenischen Gestaltung**.

Unser Stück endete damit, dass die Gruppenmitglieder nacheinander auf die Bühne rannten und mit einem ausgesuchten Zitat (z.B. „Ich teile Ihre Meinung zwar nicht, aber ich werde mich bis zu meinem letzten Atemzug dafür einsetzen, dass Sie diese frei äußern dürfen.“ Voltaire), das ihr persönliches Statement abbildete, das Publikum ansprachen.
Ein Zitat von Hannah Arendt, der Namensgeberin unserer Schule, rundete unsere Collage als besonderen Appell an die Schulgemeinschaft ab: „*In der Erziehung entscheidet sich, ob wir die Welt genug lieben, um die Verantwortung für sie zu übernehmen und sie gleichzeitig vor dem Ruin zu retten, der ohne Erneuerung, ohne die Ankunft von Neuen und Jungen, unaufhaltsam wäre. Und in der Erziehung entscheidet sich auch, ob wir unsere Kinder genug lieben, um sie weder aus unserer Welt auszustoßen, noch ihnen ihre Chance, etwas Neues, von uns nicht Erwartetes zu unternehmen, aus der Hand zu schlagen.*" (Hannah Arendt, 13. Mai 1958)