

Inhalte Tagung
Die Künste in der Bildung
18. November 2011
Zürcher Hochschule der Künste

Referat von **Mira Sack**, Leiterin Bachelor Theater, ZHdK:
Didaktische Aktionsradialen. Reflexionswege für die Theaterpädagogik und darüber hinaus

Bereits vor der ersten Begegnung mit einer Gruppe trifft der Theaterpädagoge Entscheidungen mit weitreichenden Konsequenzen. Seine Vorstellungen von dem, was Theater ist, mit welchen Verfahrensweisen man interessante Ergebnisse erzeugen kann und wie eine Inszenierung entsteht, bestimmen ihn ebenso wie seine Ideen und Ideale von Bildungs- und Vermittlungsprozessen. Wie er, selbst in der Absicht größter Offenheit und Öffnung für das Gegenüber, in der Interaktion mit den Spielern den ersten Impuls des Anfangs setzt – und er setzt ihn selbst dann, wenn er nichts tut und schweigt –, entspringt einer bestimmten Haltung zu einer vorgestellten Praxis. Bei jedem weiteren Planungs- oder Praxisschritt kommt er nicht umhin, das von ihm etablierte Beziehungsgefüge aufzugreifen und weiterzuentwickeln. In Folge verantwortet der Theaterpädagoge eine Kette von Interaktionsereignissen, in deren Rahmen er die Qualität theaterpädagogischer Prozesse verwirklichen soll. Dazu muss er immer wieder neu die eigenen Haltungen zur Praxis und die konkreten Vorgänge innerhalb der praktischen Arbeit aufeinander abstimmen und produktiv in Beziehung zueinander setzen, um im Hinblick auf die Spieler und auf das theatrale Geschehen konstruktiv handlungsfähig zu bleiben.

Zugleich ist der Theaterpädagoge immer auch kraft seiner Person Reibungsfläche und Anlass für die produktive Begegnung im Medium Theater. Er bringt seine spezifische Praxismentalität und die eigenen Sichtweisen auf das theatrale und das soziale Geschehen handelnd in den Interaktionszusammenhang ein, bezieht sich auf sich und die anderen durch seine theaterpädagogische(n) Haltung(en). Als dominante Größe an der Schnittstelle zwischen Subjekt und Verfahrensweise sind die Zielvorstellungen des Theaterpädagogen für die theatrale Praxis und den darin situierten Bildungsprozess maßgebend an den „prinzipiellen und speziellen Möglichkeiten für die Transformation des theaterspielenden Subjekts“ beteiligt (vgl. Pinkert 2005; 35). Das setzt die Annahme voraus, dass sich die Spieler in der Art ihrer Auseinandersetzung mit der Sache und sich selbst wesentlich an dem Theaterpädagogen und seiner Art, sich und die Sache zu vermitteln, reiben.

Um einen daran anknüpfenden didaktischen Diskurs in seiner Ausrichtung zu skizzieren, nehme ich in einem ersten Schritt den Modus von Radialen zur Hilfe. Nachfolgend werden skizzenartig theatrale Radiale gekennzeichnet und ausgehend davon Konsequenzen für kunstpädagogisches Handeln aufgezeigt.

Didaktische Radiale

Ein Radial ist ein gerichteter Vektor, der im Unterschied zum Radius nicht den Weg ausgehend von einem Mittelpunkt bis zur vorgegeben Kreislinie misst, sondern nur die Richtung angibt, in die er sich erstreckt. Zudem strahlt ein Radial über den Mittelpunkt hinaus zurück in die andere Richtung, hat also auch eine Kehrseite, die immer mit wirksam

ist. Didaktische Radiale sollen hier entsprechend als Markierungen aufgefasst werden, denen eine bestimmte Stoßrichtung im positiven wie im negativen Sinne eingeschrieben ist. Sie bedingen eine Akzeptanz des Unberechenbaren, da ihre Vektoren keiner exakten, kontrollierbaren Vorgabe gehorchen, sondern situations- und kontextgebunden variieren. Das Denken in Radialen verhindert, Vermittlungsziele festzuzurren und Verhaltensweisen in theaterpädagogischen Kontexten auf vorfixierte Modelle abzurichten. Es erlaubt dagegen Richtungsangaben zu formulieren und Handlungs-Spiel-Räume zu beschreiben. Anstelle von Herstellungsstrategien stehen in der didaktischen Reflexion somit Handlungsoptionen im Fokus, die nicht mit Blick auf ihr Ende oder Ergebnis plan- und absehbar sind. Dies zollt der kunstpädagogischen Logik Rechnung, nach der dem Handeln „immer der Charakter der Offenheit und des Spiels, damit auch oft der Fraglichkeit und Vergeblichkeit innewohnt“¹. Statt Folgerichtigkeit von Bedingungsgefügen zu analysieren, werden in Radialsystemen Suchrichtungen und Handlungsoptionen ausgelotet. Das heisst, die hierarchische Ordnung verschiedener Gelingensbedingungen tritt zurück hinter das kritische Befragen dialogischer Konstellation des Zusammenspiels von unterschiedlichen Faktoren. Das Potenzial für gelingende Bildungsprozesse wird folglich nicht in den Sachaspekten eines Lerngegenstands vermutet, sondern in den verbindlichen Schnittstellen, die ein Theaterpädagogen zwischen der Sache, den Akteuren und dem Vorgehen kraft seines situativen Handelns und persönlicher Bezugnahme zu den Spielern erzeugt. In diesen Begegnungen werden Zielvorstellungen von Bildung zugleich zu einer je aktuell miteinander er- und gelebten Kultur, die Spielräume des Unkalkulierbaren paradigmatisch zur Praxis machen.

Plakativ: statt wie bringe ich A zu B (Wie bringe ich einen Spieler zu einem bestimmten Ziel?) Frage nach wie kann ich mich auf A beziehen, um ein Ziel x zu erreichen? (Wie kann ich mich auf einen Spieler auf dem Weg zu einem noch ungewussten Ziel beziehen?).

Handlungsrelevante Radialsysteme

Die Frage, wo die erwähnten Schnittstellen lokalisiert werden können, kann ausgehen von einer Theaterdefinition, wie sie beispielsweise Manfred Brauneck aufzeigt. Ihm zufolge kann für das Theater geltend gemacht werden, dass das Material des Schauspielers der handelnde Mensch und das „zentrale Produktionsmittel des Theaters (...) der menschliche Körper in der Komplexität seiner Ausdrucksmöglichkeiten ist, seine Fähigkeit, Beziehungen einzugehen, Zeichen zu setzen, die den Spieler noch im leeren Spielraum präsent sein lassen“². Hauptbestandteile für das theatrale Spiel sind demnach der menschliche Körper mit seinem Repertoire an gestischen und sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten sowie seine Beziehungsfähigkeit und die Befähigung, Zeichen zu generieren. Dass ein Schauspieler nicht nur mit seinen Spielpartnern und den körperlichen Ausdrucksmitteln in Beziehung tritt, sondern ebenso mit seinen mentalen Bezügen zur Wirklichkeit, dehnt die Handlungs- und Bildungsspielräume der Theaterpädagogik aus: Wissen und Recherchen, Texte und soziale Kontexte können Spielimpulse setzen und Darstellungsprozesse maßgeblich beeinflussen. Neben einem engen, instrumentellen

¹Sowa, Hubert: *Performance – Szene – Lernsituation. Kunstpädagogik und Praxisparadigma*. www.kulturkontakt.or.at/upload/medialibrary/Hubert_Sowa_5495.doc 1999, S.4.

²Brauneck, Manfred: *Theater im 20. Jahrhundert. Programmschriften, Stilperioden, Reformmodelle*. Reinbek bei Hamburg 1998, S. 34.

Verständnis des schauspielerischen Agierens ist daher für die theatrale Praxis ein erweitertes Handlungsverständnis angebracht. Bildungsprozesse zwischen Darstellern und Theaterpädagogen beginnen bereits in diesem erweiterten Feld und Interventionen wie Interaktionen in der Probensituation knüpfen daran an. Vermittlungsprozesse spielen entsprechend in einem jeweils konkreten Kontext mit den materiellen, mentalen und sozialen Kräften und Ausdrucksformen des Menschen und binden diese in die gemeinsame theatrale Praxis ein.³

Intervention als Radial theatralen Handelns

Nachfolgend soll exemplarisch am Beispiel deutlich gemacht werden, wie Interventionen radiale Wirkung bezeugen. Ich kontextualisierte diese Ausführung vorab mit einem Zitat von Hanne Seitz, die die Dimension von Interventionen mit folgenden Worten beschreibt: „Eine Kunst im sozialen Interesse braucht subversives Know-how und ein Gespür für paradoxe Wendungen. Sie braucht Agenten, die den Subjekten gegenüber verpflichtet sind, aber nicht dulden, dass der Eigensinn der Künste durch subjektivistische Aneignung entschärft wird, die dafür sorgen, dass der durch künstlerisch-theatrale Interventionen eingeleitete Bildungsprozess bewusst wird, sich in die Herzen gräbt, das Denken prägt“ (Seitz 2005; 40).

In seinem autobiografischen Bericht „Zwischen den Welten“ zeichnet Oida seine künstlerische Laufbahn auf dem Weg von Japan nach Europa nach. Der Schauspieler, in der Lehre zum angehenden Regisseur bei Peter Brook, bekommt von seinem Mentor folgenden Hinweis: „Angenommen, ein Regisseur würde einen Schauspieler bitten, bei der Szene, die man gerade probt, oben an der Zimmerdecke entlangzulaufen, würde der ihn wahrscheinlich für total verrückt halten. Deshalb verzichte ich darauf, dem Schauspieler etwas vorzuschreiben, und sage nur: Mach es so, wie du denkst. – Nun kann es sein, dass er die Szene spielt, indem er sich auf einen Stuhl setzt. Der Stuhl geht aber kaputt, weil er entsprechend präpariert worden ist, sodass der Schauspieler anfängt, auf der Bühne herumzulaufen. Wenn die Bühne mit Öl begossen und in Brand gesetzt wird, ist er gezwungen, auf den Tisch zu steigen, um von dort aus zu spielen, und wenn auch der Tisch so gemacht ist, dass er nicht hält, sieht der Schauspieler, dass nichts mehr geht. Weder Stuhl noch Fußboden noch Tisch sind zu gebrauchen. Was soll er machen? Er weiß es nicht und wendet sich ratsuchend an den Regisseur. Der hat jetzt nichts weiter zu tun, als wortlos nach oben zu deuten. Worauf der Schauspieler, begeistert von dem großartigen Einfall des Regisseurs, alles versuchen wird, um an der Decke entlangzulaufen“ (Oida 1993; 55 f.).

Nüchtern übersetzt, beschreibt Oidas Zitat die Charakteristik theatraler Herstellungspraxis: Im Verlauf der Probe entwickelt der Theaterpädagoge in Zusammenarbeit mit dem Spieler konkrete darstellerische Aktionen, die als theatrales Ereignis bedeutsam sind. Dies kann als die formale Funktion der Probe angesehen werden, die darauf abzielt, Regievorgaben zu realisieren. Das beschriebene Beispiel geht jedoch weit darüber hinaus. In seiner Gleichnishaftigkeit spiegelt es die Krux des Inszenierens, denn die direkte Aufforderung, „an der Zimmerdecke entlangzulaufen“, führt

³ Vgl. Sack, Mira: Spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie des Probens. Bielefeld 2011, 167f.

nicht zum angestrebten Ziel und erweist sich für die Probenpraxis als ungeeignet. Erst über subtil geplante Umwege gelangt der Regisseur mit dem Darsteller an den gesuchten Spielvorgang und kann dessen weitere Erprobung beginnen.

Mit dieser Vorgehensweise verknüpft ist die pädagogische Einflussnahme auf den Spieler: Wie der Theaterpädagoge seine Anliegen innerhalb der Probe entwickeln kann, welchen Umgang er mit den Spielern pflegt und wie er die schauspielerischen Angebote aufgreift und weiterführt, prägt den Suchprozess und ergibt eine eigene, eigenwillige Probendramaturgie. Dass er den Spieler unterwegs absichtlich ins Leere laufen lässt, ihm Hindernisse und Barrikaden in den Weg legt, ist Teil seiner Strategie.

Künstlerische Vorstellungen des Regisseurs sind im Probenprozess demnach zwingend mit pädagogischen Überlegungen verknüpft, die den schauspielerischen Arbeitsprozess beeinflussen und steuern. In jeder Situation kann der Kontakt zum Spieler neu gestaltet, kann neu abgewogen werden, mit welcher Aufforderung, welchen Hilfsmitteln oder welcher Aktion die Suche nach theatraler Qualität verdichtet und intensiviert werden soll. Der bewusste Einsatz von spielerischen Verfahrensweisen, strategischem Geschick und die gezielten Interventionen, die eine spannungsvolle Eigendynamik des Geschehens verursachen, scheinen für eine fruchtbare Probe entscheidend. Gelingt es dem Regisseur, den Spieler zum Komplizen einer gemeinsamen Suche zu machen, kann eine gemeinsame Arbeitssprache generiert werden, die zu einem für beide Seiten spannungsvollen Dialog beiträgt.

In Oidas anekdotischer Erinnerung fordert der Regisseur durch einen einzigen, alles ermöglichenden Satz den Schauspieler zum Handeln auf: „Mach es so, wie du denkst“, lautet die Zauberformel, mit der er auf den Spieler Einfluss nimmt. Betrachtet man diese Vorgabe aus didaktischem Blickwinkel, so scheint der Regisseur sich dem Schauspieler sorglos unterzuordnen und dessen darstellerischer Lösungskompetenz komplett zu vertrauen. Zuvor hat allerdings eine Präparation des Spielraums stattgefunden, denn „weder Stuhl noch Fußboden noch Tisch sind zu gebrauchen“. Der Regisseur hatte demnach seine Finger bereits im Spiel, bevor es überhaupt zu einer Begegnung in der Probensituation gekommen ist. Das Spielfeld wurde präpariert, um durch überraschende Zwischenfälle die dem Darsteller naheliegenden und vertrauten Lösungsstrategien zu durchkreuzen. Die Probe beginnt für den Regisseur also bereits vor der konkreten szenischen Interaktion mit den Darstellern. Sein Spiel mit vorgestellten Situationen und Interventionen ist Bestandteil der dann realisierten Interaktion.

Die Aufforderung an den Spieler „Mach es so, wie du denkst“ kann aber auch im übertragenen Sinne gedeutet werden: Hier gibt der erfahrene, bewährte Regisseur seinem Schüler Oida die Zügel in die Hand und tritt bescheiden hinter eigenes Erfahrungswissen zurück. Nicht seine Strategie soll der Schüler kopieren, sondern eigene Entwürfe und Versuche wagen. Allerdings ist dabei im Auge zu behalten, dass sich etwas Außergewöhnliches für den Spieler und die Bühne ereignet, dass die Idee, an der Decke entlangzulaufen, Ausgangspunkt und treibende Kraft dieser Versuche ist. Das Spiel der Probe lässt sich nur mit eigenen Konzepten und Fantasien, einer individuellen Praxishaltung spielen. Die konstante Dominante ist der subjektive Zugang, entscheidend das Auffinden des eigenen Wegs. Dieser sollte weder unüberlegt noch risikolos sein.

Nachsatz

Kunstpädagogische Prozesse machen andere Wahrnehmungen, Interpretationen und Handlungsspielräume erforderlich, die partizipatorisch ausgerichtet und dadurch charakterisiert sind, dass sie „Denkweisen praktizieren, statt Wissen (zu) vermitteln“ (Otto 1999b; 198). Partizipation wird unter diesem Gesichtspunkt erzielt, wenn „durch Einladung, Verlockung, Überwältigung, Schock und Gefährdung“ die Devise, „den Schüler da abzuholen, wo er ist“, erweitert wird um die Dimension, „den Schüler dahin zu schicken, wo er noch nie war“ (ebd.; 199). Partizipation innerhalb von Lehr-Lern-Situationen ist gegeben, wenn die Aktivität des Lernenden aus einer Haltung des Lehrenden erwächst, miteinander in ein gemeinsames Tun einzutreten. Sie ist die wechselseitige Teilhabe an den Prozessen des Anderen. Für eine Didaktik der Kunstvermittlung sind Übergänge und Anschlüsse, die diese Schwelle konfigurieren, zentral.