

DEUTSCHER BÜHNENVEREIN  
BUNDESVERBAND DEUTSCHER THEATER

SYMPOSION  
ZUR  
SCHAUSPIELERAUSBILDUNG  
1985

Schriftenreihe des Deutschen Bühnenvereins Band I



# **Symposion zur Schauspielerausbildung**

**„Kann man die Ausbildung der Schauspieler verbessern,  
indem man die Schauspiellehrer aus- oder weiterbildet?“**

am 25./26. November 1985 in München

Veranstalter:

DEUTSCHER BUHNENVEREIN  
BUNDESVERBAND DEUTSCHER THEATER

mit Unterstützung  
des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft

Schriftenreihe des Deutschen Bühnenvereins Band I  
Köln 1987



# Inhaltsverzeichnis

|   | Seite |
|---|-------|
| Begrüßung   | 5     |
| <i>Prof. August Everding</i><br>Generalintendant der Bayerischen Staatstheater,<br>München  |       |
| Dem Schlagabtausch folgte die Analyse<br>Nachbemerkung zum Symposium  | 7     |
| <i>Dr. Wilhelm Neufeldt</i><br>Ministerialrat beim Bundesminister für Bildung und<br>Wissenschaft, Bonn                               |       |
| <b>Referate</b>   |       |
| Lehrer und Lernende   | 9     |
| Wie es war und wie es sein könnte<br><i>Hans-Reinhard Müller</i><br>Intendant i. R., München  |       |
| Der Standpunkt eines Betroffenen  | 17    |
| <i>Prof. Dr. Felix Müller</i><br>Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst,<br>Stuttgart                                 |       |
| Wenn der Tausendfüßler nicht mehr gehen kann<br>Die Krise des Schauspielers   | 25    |
| <i>Adolf Dresen</i><br>Regisseur, Frankfurt/Main  |       |
| Ausbildung der Ausbilder  | 31    |
| Überlegungen zu einem Schlagwort<br><i>Dieter Braun und Martin Ankermann</i><br>Dozenten an der Westfälischen Schauspielschule Bochum |       |

|  | Seite |
|--|-------|
| Was kann die Pädagogik zu einer Verbesserung der<br>Schauspielausbildung beitragen?<br><i>Prof. Dr. Dr. hc. Winfried Böhm</i><br>Vorstand des Instituts für Pädagogik der Universität Würzburg | 39    |
| Zusammenhang, Praxis und Ausbildung<br>Über die Theorie der Darstellung in der Ausbildung zum<br>Schauspieler<br><i>Prof. Felix Rellstab</i><br>Direktor der Schauspiel-Akademie Zürich        | 51    |
| Zur beruflichen Ausbildung des Theaterlehrers<br><i>Prof. Jean-Norman Benedetti</i><br>Präsident des Committee for Theatre Education,<br>London  | 61    |
| Für ein neues 1973<br><i>Prof. Dr. Hellmuth Matiasek</i><br>Intendant des Staatstheaters am Gärtnerplatz,<br>München   | 71    |
| Gemeinsame Zielsetzungen wurden akzeptiert<br>Resümee des Symposions<br><i>Dr. Peter Stoltzenberg</i><br>Theater der Stadt Heidelberg  | 77    |
| Teilnehmerliste  | 81    |

*Die Diskussionsbeiträge zu den Referaten  
sind als Ergänzungsband erschienen.*

## BEGRUSSUNG

Hier sitzen wir nun alle zusammen:

Vertreter der Schulen, Ausbilder, Ausgebildete, das zuständige Ministerium, Intendanten, Regisseure und als Dachverband der Deutsche Bühnenverein. Seien Sie alle herzlich begrüßt.

Die Frage, mit der wir uns beschäftigen, lautet:

Wird richtig ausgebildet? Einige behaupten sogar, es wird falsch ausgebildet. Stimmt das? Sie, die Schauspielschulen, sagen von uns, wir kümmern uns nicht genug um die Ausgebildeten, besonders in den ersten zwei Jahren. Wir behaupten dagegen, es gibt immer noch Schulen, die nicht genügend ausbilden, sondern Selbstdarstellung betreiben.

Die Ausbildung soll vielfältig sein. Die Impulse, die von Ihnen und hoffentlich auch manchmal von uns ausgehen, hier festzuhalten, ist der Sinn dieses Symposions.

Bei uns geschieht die Ausbildung immer noch nicht genügend praxisbezogen. An manchen ausländischen Instituten können wir uns ein Beispiel nehmen.

Die ideologiebezogene Schauspielausbildung — vor einigen Jahren noch sehr gefragt — ist auf dem Rückzug.

Wer bildet wen, wie und für was aus? Diese Frage wird uns bewegen.

Aber auch eine andere Frage darf nicht unterbleiben:

Die nach der Ausbildung der Ausbilder. Wie wird man, nicht nur mit pädagogischem Eros, sondern auch mit pädagogischen Fähigkeiten begabt, zum Schauspiellehrer? Kann man das überhaupt lernen? Daß dieses Symposium möglich ist, verdanken wir der großen Hilfe des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft. Herr Ministerialrat Dr. Neufeldt ist hier. Ich darf Sie bitten, unseren Dank dem Ministerium weiterzugeben.

Möge dieses Treffen uns allen helfen, denn wir alle sind überzeugt, daß wir helfen müssen und können.

Möge es kontrovers und freundlich sein, und hoffentlich der Beginn einer sich fortsetzenden Gesprächsrunde.

*Prof. August Everding*

Generalintendant der Bayerischen Staatstheater



## DEM SCHLAGABTAUSCH FOLGTE DIE ANALYSE

### Nachbemerkung zum Symposion

Die Münchener Tagung des Deutschen Bühnenvereins über die Schauspielerausbildung war ein Wagnis, denn seit mehreren Jahrzehnten saßen die beiden Lager zum erstmalig wieder an einem Tisch: der Deutsche Bühnenverein und die Schauspielschulen. Niemand ging davon aus, daß nur freundliche Worte gewechselt und die brisanten, kritischen Fragen unter dem Tisch gehalten würden. Und so war es auch naheliegend und selbstverständlich, daß der in den Jahrzehnten angesammelte Unmut über die jeweils andere Seite in deutlichen Worten — gelegentlich in engagierter bis kämpferischer Sprache — vorgetragen wurde.

Daß es nur einmal leichter ist, die Fehler und Schwächen beim jeweils anderen zu entdecken, bestätigte sich auch auf dieser Tagung: Der „schlechten“ Ausbildung an den Schauspielschulen — so die Intendanten — entsprach der „verantwortungslose Umgang“ der Bühnen mit den jungen Schauspielabsolventen aus Sicht der Dozenten der staatlichen und städtischen Schauspielschulen.

Dem ersten Schlagabtausch folgte jedoch eine sehr differenzierte und der Verantwortung für das deutsche Theater entsprechende Analyse sowie erste vorsichtige Überlegungen, wie der offenkundige tiefe Graben zwischen den Schauspielschulen und Bühnen im Interesse aller durch eine Brücke des Gedankenaustausches oder einzelner gemeinsamer Projekte überwunden und möglicherweise eines Tages zugeschüttet werden könnte.

Eins der vielbeschworenen Dilemmata, das wohl auch immer bestehen bleiben wird, berührt das Selbstverständnis der Schauspielschulen und des Schauspielers: Die Schauspielschulen — so ein prominenter Hochschullehrer — müssen nach ihrem eigenen Verständnis ihre Studierenden so „umfassend wie möglich auf ihren Beruf vorbereiten, damit sie später in der Lage sind, ihr eigenes Theater zu entwickeln“.

Dieser Auffassung glaubt man zunächst ohne weiteres zustimmen zu können. Die Frage aber ist, wie sollen die Schauspielschulen diesem Anspruch gerecht werden, wenn ihre Hochschullehrer in der Mehrzahl der aktuellen Praxis recht fern sind und Möglichkeiten der Weiterbildung nicht oder nur sehr begrenzt angeboten werden? Unklar ist

aber auch, ob die Intendanten oder Regisseure der deutschen Bühnen überhaupt Schauspieler suchen, die „ihr eigenes Theater“ verwirklichen wollen? Müssen die Schauspieler sich nicht vielmehr den künstlerischen Konzeptionen des Regisseurs unterordnen und damit „Wachs“ in deren Händen sein? Ist es deshalb nicht bereits aus Sicht der Bühnen ausreichend, wenn der Schauspieler „handwerkliches Können“ nachweist, und wäre nicht jede autonome, auf Eigenverantwortung angelegte Ausbildung nur störend?

Fragen über Fragen, die nicht einmal für alle Zeiten, sondern die immer wieder neu von Ausbildung und Praxis zu stellen und aus dem Verständnis der jeweiligen Zeit zu beantworten sind.

Die Münchener Tagung war der erste Schritt zu diesem längst fälligen Dialog zwischen Ausbildung und Praxis. Im Interesse des deutschen Theaters werden weitere folgen müssen. Das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft ist bereit, im Rahmen seiner von der Verfassung vorgegebenen Zuständigkeit und seiner Mittel diese vielversprechende Entwicklung auch weiterhin zu fördern.

Daß es zu dieser ersten Begegnung zwischen Schauspielschulen und den deutschen Bühnen kam, ist ein Verdienst des Deutschen Bühnenvereins. Ihrem Vizepräsidenten, dem Generalintendanten Prof. August Everding, sowie Herrn Intendant Prof. Dr. Hellmuth Matiasek, die das Symposium geleitet haben, und Herrn Direktor Dieter Angermann für die umsichtige Vorbereitung und Abwicklung dieser Fachtagung sei an dieser Stelle ganz besonderer Dank ausgesprochen.

*Dr. Wilhelm Neufeldt*

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft

## LEHRER UND LERNENDE WIE ES WAR UND WIE ES SEIN KÖNNTE

*Hans-Reinhard Müller*

Der Erste zu sein bei einem klassischen Symposium, das muß sehr schön gewesen sein! Der alte Brockhaus meines Vaters beschreibt ja eine solche Veranstaltung noch als ein „Gastmahl, das mit einem Trinkgelage und mit Unterhaltung verbunden ist. Dem Ersten ist dabei vermutlich — als Erstem — ein- oder nachgeschenkt worden, und bei der Festlegung der Themen, über die man sich unterhalten wollte, verfügte er sicher auch über ein — na, sagen wir — qualifiziertes Mitbestimmungsrecht.

Duden's Fremdwörterbuch von 1974 fügt dieser ersten alten Definition des Symposiums freilich noch eine zweite an: „Tagung, besonders von Wissenschaftlern, auf der in zwanglosen Vorträgen und Diskussionen die Ansichten über ein bestimmtes Thema erörtert werden.“ Und so müssen wir ja wohl diese Unternehmung, die uns zwei Tage beschäftigen soll, verstehen, auch wenn wir uns dabei in einem Raum des Künstlerhauses versammelt haben, der einmal für seine Trinkgelage berühmt gewesen ist.

Dabei der erste Referent zu sein, das erscheint mir schon weniger reizvoll. Denn von ihm erwarten womöglich die einen die Angabe der Richtung, worüber, vor allem, wohin es denn gehen soll, während andere hoffen, dieses Referat werde so viel Falsches, Altes, Überholtes enthalten, so viele Lücken anbieten, daß es sich lohnt, danach kräftig hinzulangen.

Dieser zweiten (ja immerhin möglichen) Erwartungshaltung werde ich mit meinem Versuch mit Sicherheit entsprechen, der ersten ganz gewiß nicht. Die Veranstalter dieses Symposiums haben mich auch bestimmt nicht für das erste Referat eingeteilt, weil sie mir die Rolle eines „Präzeptors“ zudenken wollten — mit solcher Last wird sich wohl keiner von uns acht Referenten beschweren lassen —, sondern eher schon die eines „Seniors“ unter den Referenten, was in meinem Fall freilich keine Rolle mehr ist, sondern die Wirklichkeit. Nun, Alter schützt bekanntlich weder vor Torheit, noch ist es ein Verdienst. Wer eine gewisse Summe gelebten Lebens hinter sich hat, genießt allerdings zuweilen den Vorzug, noch subjektiver sein zu dürfen, als er es

in seiner Jugend zu sein glaubte. Eine gewisse Summe gelebten Lebens erlaubt einem auch — zumindest gelegentlich — einen Blick zurück (in den sich freilich nur der untätige Emeritus verlieben sollte). So dachte ich zunächst, es könnte für den Beginn dieser Tagung und auch unter dem Aspekt meines Themas informativ sein, der Beziehung zwischen Lehrern und Lernenden bis an die Wurzel nachzugehen, also bis dorthin, wo am Theater deutscher Sprache das begann, was wir Schauspielunterricht nennen, wo also die erste Beziehung zwischen Lehrern und Lernenden stattfand. Bald sah ich aber ein, daß für uns ein solch weitschweifiger Rückblick in dem, um was es uns an diesen Tagen gehen soll, nicht weiterbringen wird. Zudem, die meisten von Ihnen kennen diese Geschichte, und wer sie nicht kennt, aber gerne kennenlernen möchte, dem ist zu empfehlen, darüber in Peter Lackners auch sonst recht informativer Dissertation „Schauspielerausbildung in den öffentlichen Theaterschulen der Bundesrepublik Deutschland“ nachzulesen. Sie ist im Druck eben erst 1985 im Verlag Peter Lang, Frankfurt, erschienen. Einen sehr viel kürzeren Blick zurück möchte ich dennoch versuchen. Weil: für mich — genauer: für meine Generation — erscheint in ihm doch ein uns noch sehr gegenwärtiger Teil unseres Lebens, ein für unser Leben einmal wichtiger Teil, der, in dem wir mit Hilfe anderer zu unserem Beruf, zum Theater gefunden haben. Den jüngeren wird diese Zeit — für's erste — zu weit entfernt von der ihren liegen, obwohl: so manches, was es hierzulande vor dem letzten Krieg gab, ist ja auch nach den Tausend Jahren noch eine Zeitlang unverändert weitergelaufen. Nicht immer zu unserem Glück, wie man uns 1967/68 dann — manchmal schmerzlich — klargemacht hat. Wenn ich also zuerst von meinen eigenen Lernerfahrungen berichten möchte, weiß ich natürlich, daß sie Leute etwa meines Alters — wenn auch mit Abwandlungen — eher exemplarisch, ganz bestimmt aber nicht singulär vorkommen wird. Hoffen kann ich dabei nur, daß es den jüngeren unter Ihnen — und das wird die Mehrzahl sein — möglich ist, anhand gerade eines solchen kurzen Berichts zu erkennen, wie sehr sich die Beziehung zwischen Lehrern und Lernenden seither verändert hat. Vielleicht stellen sich sogar schon Gedanken darüber ein, wohin sie sich noch entwickeln könnte.

Als ich etwa siebzehn war, 1939, kurz nach dem Ausbruch des Krieges also, ist in mir der Wunsch aufgekommen, Schauspieler zu werden. Die Otto-Falckenberg-Schule gab es damals in München noch nicht, aber das Staatsschauspiel unterhielt hier eine solche Schule. An ihr

unterrichteten Schauspieler und Regisseure des Residenztheaters. Die kannte ich alle. Ich war um diese Zeit an diesem Theater Statist. Ich wollte aber nicht in diese Schule, ich hatte Angst, dann in die Hitler-Jugend zu müssen, der ich bis dahin entkommen war. Meine Eltern waren leidenschaftliche und — wenn ich das so sagen darf — praktizierende Antifaschisten. Also suchte ich einen ebenso guten wie verlässlichen Privatlehrer. Ich fand ihn. In diesem Haus. In dem großen Festsaal dort oben las an einem Abend Friedrich Kayssler aus seinen Büchern vor. Ich kannte ihn nur von Filmen. Das, was er da über den von mir ersehnten Beruf vorlas, faszinierte mich. Nach der Lesung konnte ich ihn ausführlich sprechen.

So zog ich, nach meinem Abitur, 1940, in sein Haus in Berlin-Kleinmachnow und blieb dort — von ein paar Ferienwochen abgesehen — ein freilich überaus intensives und schweres Jahr lang. Bis zum ersten Engagement. Der Unterricht begann. Von der unter der Ägide von Gustaf Gründgens in Berlin wirkenden Staatl. Schauspielschule hielt Kayssler nichts. „Das ist alles so normiert, so wissenschaftlich. Was die machen, wäre nichts für Sie gewesen.“ Beim „Sie“ blieb er übrigens bis zu seinem Ende. Beim Vornamen nannte er mich erst sehr viel später, wenn ich während des Krieges im Urlaub bei ihm war. Ich war sein einziger Schüler, jedenfalls in dieser Zeit. Seine Frau, Helene Fehdmer, war kurz vor meiner Ankunft gestorben. Außer ihm und mir wohnte nur noch eine Haushälterin im Haus. So warf er sich denn — in bester Absicht gewiß — mit seiner ganzen, ja wirklich imponierend gewesenen Persönlichkeit, mit seiner enormen Erfahrung, mit seinem uneitlen, aber sicheren Wissen, kurz: mit seiner ganzen Kraft auf mich. Wie er das tat, ist nicht zu beschreiben (und zu beschreiben heute auch nicht nötig). Er tat es mit Strenge, in schlesischer Schwere und gewiß auch mit seiner Empfindung, die er für Güte hielt.

Regelmäßige Stunden, meist zwei hintereinander, fast an jedem Tag, außer Sonntag. An diesem ein langer Spaziergang mit Gespräch und Schweigen. Gelegentlich: gemeinsames Hören eines im Radio übertragenen Symphoniekonzertes, und ins Theater durfte ich gehen — viel und sogar zum Boulevard, aber nur in die Vorstellungen, die ich nach seinem Willen sehen sollte. Für die besorgte er mir dann sogar noch die Theaterkarten. Ohne je geschwätzig, eitel oder von Wirkungssucht bestimmt zu sein, sprach er zu mir viel über seinen Freund Morgenstern, über seinen Landsmann Gerhart Hauptmann, über Björnson, den er besonders liebte, über Barlach, der ihm wohl wesens-

verwandt war, am meisten über Strindberg, dessen sämtliche Stücke ich in meiner „Freizeit“ lesen und danach analysieren mußte. Fast nie sprach er über seine Kollegen, außer über Jürgen Fehling, den er entdeckt hatte. Nichts, kein Wort über Politik, nichts über die Nazis, nichts über den Krieg. Wir lebten da wie auf einer Insel.

Nun der Unterricht. Kayssler war ja nicht nur ein außerordentlicher Schauspieler seiner Zeit, sondern ein vielfältig tätiger Regisseur, ja sogar eine Zeitlang Direktor des Berliner Hebbel-Theaters gewesen. Sein Unterricht war ausschließlich Rollenunterricht, wenn ich die vielen Stunden das überhaupt nennen darf, was wir einen Rollenunterricht nennen. Es war Regie. Regie als Diktat, als geduldiges Diktat. (Besonders verwirrend und beklemmend war es dabei für mich freilich, daß er den Text der Partner selber und immer wieder las oder auswendig sprach.) Das geriet ihm natürlich — jedenfalls nach meiner Meinung von damals — so bestürzend gut, daß mir der Mut, selber zu sein, immer mehr abhanden kam. Mein Sprechen korrigierte er viel, Sprechunterricht gab er mir keinen. Für den mußte ich einmal in der Woche zu einer Lehrerin gehen, die er bestimmt hatte. Wie dieser Unterricht verlief, was ich von ihm hielt, das interessierte ihn nicht.

Kayssler lobte mich in der Arbeit kaum, wenn überhaupt einmal, dann in einem Gespräch über ein Stück. In dem, was er unter Unterricht verstand, war er offensichtlich auf kein bestimmtes Ziel aus. Schon gar nicht wollte er so etwas wie „Reifsein“ für die Bühne erreichen. Vermögen, Fertigkeit, Beherrschung des Körpers: von alldem meinte er, das könne einem erst auf der Bühne zukommen, nach und nach, mit der Zeit, unter guten Regisseuren. Die Meinung von Schauspielschulen, sie vermöchten — jedenfalls ihre sogenannten „guten“ Schüler — bis zur Bühnenreife auszubilden, hielt er für sträflichen Hochmut. Als uns einmal Gustaf Gründgens besuchte, sagte er das sogar zu ihm, mit schulischem Zorn geradezu. Der schwieg dazu, höflich, ließ aber dennoch lächelnd erkennen, daß er da anders dachte. Ob ich in diesem Jahr viel gelernt habe? Ich erfuhr in ihm über Dichtung, Stile, Sprache, Sinn und auch Unsinn unseres Berufes sicher mehr als in meinem Leben danach noch einmal in so kurzer Zeit. (Und vieles von dem damals Erfahrenen begriff, verstand ich überhaupt erst lange danach.) Für den Beruf des Schauspielers habe ich dabei wenig gelernt. Ich schwieg ja auch meist, hörte zu, verkrampfte mich vor dem Anspruch, dem ich da hilflos gegenüber stand, verlernte mit der Zeit das Lachen, wurde, irgendwie, älter als ich vorher war. So fasziniert ich von

Kayssler gewesen bin, und so stolz auch manchmal, so einen Lehrer zu haben: Ich bekam immer mehr Angst und war froh, als dieses Jahr zu Ende war. Nach dem Krieg hatte ich dann sogleich und hier das große Glück, Erich Engel zu begegnen. Bei ihm konnte ich vieles nachholen, was ich damals versäumt habe. Aber Unterricht als Regie gab er auch.

Es mag nun bei diesem oder jenem, der auch nur einen Lehrer hatte und heute noch auf der Bühne steht, also etwa in meinem Alter ist, etwas anderes gewesen sein als bei mir — vielleicht schilderte ich hier doch einen sehr extremen Vorgang, aber ich habe ihn eben erlebt! — Wer wie ich die Entwicklung, die das Theater seither genommen hat, auf der Bühne oder vor ihr über mehr als 40 Jahre miterlebt, womöglich mitverändert hat, der wird mir vielleicht doch recht geben: Aus mehreren Gründen, nicht etwa nur der Vielfalt eines Angebotes wegen, über die heute in der Regel eine öffentliche Schule verfügt. Aus gewichtigeren Gründen, meine ich: Solch eine einsame und vereinsamende Beziehung zwischen Lehrer und Lernenden ist falsch. Sie sollte sich nicht mehr wiederholen. Auch in Ansätzen innerhalb einer Schule nicht. Ja, machen wir es denn jetzt alle richtig?

Wenn ich an die Zeit zurückdenke, in der ich die Falckenberg-Schule geleitet habe, dann fällt mir sogleich die Fülle der Beschwerden ein, die ich da — wenn auch selten präzisiert — von vielen deutschen Intendanten zu hören bekam. Danach war — von ein paar sogenannten „Talenten“ abgesehen, um die sich dann alle rissen — so gut wie alles schlecht, was von uns kam, was wir machten. Und als ich wieder Intendant war — an den Kammerspielen — und damit immer noch irgendwie für die Schule verantwortlich, war es genauso wie vorher. „Wer klagt, gewinnt.“ Also, immer gilt das nicht. Der Grund für diese undifferenzierte Unzufriedenheit liegt doch wohl tiefer. Wir wollen sehen.

Die vorhin schon erwähnte Dissertation von Peter Lackner enthält — und das ist ihre Hauptsache — detaillierte Untersuchungen über die neun öffentlichen Schauspielschulen dieser Republik, dabei vor allem Gespräche mit deren Leitern, Lehrern und Dozenten. Ich möchte zwar nicht behaupten, daß dem Leser dabei neun verschiedene Wege zur ewigen Seligkeit vorexerziert werden — die verspricht da gottlob keiner —, aber mehrere grundverschiedene Wege werden da schon beschrieben. Kontroverseste Ansichten erscheinen da über das, was

geschehen muß oder müßte, um einem jungen Menschen auf den jeweils richtigen Weg in seine Theaterzukunft zu bringen. Ich finde nun, daß wir diese Divergenz nicht beklagen, sondern sie — zumindest im Prinzip — annehmen sollten. Sie ist richtig, meiner Meinung nach, und für das Theater, an dem wir arbeiten, auch nötig. So wenig, wie das Theater auf einen Nenner zu bringen ist — das haben ja nicht einmal die Nazis geschafft —, sondern erst seine Vielfalt das Geld rechtfertigt, das Theater kostet, so wenig sinnvoll wäre es, bewußt oder unbewußt, einer Gleichschaltung der Schauspielausbildung das Wort zu reden, womöglich noch von der Sehnsucht nach dem Bequemen beflügelt. Am Theater ist auch nichts bequem. An einem guten noch weniger. Wie aber, dann? — Ich weiß es nicht.

Ich weiß zum Beispiel nicht, wie das auf die Dauer gutgehen soll, daß Lehrer, Dozenten an einer Schauspielschule nicht mehr — auch nicht mehr gelegentlich — in der Praxis des Theaters arbeiten dürfen, von der sie herkommen, weil ihre Schüler darunter leiden würden. Ich weiß aber auch nicht, wie man das macht, daß den Schülern nichts abgeht, wenn einer ihrer Lehrer eine gewisse Zeitlang weg ist, weil er an einem Theater spielt oder inszeniert und meint, er solle das. Ich weiß auch nicht, wie das gutgehen soll, wenn zum Beispiel eine Schule einem wichtigen Theater angeschlossen ist — da gibt es ja zwei in unserem Land —, die Schüler an diesem auch spielen, ihre Lehrer aber — sämtlich unkündbare BAT-Angestellte — mit dem, was dieses ihr Theater macht, überwiegend unzufrieden sind und das ihren Schülern, die dort mitarbeiten, auch sagen. Und dann weiß ich vor allem nicht, wie wir das alles, was wir Lehrer machen wollen, und dazu auch noch das, was wir alles machen sollten, unter einem Hut, in einem Tag, in einem Jahr, in einem Leben unterzubringen vermögen. Ich weiß nur das: — den Satz habe ich einmal bei Hermann Hesse gefunden — „Damit das Mögliche entsteht, muß immer wieder das Unmögliche versucht werden.“ Das heißt doch wohl so viel wie: Wer zu keiner Utopie mehr fähig ist, der hat schon aufgegeben. Lassen Sie mich, bitte, zum Ende dieses Versuchs noch drei Utopien — mutig — formulieren. Sie gelten alle der Beziehung zwischen Lehrer und Lernenden und tangieren — wie ich hoffe — unsere notwendige Verschiedenheit nicht. Sie müssen Sie jedenfalls nicht tangieren.

Ich verließ die Otto-Falckenberg-Schule 1973, um an die Kammerspiele zu gehen. Es lagen damals vier sehr harte Jahre hinter mir. In ihnen war mir der Schulsprecher öfters ein hochqualifizierter Gegner gewe-

sen. So war ich denn sehr überrascht, daß er beim Abschied eine Rede auf mich hielt, vor versammelter Mannschaft. Sie beschloß er mit dem Satz: „Mit der Zeit haben Sie es aufgegeben, autoritär zu sein. Dann wurden Sie für uns erst eine Autorität und blieben das.“ Der Satz hat mich getroffen, und ich hab' ihn mir gemerkt. Es ist also vielleicht möglich, dieses Unmögliche, Utopische: den Schülern Freiräume zu geben, innerhalb derer sie sich selbst fordern können, dazu aber auch einen Halt, den sie brauchen, auch wenn sie es in dem Augenblick, in dem sie ihn brauchen, noch gar nicht wissen, daß sie ihn brauchen. Ein „empfindliches Gleichgewicht“, wie ich weiß.

Die zweite Utopie: Zu der Einsicht kommen, daß die Schule — die beste — nur ein Vorort' des Theaters sein kann, und daß man viel Zeit braucht vom Vorort bis zur Stadtmitte. Nicht jedes Problem in der Ausbildung lösen wollen. Es gibt welche — womöglich wichtigere, als wir Lehrer sie bei den Schülern vermuten —, die sind von uns und mit uns einfach nicht zu lösen, sondern erst in der Arbeit mit anderen.

Die dritte: Ganz sicher sein darin, daß ich alles mir mögliche tue, und daß ich viel von meiner Sache verstehe, sehr viel sogar, daß mir aber mehr Wissen über manches, was bei uns so einschlägig ist, nicht unbedingt schaden muß und meinen Schülern auch nicht.

Jetzt bin ich aber doch weiter nach vorne geraten, als ich es eigentlich wollte. Ich kann Sie jetzt nur bitten: Nehmen Sie jedenfalls diese Utopien als das, was sie sein sollen: Meine Utopien, denen zu entsprechen, die zu verwirklichen mir genauso schwerfällt, wie es Ihnen mit den Ihren ergeht. Rezepte sind etwas anderes. Die werden schon noch kommen.

Ein letztes. Vor ein paar Jahren fand ich über dem Eingang zum Moskauer Taganka-Theater einen Satz. Ich liebe ihn seither sehr. Ich meine, daß er in wenigen Worten zusammenfaßt, was Theater heute ist, aber auch, was unsere Arbeit für das Theater ist. Ob es uns gefällt oder nicht. Der Satz stammt von dem Deutschrussen Alexander Herzen. Und er heißt: „Wir sind nicht die Ärzte, wir sind der Schmerz.“



## DER STANDPUNKT EINES BETROFFENEN

*Felix Müller*

Ich möchte versuchen, meinen Standpunkt zum Thema durch drei verschiedene Antworten oder Haltungen klarzumachen.

Erstens durch eine spontan subjektive, die infolgedessen nur polemisch sein kann.

Zweitens durch eine überlegt objektive, die der real existierenden Situation Rechnung trägt.

Und drittens durch eine konkret zukunftsorientierte, die vielleicht utopische, immerhin aber diskutabile Vorschläge enthält.

Zu 1.: Die spontan-subjektive Reaktion, auf die Einladung hierherzukommen.

Dieses Symposium soll — ich zitiere — „die derzeitige Ausbildungssituation an den Schauspielschulen, die Koordination mit der Theaterpraxis und die Ausbildung der Schauspiellehrer erörtern“. — Antwort: Die derzeitige Ausbildungssituation an den Schauspielschulen ist sehr gut. Seit dem Theaterpädagogischen Kongreß 1973 in Berlin hat sich eine Menge getan. Es gibt die SKS und die Stuttgarter Schauspielschultreffen mit zuletzt einer internationalen Tagung über Antonin Artaud usw., usw., ich will das nicht näher ausführen.

Die Koordination mit der Theaterpraxis könnte besser sein, aber das ist alleinige Schuld der Theaterpraxis. Und die Ausbildung der Schauspiellehrer ist ein Problem, vergleichbar dem Problem der Ausbildung von Intendanten und Regisseuren. Die Ausbildung in diesen Berufen hat keine Tradition, wohl zu Recht, denn die Auswahl für diese Berufe wird immer eine Frage der Persönlichkeit bleiben. Im übrigen werden Schauspiellehrer auch heute noch Intendanten und umgekehrt, ebenso wie zum Beispiel Kritiker Intendanten oder Schauspiellehrer geworden sind.

In der Einladung heißt es dann weiter: „Dabei soll auch der Meinung oder der Erfahrung nachgegangen werden, daß die Theaterpraxis die Schauspielausbildung in aller Regel als unzulänglich, in jedem Fall aber als verbesserungswürdig, ansieht.“

Dazu kann ich nur sagen, nennen Sie konkrete Beispiele. Mir ist kein Theater bekannt, das einen Schauspielsolventen der Stuttgarter

Schauspielschule als unzulänglich ausgebildet bezeichnet. Welche Kriterien der Theaterpraxis ergeben das Urteil unzulänglich? Nach Meinung oder der Erfahrung eines Regisseurs ist ein Schauspieler zum Beispiel unzulänglich und wird umbesetzt; nach Meinung oder der Erfahrung eines Intendanten kann es passieren, daß ein Regisseur keinen Erfolg hat, als unzulänglich erklärt und entlassen wird, oder nach Meinung oder der Erfahrung einer Kultusbehörde ist ein Intendant unzulänglich und wird frühzeitig pensioniert. Unsere Wettbewerbsgesellschaft regelt das doch alles, oder: Es ist nicht schwer, Unzulänglichkeit der Ausbildung mit der Unzulänglichkeit der Theaterpraxis selbst zu erklären.

Dann konzentriert sich die Einladung auf das eigentliche Thema: „Kann man die Ausbildung der Schauspieler verbessern, indem man die Schauspiellehrer aus- oder weiterbildet?“ und lädt dazu die Schauspiellehrer ein. Wie gut, daß wir nicht in einer Diktatur leben, denn sonst müßten wir sicher eingestehen, daß die Einlader recht haben, Besserung geloben oder den Job aufgeben und was anderes machen, vielleicht Theater.

Witzig wäre auch ein Symposium, zu dem die SKS Intendanten und Regisseure einlädt mit dem Thema: „Kann man das deutsche Theater verbessern, indem man die Intendanten und Regisseure aus- oder weiterbildet?“

Aber wenn Sie sich mal überlegen, ob da einer kommen würde, oder ob das einen Sinn hat, dann wird auch die Fragwürdigkeit dieses Symposiums deutlich. Was ich sagen möchte: Es ist schlimm, wie wenig der Deutsche Bühnenverein von den Schauspiellehrern weiß; es ist bitter, wie wenig der Deutsche Bühnenverein sich bisher für die Schauspielschulen interessiert hat, und es ist möglicherweise eine Tatsache, daß nur durch den Zufall, daß es jetzt in Baden-Württemberg einen sogenannten Landesbeauftragten für den künstlerischen Nachwuchs gibt, dieses Symposium zustande kommt.

Zu 2.: Unterstellt, die Regisseure und Intendanten der deutschen Theater sind an guter Ausbildung an den Schauspielschulen interessiert — ich könnte hier wirklich konkrete Gegenbeispiele nennen —, würde ich folgende zweite Antwort geben, die versucht, der real existierenden Situation Rechnung zu tragen.

In der BRD gibt es Hochschulgesetze, die die Freiheit von Kunst und Wissenschaft, Forschung, Lehre und Studium garantieren. Die Freiheit

der Lehre — (ich zitiere aus dem Kunsthochschulgesetz des Landes Baden-Württemberg) — umfaßt insbesondere die Abhaltung von Lehrveranstaltungen und deren inhaltliche und methodische Gestaltung sowie das Recht auf Äußerung von wissenschaftlichen und künstlerischen Lehrmeinungen. Das heißt praktisch, die Ausbildungspläne sind von Schauspielschule zu Schauspielschule verschieden. Folgende Ausbildungsbereiche sind zwar in allen öffentlichen Schauspielschulen vergleichbar vorhanden: 1. Stimm- und Sprecherziehung, 2. Körpertraining, 3. Dramatischer Unterricht und 4. Theorie, aber jeder Schauspiellehrer hat seine eigenen Überzeugungen, seine Ansichten und seinen ethischen Standpunkt dem Leben und dem Theater gegenüber, und das schlägt durch bei der Ausbildung.

Die Folkwangschule Essen formuliert zum Beispiel ihren Standpunkt so: Der Schauspieler verdankt seine Lebendigkeit seiner Unbefangtheit, seinem Instinkt, seiner Intelligenz und seiner Unschuld. Das Eindecken des Schauspielers mit theatertheoretischen, psychologischen und sozialen Informationen und Erkenntnissen erstickt seine Begabung.

Die Berliner Schauspielschule in der DDR hat einen total anderen Standpunkt und formuliert den so: Ausschlaggebend also für das Volumen der schauspielerischen Persönlichkeit ist vor allem der Inhalt ihres geistigen Repertoires, ihres wissenden Seins. Die Aneignung — oder im wortwörtlichen Sinne — das Sich-zueigen-machen von Wissen, von wissenschaftlicher Erfahrung und Erkenntnis vollzieht sich vorrangig im marxistisch-leninistischen Grundlagenstudium.

Zwischen diesen beiden extrem verschiedenen Standpunkten gibt es die wieder voneinander verschiedenen Standpunkte der anderen Schulen.

Ich würde den Deutschen Bühnenverein gerne fragen, wie er es denn gerne hätte? Oder sollte sich wieder die Auffassung eingeschlichen haben, der Anfänger muß nur gut sprechen und sich bewegen können? In der Stellungnahme des Deutschen Bühnenvereins zum Stand der Schauspielerausbildung vom November 1976 forderten Sie doch noch, ich zitiere: „Auf die Vermittlung des technischen Grundkönnens sollte sich aber die Ausbildung nicht beschränken. Wir halten es für notwendig, die Studierenden sowohl zu einer konzeptiven Rollendarstellung als auch dazu zu befähigen, daß sie sich mit dem Medium Theater, seiner Wirklichkeit und seinen Möglichkeiten reflektierend ausein-

anderzusetzen vermögen.“ Reflektieren wir doch einmal ganz kurz die hier angesprochene Wirklichkeit des Theaters. Das Selbstverständnis des Theaters ist heute wieder einmal schwer zu definieren. Günther Rühle sagte als Kritiker über die 70er Jahre: „Das Theater hat das ganze Jahrzehnt auf den Abbau der Barriere zwischen Kunst und Wirklichkeit hin gearbeitet.“ Wir bilden für das Theater der zweiten Hälfte der 80er Jahre aus, aber, wie sieht das aus, bzw. wird das aussehen?

Als ich mit einem Studenten den Hamlet studierte und er die Inszenierung von Hans-Günther Heyme sah, hat dieser Student das Studium dieser Rolle abgebrochen, weil die grenzenlose Willkür des Regisseurs gar keine sinnvolle Vorbereitung zuläßt.

Der Kritiker Peter von Becker sagt über das Theater von morgen: „Ich wünsche mir das Theater gleichermaßen als Ort der phantasievollen Überschreitung des bereits Gedachten, Gewußten und als Ort wieder der öffentlichen Kontemplation und Konzentration.“ Da es sich beim Theater bekannterweise um eine „transitorische Kunst“ — wie Lessing sagt —, also um eine vorübergehende handelt, gilt der Satz: „Daß in ihr morgen von gestern ist, was heute war.“

Wie kann Ausbildung auf das sich ständig verändernde Theater reagieren?

In der Stuttgarter Schule gilt als pädagogisches Prinzip, Schauspielerschüler sind zu entwickelnde Entwürfe auf Zukunft.

Was heißt das? Nicht nur, daß die Schauspielschüler von heute die Schauspieler von morgen sind. Sie werden wieder ein anderes Theater spielen. Was sie wollen, und wie dieses Theater aussehen wird, ist ihnen vielleicht noch gar nicht bewußt. Der Lehrer kann nun all seine Erfahrungen und sein Wissen an den Schüler herantragen und versuchen, seine Theatervorstellungen zu vermitteln. Er kann auch auf all die Wünsche des Schülers eingehen und nur dessen Interessen gerecht werden.

Beides wäre in seiner Einseitigkeit falsch. Es liegt in der Verantwortung des Theaterpädagogen zu entscheiden, wo er die schöpferischen Impulse des Studenten beschneidet, oder wo er sie fördert. Wenn er sich als Partner versteht, kann er helfen, daß der Student seinen Theaterweg findet. Er entwickelt einen Entwurf auf Zukunft.

Stanislawski, Brecht, Artaud und andere können helfen, die Methode zu finden, die richtig ist. Es kommt auf den Standpunkt an. Die Spielweisen auf den deutschsprachigen Bühnen sind nicht über einen Kamm zu scheren, auch darin spiegelt sich unser pluralistisches Gesellschaftssystem. Die öffentlich subventionierten Schauspielschulen versuchen, in der Vielfältigkeit ihrer Methoden der Vielfalt unserer Theater Rechnung zu tragen und bilden dadurch einen — wie ich meine — geeigneten Nachwuchs aus.

Zu 3.: Ich komme zu meiner dritten Antwort, zu der ich erst bereit war, nachdem ich die Gewichte ein wenig zurecht gerückt habe. Ich glaubte, das um der Sache willen meinem Beruf als Schauspieler schuldig zu sein. Wenn wir denn ehrlich und vorbehaltlos an Verbesserungsvorschlägen interessiert sind, müssen wir konkret werden. An bloßer Betriebsamkeit anhand pauschaler Urteile bin ich nicht interessiert.

Der Deutsche Bühnenverein lädt die Schauspiellehrer ein. Was oder wie könnten die Schauspielschulen davon profitieren? Diesen Gesichtspunkt sollten wir Schauspiellehrer nicht außer acht lassen. Wenn Herr Späth, der baden-württembergische Ministerpräsident, mich fragen würde, welche Bedingungen stellst Du Dir vor, um einen optimalen Nachwuchs auszubilden, würde ich antworten: Ich brauche geeignetere Räume, mehr Lehrer und ein sogenanntes Lerntheater, in dem die Studenten eine realitätsnahe Übungssituation vorfinden.

In Stuttgart wird im Augenblick so gefragt. Es besteht, wie Sie wissen, der Plan für eine Theater-Akademie. Da liegt eine Chance der konkreten Verbesserung. Geht dieser Plan schief, so wird dennoch eine Veränderung für die Stuttgarter Schule stattfinden. Nur entspricht diese Veränderung dann nicht den notwendigen, von uns dargelegten Ansprüchen. Wir bekommen zwar neue Räume, die aber kleiner sind als die für die Akademie geplanten, weil der Staat nicht einsieht, daß sie größer sein müssen. Wir bekommen zwar ein Lerntheater, das aber seinen Ausbildungssinn dadurch verliert, daß wir es mit anderen — in dem Fall mit Musikvereinen des Stuttgarter Stadtteiles Cannstatt — teilen müssen. Sie wissen, daß die Schauspielschulen an den Musikhochschulen eine Minderheit darstellen und immer um Minderheitenschutz kämpfen müssen.

Der Deutsche Bühnenverein könnte — das müßte von Fall zu Fall untersucht werden — den Schauspielschulen Flankenschutz geben bei

der Durchsetzung von Forderungen, die zur Erfüllung ihres Ausbildungsauftrages notwendig sind, und die von den jeweiligen Ministerien oder schon im Senat oder beim Rektor abgelehnt werden, und scheitern.

Was nun die Ausbildung der Ausbilder betrifft: Wir haben in der SKS schon oft darüber gesprochen. Das ist übrigens kein nur deutsches Problem. In Stockholm veranstaltet das Committee for Theatre Education des ITI im Januar ein Seminar mit demselben Thema. Mr. Benedetti, der Präsident dieses Komitees, wird vielleicht morgen noch einiges dazu sagen können. In Stuttgart hat sich jetzt das Prinzip herauskristallisiert, daß wir trotz öffentlicher Ausschreibungen dreimal einen ehemaligen Studenten bzw. eine ehemalige Studentin der eigenen Hochschule als Lehrer angestellt haben. Wir haben also gewissermaßen bei diesem Verfahren den eigenen Lehrernachwuchs selbst ausgebildet. Was institutionell bei diesem Verfahren fehlt, sind eine Art Assistenten-Stellen, die ähnlich der Referendar-Ausbildung als Lern- und Ausbildungsstellen beschrieben sind, und die je nach Bewährung erst zu einem späteren Zeitpunkt zu einer Festanstellung führen. Im übrigen resultiert diese Lösung des Lehrer-Nachwuchs-Problemes aus der Erfahrung, daß sich zu wenig geeignete Persönlichkeiten für den Beruf des Schauspielers interessieren.

Was nun die Fortbildung von Ausbildern betrifft: Es wäre durchaus sinnvoll, Lehrgänge durchzuführen, in denen gezielt Sprecherzieher und Bewegungslehrer zum Beispiel eine Fortbildung erfahren. Wir müßten überlegen, wer das organisiert und finanziert.

Es wäre auch sinnvoll, wenn zu den Tagungen des Committee for Theatre Education ITI deutsche Schauspiellehrer fahren könnten. Auch das kostet Geld. In Liège findet zwischen den Jahren 85/86 eine Tagung für Bewegungslehrer statt — ohne deutsche Beteiligung. In Kanada wird im Dezember eine Tagung über Stimmbildung stattfinden — ohne deutsche Beteiligung —, es sei denn, man rechnet Frau Gruber mit, die dort einen Kursus gibt, woran Sie im übrigen auch sehen können, daß das Renommee deutscher Ausbilder nicht so schlecht ist.

Möglicherweise wäre auch ein Seminar bei einem Fachmann der Pädagogik sinnvoll, wo methodisch-didaktische Hilfen bei der Erstellung von curricularen Entwürfen und ihre praktische Umsetzung gegeben werden könnten. Aber auch das kostet Geld.

Ein weiterer, praktischer Vorschlag: Die Stuttgarter Schauspielschultreffen müßten fortgesetzt werden. Das Lernen miteinander und voneinander ist eine Chance in liberalen Demokratien, in denen es keine normierte Methode für Schauspielausbildung gibt. Ich fordere den Deutschen Bühnenverein auf, oder ich bitte vielmehr darum, einen Intendanten oder mehrere zu finden, die, wie Herr Doll in Stuttgart, bereit sind, in den nächsten Jahren Schauspielschultreffen zu organisieren und zu finanzieren. Das wäre eine echte Hilfe.

Zu der in der Einleitung angesprochenen Koordination mit der Theaterpraxis kann ich — von Stuttgart aus gesehen — nur sagen, daß sie stattfindet. Bei Wahrung der gegenseitigen Interessen muß freilich immer wieder neu geprüft werden, wie eine Koordination möglich ist. Zu einer im Interesse der guten Ausbildung etwas selbstloseren und offeneren Haltung gegenüber den Schauspielschulen könnte der Bühnenverein seine Mitglieder immerhin einmal auffordern.

Das sind einige Vorschläge für eine konkrete Diskussion. Ich hoffe, die Anwesenden des Deutschen Bühnenvereins sind durch meine Darlegungen im Punkt eins und zwei nicht frustriert —, aber bedenken Sie, daß wir alle letztendlich in einem Boot sitzen.



## DIE KRISE DES SCHAUSPIELERS WENN DER TAUSENDFÜSSLER NICHT MEHR GEHEN KANN

*Adolf Dresen*

Die Ausbildung von Künstlern ist immer problematisch, weil sie stets ein Moment der Ausbildung einer Persönlichkeit enthält. Kann man Persönlichkeit vermitteln, kann man ihr wenigstens helfen, sich zu entfalten, ist es nicht gerade ihr Kennzeichen, daß sie sich, allen Widerständen zum Trotz, von allein durchsetzt? Kommt nicht daher die Geschichte, die man von Genialen hört, sie seien an Kunstschulen nicht angenommen worden oder rechtzeitig durchgefallen? Gehört nicht zur Persönlichkeit die Eigenständigkeit, und ist es nicht ein logischer Widerspruch, jemand Eigenständigkeit beibringen zu wollen? Hier liegt das Paradoxe aller künstlerischen Ausbildung, und wenn man darüber sprechen will, zieht es einen ganzen Schwanz von Paradoxien, die jede Kommunikation zu vereiteln scheinen, nach sich. Ein Zug besonders der schauspielerischen Persönlichkeit ist ihre Unmittelbarkeit, ihre Spontaneität. Versuchte man diesen Zug auszubilden, so enthielte die Ausbildung die heimliche Aufforderung „Sei spontan!“. Sie kann auch in anderem Gewand auftreten: „Sei ganz offen!“, „Öffne dich!“, „Sei ganz du selbst!“, oder noch viel verdeckter. Man muß sich klarmachen, daß alle direkten und indirekten Aufforderungen dieser Art ein unauflösliches Dilemma enthalten. Wenn der Schüler der Aufforderung „Sei spontan!“ nachkommt, so ist er ja gerade nicht spontan. Vielleicht wird der verzweifelte Lehrer dann verlangen „Gehorche doch nicht immer!“ — und den Konflikt verschlimmern, denn der arme Schüler würde ja gerade gehorchen, indem er nicht gehorchte. Auch der Regisseur kennt im Umgang mit dem Schauspieler solche paradoxen Anweisungen — das berühmte „Sei locker!“ kann man auch nur befolgen, indem man es ignoriert. Das kann die Persönlichkeit eines fertigen Schauspielers leisten: Er kann die Fremdbestimmung durch den Regisseur in Selbstbestimmung wandeln, den Zwang in Freiheit — besonders, wenn es dem Regisseur seinerseits nicht um Machtausübung geht, sondern um die Emanzipation des Schauspielers. Für den Ausbilder aber potenzieren sich die Probleme. Es ist eine alltägliche Erfahrung, daß es mit dem guten Willen nicht getan ist, daß, je stärker man etwas beabsichtigt, man es um so weniger kann. Es ist das die alte Geschichte vom Tausendfüßler, den die Ameise fragte, mit welchem Bein er zuerst losgeht, und der dann überhaupt nicht mehr laufen konnte.

Alle kennen den berühmten Techniker, den man den Schauspielern gern zeigt, wenn sie verkrampft sind, weil er da so selbstverständlich, Urbild der Ungezwungenheit, über die Bühne geht. Aber Sie können ihn mit einem Schlag vernichten, wenn Sie plötzlich alle Lampen auf ihn richten und ihm das Gefühl geben, er würde beobachtet. Im selben Moment wird das Urbild der Ungezwungenheit unfähig sein, einen Fuß vor den anderen zu setzen — so wie der Schauspieler in den Stunden der Qual. Unter den Dramatikern war Kleist derjenige, der diese Situation immer wieder beschworen hat — so auch in seinem großen Aufsatz über das Marionettentheater. An diesen Paradoxien endet alles Verbale, jedenfalls alle analytische Kommunikation. Gerät sie da hinein — und sie muß da hineingeraten —, dann gibt es keinen Ausweg. Das Problem ist rational nicht aufzulösen. Da vertraut man dann auf die „Persönlichkeit“, die es schon richten wird. Man hat es oder man hat es nicht. Da aber ist genau die Crux, wo die Geister sich scheiden. Da kann man resignieren und sagen: Was ich tun kann, ist Technisches vermitteln, Mittel, Handwerk. Das andere muß gegeben sein. Das ist das Mysterium des Talents. Man hat's oder hat's nicht. In diesem Standpunkt ist die Sinnentleerung der Mittel, ihre Verselbständigung, von vornherein angelegt, und so zugleich die Verlotterung alles Handwerklichen. Glauben Sie, daß ein Pianist fähig ist, sechs Stunden am Tag zu üben, wenn er nicht den Sinn dafür hat, wenn es ihm nicht Spaß macht, wenn er danach nicht süchtig ist?

Die tiefe Diskreditierung, die Verachtung des Handwerklichen, die man an den meisten Theatern beobachten kann, hat ihren rationalen Kern in der berechtigten Verachtung der Mittel-Beherrscher, Alles-Könnner, die sich für alles verwenden lassen, jedem (politischen) Zweck dienstbar. Gründgens hat man, wie ich glaube zu unrecht, ein solches Image angehängt. Die Verselbständigung der Mittel gegen den Zweck, der dann eben jeder sein kann, ist zu Recht verpönt, besonders in Deutschland. Die Mittel werden nur durch den Zweck geheiligt. Wie oft bin ich der Ansicht begegnet, wenn ein Schauspieler genial sei, brauche er kein Handwerk, sei er nicht genial, dann nütze ihm kein Handwerk. Eine Schule, die sich entschließt, bloße Mittel zu vermitteln, muß deren Zweck, den Sinn immer schon bei den Schülern voraussetzen. Kann sie es? Die meisten entschließen sich also, mehr zu sein als bloße Mittel-Vermittler. Da muß dann der Lehrer mehr sein als ein bloßer Lehrer von etwas, er muß Lehrer sein in einem emphatischen Sinn: Meister. Der „Meister“, die „Schule“ — ebenfalls in

einem emphatischen Sinn, wie man etwa „Brecht-Schule“ sagt — sind heute ungebräuchliche Bezeichnungen, vielleicht sind sie nur noch ein Mythos. Sie sind deswegen nichts Mystisches. Ich benutze das Wort „Meister“ für den Mehr-als-Lehrer, dessen Kommunikation die verbale, die rationale übersteigt, dessen Existenz die Auflösung des Paradoxen ist, eine Persönlichkeit zu bilden.

Für wie nötig Schauspieler so etwas halten, sehen Sie an den unzähligen Schauspieler-Workshops, die alle den jeweils einzigen Weg zur Seligkeit zeigen. Man staunt, was Schauspieler sich das kosten lassen, den Glauben an einen, der zumindest den Glauben erweckt, daß er an sich glaubt. Sie reisen, mit ihren oft schmalen Gagen, bis New York oder ans Ende der Welt, um eines Wunders à la Lourdes teilhaftig zu werden. Oder die „Meister“ ziehen durchs Land wie Sektenprediger, halten Sessionsen wie Psychotherapeuten. Gewiß ist keineswegs alles Scharlatanerie — aber manchem hilft sogar die Scharlatanerie. Das, was da rationale Kommunikation übersteigt, macht den „Meister“ aus und den Scharlatan. Und unserer rationalen Zeit, die den Schauspieler am liebsten auf die Bühne beweisen würde, gilt oft beides als Abrakadabra. Man muß das Defizit, das durch die Existenz der Theatergurus signalisiert wird, unbedingt zur Kenntnis nehmen: Wer die Notwendigkeit des „Meisters“ nicht akzeptiert, wird dem Scharlatan den Weg bereiten. Der Schauspieler hat die unaufhebbare Sehnsucht nach einem, auf den er schwört — es ist der Schrei aus dem unaufhebbaren Paradoxen seiner Existenz. Vielleicht kennen Sie das Buch von Herrigel über die Kunst des Bogenschießens — sonst sollten Sie es lesen. Sie lernen daraus kein Bogenschießen. Vielleicht lernen Sie daraus etwas über das Lernen, das Lernen jenseits der rationalen, der verbalen Kommunikation. Vielleicht gibt es Ihnen auch einen Begriff von der Demut des Künstlers, wie er sich an folgende Anekdote knüpft: Der Schüler hat da zum ersten Mal „getroffen“ und ist sehr stolz: Der „Meister“ verweist ihm diesen Stolz: zum ersten Mal habe nicht „er“ geschossen, sondern „es“ habe „aus ihm“ geschossen — worauf „er“ denn dann stolz sei?

Sie finden die Beschwörung des „Meisters“ in vielen Schauspieler-Autobiografien. Kortner und Quadflieg sind gewiß zwei sehr verschiedene Schauspieler. Beide aber berichten von der Begegnung mit dem „Meister“, dessen Verehrung sozusagen der Beginn ihres eigenen Weges war. Es war, verblüffenderweise, bei beiden der gleiche Mann:

Josef Kainz. Beide kannten ihn nicht persönlich — Kortner aus der letzten Reihe des Burgtheaters, Quadflieg überhaupt nur aus Berichten —, bei beiden aber war es gewissermaßen der Anruf, die Berufung zu diesem Nicht-Beruf. Vielleicht entzündet die Flamme sich lieber an der Flamme als einem Vortrag über Oxidation. Vielleicht hat es auch damit zu tun, daß der künftige Menschen-Nachahmer immer zuerst damit beginnt, den Nachahmer nachzuahmen. Wie steht es nun bei uns mit dem „Meister“? Erzeugen wir ihn durch die geforderte „Ausbildung der Ausbilder“? Ich fürchte, wir erzeugen nur die Frage nach der Ausbildung der Ausbilder der Ausbilder, und so weiter, und vertragen jede Lösung damit in eine schlechte Unendlichkeit. Wo sind unsere Josef Kainze? Ich hatte das Glück, in meiner Arbeit vorzüglichen Schauspielern zu begegnen — Dieter Franke, Jürgen Holtz, Gudrun Ritter, Martin Schwab. Keiner von ihnen würde sich „Meister“ nennen, ich höre sogar Dieter Franke sagen: „Darstellungsbeamter“. Das hat mit Format nichts zu tun. Der Mann, der die Rollen spielt, spielt am Theater nicht mehr die Rolle, die Josef Kainz noch spielen konnte. Schauspieler ist nicht mehr die Hauptrolle am Theater. Man könnte von Westdeutschland eher sagen: Theater würde hier nicht von Schauspielern für Zuschauer gemacht, sondern von Regisseuren für Kritiker. Schauspieler sind dabei, wenn Sie wollen, Vehikel, Bestandteile des Bühnenbildes, jedenfalls aber Mittel, Mittel des Regisseurs.

Die Frage eines Schauspielers auf der ersten Probe „Wie hätten Sie's denn gerne?“ hat leider eine objektive Berechtigung. Es gibt hier so viele Sorten Theater, daß die theatralische Sprache, die da einen Abend lang gesprochen werden soll, überhaupt erst vorher definiert werden muß — die „Spielweise“. Den Schauspieler, den gibt es in Westdeutschland gar nicht mehr, der ist zerfallen in höchst verschiedene Gestalten, in Noelte- und Kortner-, Zadek- und Stein-Schauspieler. Welchen von all denen soll man ausbilden — vielleicht nicht überhaupt am besten den, der zu allen Regisseuren paßt, weil er Wachs in deren Händen ist, pures Material, der Lehm, aus dem Gott Vater den Menschen formt? So ein Schauspieler aber wird auf der Bühne schlechthin unsichtbar sein: Seine Sichtbarkeit auf der Bühne entspricht nämlich keiner Persönlichkeit — und aus dem gleichen Grund wird ihn keiner dieser Regisseure wollen. Man lernt sein eigenes Land meist im Ausland besser kennen als zu Hause. So habe ich, als ich einige Zeit in London arbeitete, über das deutsche Theater einiges

gelernt. Im englischen Theater gilt der Schauspieler mehr, der Regisseur weniger (was man hier für konservativ hält). Während im deutschen Theater ein Schauspieler — wie Norbert Kappen es beschrieb — es „mal von da, mal von da und mal von da“ nehmen muß (wobei er auf alle möglichen Körperstellen zeigte), nimmt der englische Schauspieler es, vermutlich seit Shakespeare, immer „von da“ (er zeigte auf den Bauch). Es gibt keine große Divergenz, Schauspieler ist noch Schauspieler, und eben darum kann man ihn vergleichen, kann sagen, das ist ein guter Schauspieler. Es gibt ein intaktes Normensystem, eine Verbindlichkeit. In Westdeutschland ist der Stolz der Kritik eine „nichtnormative Ästhetik“ — sie ist auch danach. Ein Schauspieler-Selbstverständnis wird darin zerstört; die Schulen wissen nicht mehr, was für einen Schauspieler sie überhaupt ausbilden sollen, ja was ein Schauspieler überhaupt ist.

Die Urzelle des Theaters ist nach meiner Überzeugung die Begegnung Schauspieler-Zuschauer. Aus ihr letztlich reproduziert es sich, korrigiert es sich. Der erste Dialog des Theaters ist nicht der von Schauspieler zu Schauspieler, sondern von Schauspieler zu Zuschauer. Das entspricht auch der Geschichte des Theaters. Wie die Ontogenese immer eine Art Rekapitulation der Phylogenese ist, sollte es auch beim Schauspieler immer das erste sein: Zuschauer oder Laienspieler. Darum aber ist es schlimm bestellt. Bei den alljährlichen Absolventenvorsprechen, aus denen sich oft Gespräche entwickeln, kann man eine wachsende Praxisferne beobachten. Viele Absolventen haben kaum Theater gesehen, sind auch nicht durchs Theater zum Theater gekommen, haben, vor ihrer Ausbildung, auch nie gespielt. Das Laienspiel, das Studententheater eingeschlossen, von dem ich selbst herkomme, scheint in dieser Leistungsgesellschaft keine Chance mehr zu haben. Musischer Unterricht an den Schulen hat den Naturwissenschaften zu weichen — wie weit liegt eigentlich die Zeit zurück, da Planck und Einstein in guten Streichquartetten Geige spielten? Viele junge Schauspieler kennen Schauspieler nur aus dem Fernsehen, ohne die lebendige Begegnung. Und was tut das Theater? „Theater gegen das Publikum“, nennt es ein älterer Kritiker, und, wie immer er es wertet, er beschreibt die negative Seite des westdeutschen Subventionstheaters.

Die „Praxis“ des Theaters ist immer die Vorstellung; nicht die Probe ist die Probe aufs Exempel. In der Begegnung Schauspieler-Zuschauer zu allererst wird der Nachwuchs erzeugt — falls diese Begegnung wirklich noch stattfindet. Ebenso gibt es eine „Ausbildung der Aus-

bilder“ nur in einer Kreisfigur, in der Rückbindung der Lehrer an die Praxis, ihrer Reintegration ins Theater. Die Theater sagen, der Nachwuchs werde immer schlechter. Man überschätzt die Schulen, wenn man ihnen die Schuld gibt. Schauspieler wurden und werden letztlich nicht von den Schulen erzeugt. Sie werden, so oder so, erzeugt durch die Theater. Und wenn sie nicht erzeugt werden, werden sie durch die Theater nicht erzeugt. Die Selbstreproduktion der Theater ist Teil ihrer Arbeit, Teil ihres Selbstverständnisses. Das gewinnen sie nicht durch die ständige Beziehung allein auf sich selbst. Insofern ist nicht das Ausbleiben von Nachwuchs das Erstaunliche, sondern daß es, wer weiß woher, immer wieder welchen gibt, trotz des Theaters. Die Krise der Schauspielerausbildung hat ihr Zentrum in der Krise des Schauspielerberufs selbst. Sie können alles mögliche tun —, aber Sie können sie nicht lösen ohne Lösung der Krise des Schauspielerberufs, also ohne die Veränderung des Theaters.

## AUSBILDUNG DER AUSBILDER ÜBERLEGUNGEN ZU EINEM SCHLAGWORT

*Martin Ankermann und Dieter Braun*

Das Schlagwort von der Ausbildung der Ausbilder geistert seit über zehn Jahren auf dem Themenkatalog der SKS herum. Dahinter steht das Schlagwort von der angeblich fehlenden Ausbildung für den Beruf des Schauspielers sowie die Hoffnung, bessere Ausbilder zu bekommen durch eine gezielte Aus- und Weiterbildung. So verstehe ich das Einladungsschreiben.

Nun ja, ganz sicher hängt die Qualität der Ausbildung von der Qualität der Ausbilder ab. Es gibt gute und schlechte Schauspiellehrer, hochqualifizierte und weniger qualifizierte. Und ich weiß nicht, ob wir heute mehr gute Schauspiellehrer haben als vor zwanzig Jahren. Aufgrund gewisser Symptome würde ich es vermuten, da stimme ich mit meinem Kollegen Müller überein. Auf jeden Fall gab es und gibt es hervorragende Schauspiellehrer, die mit Recht für sich in Anspruch nehmen können, exzellente Fachkräfte auf ihrem Gebiet zu sein — Spezialisten —, und sie fallen nicht vom Himmel.

Natürlich brauchen wir mehr gute Schauspiellehrer, die Frage ist nur, wo bekommen wir die her, und was kann man dafür tun. Dazu einiges aus meiner Erfahrung.

Ich denke, es wird dabei nützlich sein, sich klarzumachen, was den qualifizierten Schauspiellehrer ausmacht — nicht als Person und Charakter — obgleich das vielleicht auch ganz interessant wäre, und sicher nicht unwichtig, sondern von den Voraussetzungen her, die er mitbringen muß, und von den Qualifikationen her, die er sich im weiteren erwirbt.

An einer Schauspielschule unterrichten viele, an mancher sicher vielleicht zu viele. Nicht notwendig sind alle Schauspiellehrer. Aber das mehr oder minder breit gestreute Fächerangebot der öffentlichen Ausbildung scheint bislang ein unbestrittener Vorrang der öffentlichen Ausbildung zu sein.

Doch wird man für unser Thema erstmal etwas grob unterteilen müssen in drei Gruppen:

1. Die Darstellungslehrer, meist Schauspieler und Regisseure,

2. die Körper-, Stimm- und Sprechlehrer und
3. Lehrkräfte, die zusätzliche Fächer unterrichten, die für den Schauspielanfänger sicherlich von hohem Nutzen sein können, aber nicht direkt mit dem eigentlichen schauspielerischen Vorgang zu tun haben. Diese letzte Gruppe wird im folgenden aus meinen Überlegungen ausgeschlossen, sie will ich jetzt hier nicht als „Schauspiellehrer“ bezeichnen. Aber auch für die ersten beiden Gruppen gelten bereits jeweils etwas andere Qualifikationsvoraussetzungen, und es handelt sich in der Tat um äußerst unterschiedlich ausgebildete Leute.

Wie wird man Schauspiellehrer an einer öffentlichen Schule? In der Regel wird man zunächst einmal ge- oder berufen, erhält einen Lehrauftrag für einen kürzeren oder längeren Zeitraum, und das aufgrund ganz bestimmter Voraussetzungen. Es scheinen mir vier Voraussetzungen dafür notwendig, unabhängig davon, ob sie im Einzelfall immer beachtet wurden oder nicht.

Erste Voraussetzung: Eine spezielle Ausbildung und Praxiserfahrung. Jeder Fachlehrer aus dem Stimm- oder Körperbereich wird ganz sicher aufgrund seiner speziellen nachweisbaren Ausbildung in seinem Fach berufen, und in der Regel hat er auch bereits praktisch gearbeitet. Und auch im Bereich Darstellung wird der Lehrauftrag erteilt aufgrund nachgewiesener, hoffentlich erfolgreicher Praxis als Schauspieler bzw. Regisseur.

Beim Schauspieler kann man annehmen, daß er eine Ausbildung absolviert hat. Die Ausbildung zum Regisseur ist eine umstrittene Angelegenheit. Ich weiß nicht, ob die Regieklassen uns bereits bessere Regisseure geliefert haben oder liefern werden. Auf jeden Fall — das weiß ich —, als Regisseur muß man sehr viel für seine Ausbildung tun. Und wenn man eine erfolgreiche Praxis als Regisseur vorweisen kann, ist man kein Anfänger oder Amateur mehr. (Oft war der Regisseur außerdem gleichzeitig Schauspieler.) Aber sicher ist der Nachweis, daß man in seinem Beruf „etwas zu sagen“ hatte, eine wichtige Voraussetzung für den Start zum Schauspiellehrer. Kompetenz auf seinem Fachgebiet ist also die erste und wichtigste Voraussetzung.

Die zweite wäre die pädagogische Anlage, das pädagogische Engagement bzw. die bereits erwiesene pädagogische Fähigkeit. Bei den sogenannten Fachlehrern kann sie oft bereits nachgewiesen werden.

In der Arbeit des Regisseurs müßte sie sichtbar geworden sein in dem, was man Schauspielerführung nennt, und in der Entwicklung von einzelnen Schauspielern über mehrere Inszenierungen hin. Ich sage sichtbar, wenn auch die heutige Theaterkritik und leider auch viele Theaterleitungen daran nicht sehr interessiert scheinen — ästhetische und konzeptionelle Aspekte werden ja vorrangig gehandelt —, Herr Dresden hat das bereits hervorragend beschrieben.

Voraussetzung drei — würde ich meinen — ist eine zumindest latente, wenn nicht ganz offensichtliche starke schauspielerische Begabung, und zwar nicht nur beim Regisseur, sondern auch bei den Fachlehrern im Körper- und Stimmereich. Es liegt eigentlich auf der Hand, daß nur Schauspieler Schauspieler ausbilden können (so wie der Instrumentalistenlehrer, der Gesanglehrer, der Tanzlehrer auf seinen Instrumenten, im Gesang, im Tanz Erhebliches leisten muß, um ausbilden zu können). Lediglich die Besonderheit des Schauspielerhandwerks, die in der Deckung von Persönlichkeit und Instrument liegt (und der damit verbundenen Schwierigkeit des zu beobachtenden Abstandes), macht den pädagogischen Regisseur zum manchmal geeigneteren Ausbilder. Aber wie kann er Wesentliches für den Beruf vermitteln, wenn er nicht wenigstens potentiell selbst ein überdurchschnittlich guter Schauspieler ist? Fehlt bei den sogenannten „Fachlehrern“ die schauspielerische Begabung und das damit verbundene künstlerische Engagement, so wird ihr Unterricht bestenfalls eine Art Zulieferer-Charakter haben, also nicht zu der eigentlich engeren Schauspielerausbildung gehören, in einigen Fällen überflüssig, manchmal sogar hinderlich sein. Ein Beispiel dafür ist, was heute als Sprechschulung aus der Schule der sogenannten Sprecherzieher angeboten wird.

Voraussetzung vier wäre das Interesse am Handwerk des Schauspielers und an seinen Grundlagen, d. h. an den psychischen, physischen und gedanklichen Funktionszusammenhängen des Spielvorgangs und den dazugehörigen Techniken. „Handwerk“ und „Technik“ sind Begriffe, die aus dem Bereich Stimme, Sprechen, Körper geläufig sind (für viele Theaterleute erschöpft sich der Handwerksbegriff auch im sogenannten guten Sprechen und einer allgemeinen körperlichen Beweglichkeit). Manchmal könnte man meinen, Schauspielerausbildung hat in den letzten zwanzig Jahren nur in diesen Fachbereichen stattgefunden. Es gibt natürlich rühmliche Ausnahmen. Ich meine jedoch ein Handwerk, das diese Fachgebiete zwar einschließt, aber über sie hinausgeht.

Sie werden bitte bemerken, daß ich den Punkt „Interesse am Handwerk und Technik“ gesondert von der „pädagogischen Anlage“ genannt habe. Pädagogik und Handwerk werden oft fälschlicherweise in einen Topf geworfen. Es gibt z. B. auch pädagogisch sehr engagierte Regisseure, die gerne mal mit Schauspielschülern arbeiten, sie mitunter auch zu der ihnen im Moment möglichen höchsten Wirkung bringen, alle handwerklichen und technischen Aspekte aber geschickt umgehen. Solche Arbeiten können sehr aufregend und anregend sein, vor allem gegen Ende der Ausbildung — da sind sie sogar von sehr großem Nutzen —, haben aber mit Ausbildung im engeren Sinne sehr wenig zu tun und sind im besten Falle gute, wünschenswerte, vorweg genommene Praxis.

Also, eine spezielle Ausbildung und dazugehörige Praxis, pädagogisches Engagement, schauspielerische Begabung und das wirkliche Interesse am schauspielerischen Handwerk und seinen Grundlagen sind die Voraussetzungen, wenn man in diesem Beruf tätig werden will. Sind sie nicht gegeben, werden auch evtl. Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen nichts bringen.

Ich hoffe, ich habe Ihnen deutlich machen können, daß der Einstieg zum Schauspiellehrer sehr wohl bestimmte Qualifikationen verlangt und nicht von ungefähr kommt. Seine eigentliche Qualifikation als Schauspiellehrer erwirbt man sich aber erst durch jahrelange und kontinuierliche Arbeit als Ausbilder. (Das ist im übrigen etwas ganz Normales, auch jeder Schullehrer wird erst durch seine jahrelange, praktische Lehrerfahrung zum Lehrer, trotz aller Erziehungswissenschaft.) Nebenbei, erziehungswissenschaftliche Voraussetzungen für diesen Beruf zu fördern, erscheint mir ziemlich unsinnig, ich wüßte auch von keiner anderen vergleichbaren künstlerischen Ausbildung, die darauf Wert legt. Schließlich geht es ja auch nicht um „Erziehung“, man hat es mit erwachsenen Menschen zu tun, die aufgrund einer überdurchschnittlichen Begabung und einer bereits sichtbaren schauspielerischen Persönlichkeit für diesen bestimmten Beruf ausgebildet werden wollen. Das Ganze hat also viel mehr mit künstlerischer Arbeit und entsprechendem Training zu tun als mit Unterricht im schulischen Sinne. Aber nur, wenn man sich der praktischen Ausbildungsarbeit ganz verschreibt, sie nicht nur so ein bißchen nebenher betreibt, kann man diesen Beruf wirklich erlernen. Unterrichten ist, wenn man es nicht mechanisch betreibt, ein permanenter Lernprozeß, ein praktisches Studium.

Ich muß hier leider von den sehr wichtigen pädagogischen Einsichten und Erfahrungen, die man dabei erhält, absehen — um den Rahmen nicht zu sprengen —, möchte aber drei andere Qualifikationen herausgreifen, die man sich in dieser Arbeit erwerben kann.

1. Setzt man die tägliche Beobachtung gerade der Anfängerarbeit in Beziehung zu dem, was als Spitzenleistung in diesem Beruf Maßstäbe setzt und gesetzt hat, erhält man Aufschlüsse, die in der üblichen Theaterprobenarbeit nicht zu erhalten sind. In seiner Arbeit studiert der Schauspiellehrer notwendigerweise die physischen und psychischen Funktionszusammenhänge des Spielvorgangs, und zwar von den allereinfachsten bis zu sehr komplizierten. Und von den eigenen fachlichen Voraussetzungen her muß man sich erneut und immer wieder mit den Grundlagen des schauspielerischen Handwerks auseinandersetzen, um sie für sich immer wieder neu und genauer zu präzisieren. Man wird dabei u. a. Techniken, Übungen, Arbeitsansätze übernehmen, anwenden, überprüfen, abändern, weiterentwickeln, neu erfinden und in methodische Zusammenhänge bringen müssen. Dieses gesammelte, daraus resultierende, spezielle Fachwissen — natürlich in hohem Maße abhängig vom künstlerischen Standpunkt des Lehrenden — ist ein sehr persönliches Fachwissen und läßt sich, wie entsprechende Literatur immer wieder beweist, nur sehr schwer theoretisch vermitteln. Was seine Brauchbarkeit anbelangt, darf ich Brecht zitieren mit dem berühmten Satz: „Der Geschmack des Puddings erweist sich beim Essen“.
2. Erst durch jahrelange Erfahrung und in der Begegnung mit den unterschiedlichsten Begabungen wird der Schauspiellehrer seinen diagnostischen Blick für die Vorzüge und Schwächen der individuellen Anlagen schärfen können. Dieser diagnostische Blick, bzw. auch dieses diagnostische Hören scheint mir heute besonders wichtig, da wir in unserer Gesellschaft mit einer zunehmenden reduzierten Ausdrucksfähigkeit von Körper, Stimme und Sprache konfrontiert werden. Um so wichtiger wird deshalb das Studium von psychisch-physischen Funktionszusammenhängen überall dort sein, wo Ausdruck wirklich noch frei wird. Strasberg nannte einmal als eine mögliche Definition des schauspielerischen Talents die Fähigkeit, auf imaginierte Reize zu reagieren. Das scheint partiell sehr einleuchtend, nur ist die Möglichkeit zur differenzierten und kräftigen Reaktion gerade bei starken Begabungen heute erst einmal ver-

schüttet, und das ist nicht einfach nur ein individuelles psychologisches Problem. (Einer der Hauptfehler gerade des engagierten, künstlerisch potenten Schauspielers wird anfänglich oft der sein, daß er die eigene physische Konstitution bei anderen unbewußt voraussetzt, nicht genügend den Zustand desjenigen einschätzen kann, mit dem er arbeitet. Hier z. B. durch Spannungsaufbau Behinderungen abzubauen und lösen zu können, dürfte eine ganz wesentliche Qualifikation sein.)

3. Läßt sich ein Schauspiellehrer auf diese beiden von mir hervor-gehobenen Aspekte ein, wird er notgedrungen über sein spezielles Fach hinausgehen müssen. Das heißt verkürzt gesagt, kein qualifizierter Darstellungslehrer ohne praktisch erworbenes Grundwissen im Bereich Stimme, Sprechen, Körper; kein qualifizierter Fachlehrer aus diesen Bereichen ohne praktisch erworbenes Grundwissen über den Spielvorgang, seine Arbeitsansätze, Techniken und geistigen Anforderungen. Also, fächerübergreifendes bzw. fächerintegrierendes Arbeiten und damit eine Ausweitung der ursprünglichen beruflichen Qualifikation.

Nun ist die vorwiegend kontinuierliche Lehrtätigkeit sicher nicht die einzige, doch die wichtigste und durch nichts anderes zu ersetzende Qualifikationsmöglichkeit. Sie kann sicher ergänzt werden durch Anregungen. Dazu kann bestimmte Literatur gehören — doch ist auch der größte Teil der entsprechenden Bücher nur aus der praktischen Erfahrung heraus verständlich — oder irgendein wichtiger Workshop, eine Hospitanz, Assistenz, Einblick in parallele Lehrtätigkeiten usw., usw. Was die fächerübergreifende Arbeit angeht, ist nach meiner Erfahrung das Teamteaching die effektivste Bereicherung.

Für diese „Selbst“ausbildung — wenn man so will — muß man natürlich etwas leisten, mitunter auch finanzielle Opfer aufbringen. Letzteres ist wegen der im Schnitt unzureichenden Bezahlung der eigentlichen Schauspiellehrer oft ein Ärgernis. Doch bleibt festzustellen, daß der Schauspiellehrer sein eigentliches Können nur aus seiner kontinuierlichen praktischen Arbeit beziehen kann und sicher nicht aus irgendwelchen, heute ja sehr zahlreich angebotenen Workshops, und schon gar nicht aus akademischen Seminaren. Außerdem, wer soll denn eigentlich hier wen weiterbilden?

Doch zurück zur Ausgangsfrage, woher bekommen wir qualifizierte Lehrkräfte? Natürlich primär aus der Theaterpraxis und von nirgendwo

anders und dann aus der Ausbildung selber. Theaterpraxis als Voraussetzung bitte auch möglichst bei den sogenannten technischen Fächern, und je höher der Standard, die Qualität der geleisteten Theaterarbeit, desto besser. Bitte doch nicht die Gescheiterten, Stehengebliebenen, in äußerer Routine Erstarren — und es gibt einige aus dieser Gruppe —, die in dem Ausbildungsberuf eine Existenzabsicherung suchen und gesucht haben.

Aus dem vorher Gesagten geht hervor, daß, wenn man diese Tätigkeit ernsthaft angehen will, man auf Berufspraxis, zumindest zeitweilig, sehr weitgehend verzichten muß. Damit wird natürlich nicht nur die Frage der Bezahlung wieder akut, sondern auch die Frage der nachteiligen Folgen, die dadurch entstehen, daß man dem Markt nicht mehr unbegrenzt zur Verfügung steht.

Ein weiteres Hemmnis scheint mir das immer noch oft anzutreffende gestörte Verhältnis der deutschen Theaterpraxis zur Ausbildung und zum Handwerk überhaupt zu sein. Man könnte polemisch wie mein Kollege Müller sagen, daß unser Einladungsschreiben bereits dafür spricht. Ich kann mir jetzt ersparen, darauf einzugehen, weil Herr Dresen genügend darüber ausgeführt hat.

Ich möchte hier nur noch sagen, daß ein Blick in andere Kunstgattungen etwas deutlich machen kann. „Technik“ kann sich natürlich veräußerlichen, verselbständigen, erstarren — vor allen Dingen bei mitelmäßigen Begabungen wird das sehr oft passieren, wenn „Technik“ ihren eigentlichen Zweck, nämlich Ausdrucks- und Äußerungsfähigkeit freizusetzen, nicht mehr erfüllt. Deswegen wird aber z. B. kein Sänger, Musiker oder Tänzer die zentrale Bedeutung der Technik für seine Arbeit auch nur im geringsten infrage stellen. Nebenbei, ein englischer Schauspieler übrigens auch nicht.

Ich will diese Ausführungen hier erst einmal mit einer Reihe von sehr allgemein gehaltenen Vorschlägen zur Verbesserung der Lage beenden.

1. Wir müssen bestimmte Qualitätsvoraussetzungen für den Start in diesem Beruf besser beachten.
2. Wir brauchen eine bessere Bezahlung für den Schauspiellehrer, damit der zeitweilige Verzicht auf Arbeit in der Berufspraxis zumutbar wird.

3. Wir müssen Möglichkeiten schaffen, sich für längere Zeiträume — ich würde sagen mindestens ein Jahr — in dieser Tätigkeit auszuprobieren, und zwar nicht nur mit „Gastinszenierungen“ („Einstudierungen“).
4. Wir brauchen mehr Stellen für hauptamtlich Lehrende.
5. Wir brauchen die Einrichtung von gezielten und bezahlten Lehrassistenzen für Theaterleute in allen Fachbereichen. Hier kann die Ausbildung selber ihren wichtigsten Beitrag leisten (wir haben ja bereits gehört — und ich kann es von Bochum bestätigen —, daß dies ein möglicher Weg zum Schauspiellehrer ist).
6. Wir brauchen eine andere Art der Kooperation von Praxis und Ausbildung einschließlich des leidigen „Vorsprechens“. Eine andere Art der Kooperation, die z. B. auch das handwerkliche Verständnis der Regisseure erweitert. Also mehr als nur eine sehr begrüßenswerte Aufführungsarbeit mit dem Abschlußjahrgang von seiten des Theaters und von seiten der Schulen, mehr als die sicher sehr nützlichen Stimmbildungs- und Körpertrainingskurse, die unverbunden neben der eigentlichen Probenarbeit herlaufen. Ich bin, wie mein Kollege Dresden, der Meinung, daß Ausbildung ins Theater gehört.
7. Wir brauchen finanzielle Unterstützung für die praktischen Informationsmöglichkeiten der Schulen untereinander, wie z. B. die Stuttgarter Schauspieltreffen sie boten, und ähnliche Veranstaltungen.

Es ließen sich sicher noch mehr Dinge nennen. Ich danke Ihnen.

## WAS KANN DIE PÄDAGOGIK ZU EINER VERBESSERUNG DER SCHAUSPIELAUSBILDUNG BEITRAGEN?

*Winfried Böhm*

Als ich nach der Mittagspause wieder den Saal betrat, fragte mich einer der Teilnehmer, wie ich mich denn hier fühlte. Meine spontane Antwort lautete: wie zu Hause. Ich meinte damit allerdings nicht mein familiäres Heim, sondern die Universität. Denn in der Tat herrschen dort die gleichen Probleme. Die Kluft zwischen Theorie und Praxis ist nicht schmaler. Was Herr Hübner vorhin sehr vornehm Schwachpunkte nannte, heißen wir Schwachköpfe. Auch wir haben wenig Hochbegabte in einer großen trägen Masse auszubilden. Die Praxiserwartungen des Arbeitsmarktes differieren mit dem, was die Hochschulen leisten. Und die Frage, ob der Berufserfolg ein hinlänglicher Beweis für die Qualität einer Ausbildung sein kann, ist bei uns so fragwürdig wie bei Ihnen, wissen wir doch alle, daß der Berufserfolg von vielem anderen abhängt als nur von der Qualität der Ausbildung — sei es der reine Zufall, seien es Beziehungen oder Intrigen oder sei es, wer weiß noch was.

Es fällt mir nunmehr fast schwer, nach der lebhaften Diskussion dieses Vormittags jenen Gedankengang vorzutragen, den ich mir vor dieser Diskussion und ohne Kenntnis der Runde dieser geistvollen Köpfe zu Hause zurechtgelegt habe. Aber als diszipliniertes Symposiant will ich dem Ruf des verehrten Symposiarchen folgen und Ihnen nun meinen wohlgesetzten Text vorsprechen.

Sie sind hier zusammengekommen, um über bessere Möglichkeiten der Künftlerausbildung und insbesondere die Frage der Ausbildung der Ausbilder zu diskutieren. Sie haben mich freundlicherweise als Außen-seiter in diesen erlauchten Kreis deutscher Theaterfachleute eingeladen — und ich bedanke mich auch an dieser Stelle für diese ehrenvolle Einladung —, damit ich Ihnen aus der Sicht des Pädagogen einige Gedanken dazu vortrage, ob und, wenn ja, in welcher Art denn die Pädagogik einen Beitrag zu dem hier zu erörternden Problem leisten könne. Als mich Herr Angermann anrief und mich zu diesem Gespräch einlud, war meine Antwort, daß ich zu diesem Thema gerne referieren wolle, daß es mir aber gleichwohl notwendig erscheine, zunächst die präliminare Frage zu stellen, was denn das überhaupt sei — die Päd-

gogik; denn nicht nur herrschen darüber häufig recht dunkle und höchst ungeklärte Vorstellungen, sondern grundsätzlich ist es doch wohl geboten, sich zu allererst von der Sache ein einigermaßen deutliches Bild zu machen, von der man erwartet, sie könne einem bei der Lösung drängender Probleme auf diese oder jene Weise von Nutzen sein. Vorusblickend auf das, was ich Ihnen in der folgenden haben Stunde zu sagen habe, möchte ich sogleich erklären, daß ich Ihre Erwartungen an die Pädagogik eher dämpfen als aufblähen werde, daß ich aber andererseits diese gedämpfteren Erwartungen auf einen sicheren Boden stellen und sie so zu realistischen Erwartungen machen möchte. In jedem Falle werden Sie aber am Ende feststellen, daß die Pädagogik, sofern sie ihr Geschäft ernsthaft betreibt und nicht in scharlatanhafte Leichtfertigkeit verfällt, keine glatten und eleganten Lösungen anzubieten hat, sondern die Fragen, die man an sie richtet, eher noch komplizierter und verwickelter zurückgibt. Aber — so glaube ich — nicht um die Brisanz aus dem Thema dieses Symposiums zu nehmen, haben Sie mich als Pädagogen in diese Versammlung gerufen, sondern wohl eher, damit ich Ihnen die Schwierigkeiten auf der anderen Seite zeige, wenn Sie mit diesem Partner Pädagogik ins Gespräch kommen und gar kooperieren wollen.

Lassen Sie mich mit einigen kritischen Anmerkungen zu der landläufigen und noch heute weit verbreiteten Auffassung beginnen, der zufolge Pädagogik es in erster Linie mit didaktischen und methodischen Fragen zu tun habe; nicht selten und für ein sehr breites Publikum erschöpft sie sich gar in diesen Fragen. In gängigem Sprachgebrauch ausgedrückt: Die Pädagogik als Wissenschaft habe die Vorgänge des Lehrens und Lernens, des Erziehens und Erzogenwerdens, der Bildung und der Ausbildung zu untersuchen, die geeignetesten Wege und Methoden zur Erreichung gesetzter Lern-, Erziehungs- bzw. Ausbildungsziele herauszufinden, diese Methoden Schritt um Schritt zu verbessern und effektiver zu gestalten und das, um schließlich den auf pädagogische Handlungsanleitung harrenden Lehrern, Erziehern und Ausbildern deutlich und mit eben wissenschaftlich verbürgter Sicherheit zu sagen, „wie man es am besten macht“, oder gar „wie es zu machen ist“.

Auch wenn Sie meine Eingangsthese überraschen, selbst bestürzen mag, so muß ich Sie doch bitten, sich von einem solchen trivialen und nachgerade naiven Verständnis von Pädagogik freizumachen; denn erstens gehört ein solches in eine ganz und gar vorwissenschaftliche,

genauer vorkritische Phase der Pädagogik, und so unkritisch wollen wir uns denn doch unserem Gegenstand nicht zuwenden; und zweitens würde uns eine solche überaus unbedachte Auffassung von Pädagogik dazu führen, daß wir von vornherein einem bestimmten Menschenbild auf den Leim gingen, jenem nämlich von der beliebigen Machbarkeit des Menschen, einem Menschenbild also, das uns dann besonders abwegig erscheinen muß, wenn wir uns mit dem Menschen als Künstler befassen, mithin mit seiner schöpferischen und weltgestalterischen Begabung, und sei es gleich nur mit seiner nachschöpferischen und nachgestalterischen. Ohne daß ich mich einer Grenzüberschreitung schuldig machen möchte, scheint mir doch des Bedenkens wert, was Stefan Zweig so feinsinnig über das Geheimnis des künstlerischen Schaffens gesagt hat: „Jeder schöpferische Mensch hat also seine Eigentümlichkeiten, seinen besonderen Prozeß, welcher ihm und ihm allein gehörig ist, und so wenig wie eine Liebesstunde mit der anderen hat eine Schaffensstunde mit der anderen ihr Geheimnis gemein. Nur wer diese unendliche Vielfalt belauscht, kann eine Ahnung bekommen von der unendlichen Vielfalt der Kunst und des Lebens, nur wer einen Künstler in seiner Arbeit sieht, weiß um die Einmaligkeit seiner Persönlichkeit.“ Ein solcher Hinweis — und ich bin sicher, daß Sie, meine Damen und Herren, ihn hundertfältig bestätigen könnten, muß uns stutzig machen, denn er läßt sich ganz gewiß nicht mit Erwartungen an die Pädagogik vereinbaren, die darauf hinauslaufen, daß von ihr untrüglich sichere Verfahrensweisen und Ausbildungsmethoden zur Formung von Menschen bereitgestellt werden könnten; und andererseits sollte man sich vor einem pädagogischen Gesprächspartner in acht nehmen, der in hybrider Selbstüberschätzung sich anschickt, über die pädagogische Machbarkeit des pädagogisch nicht Machbaren reden zu wollen.

Meine zweite These, die ich der ersten unmittelbar anfüge, lautet, daß man die pädagogische Problematik verstümmelt, wo man sie auf die methodische Frage nach dem Wie und auf die bloße Suche nach effizienten Vorgehensweisen einschränkt. Man wird der Komplexität pädagogischer Fragestellungen vielmehr nur dann gerecht, wenn man der grundsätzlichen Mehrdimensionalität pädagogischer Sachverhalte Rechnung trägt. Diese Mehrdimensionalität besteht zumindest in der unverzichtbaren Dreifältigkeit einer anthropologischen (von griech.: „anthropos“: der Mensch), einer teleologischen (von griech.: „telos“: das Ziel) und einer methodologischen (von griech.: „methodos“: der

Weg) Dimension. In schlichte und allgemeinverständliche Fragen gefaßt, heißt das folgendes. Jede pädagogische Überlegung hat erstens mit der Frage zu beginnen: Wer ist der Mensch? (Menschenbild); ihr folgt zweitens die Frage: Was soll der Mensch? (Ziel), und erst dann kann sinnvoll drittens gefragt werden, wie denn Erziehung, Lehre und Ausbildung dazu beitragen können, daß der zu Erziehende, der zu Belehrende, der Auszubildende nicht bleibt, was er ist, sondern wird, was er werden soll (Methode).

Wenn wir dieser These zustimmen, und bei einigem Nachdenken wird man ihr die Zustimmung schwerlich versagen können, sind wir schon mitten in den grundlegenden pädagogischen Problemen, die man dann nicht mehr einfach wegkaschieren kann, sondern denen man sich stellen muß. Und diese Probleme resultieren aus der nicht wegzudiskutierenden Tatsache, daß über die Fragen, was denn der Mensch sei und was aus ihm werden solle, also über das Menschenbild und über die menschlichen Zielvorstellungen, höchst unterschiedliche, ja nicht selten völlig widersprüchliche Anschauungen herrschen und in der Diskussion oft genug scharf aufeinanderprallen. Die Unsicherheit und Orientierungslosigkeit, die man hinsichtlich der Angemessenheit oder Unangemessenheit pädagogischer Methoden und Verfahrensweisen so häufig antrifft, hat — das erweist sich bei genauerer Prüfung schnell — ihren Grund meistens darin, daß man von einem verschwommenen Menschenbild ausgeht und bezüglich der Ziele keine klaren Vorstellungen besitzt.

So geht es aber doch bei allen Veränderungen. Wenn man keine genauen Kenntnisse über den Ausgangspunkt hat und sich nicht darüber einig ist, wohin die Reise gehen soll, ist es müßig, sich die Köpfe über den Weg zu zerbrechen. Dieser zeigt sich dagegen oft wie von selbst, wenn man über jene Voraussetzungen Klarheit geschaffen hat. Ich kann mir nicht denken, daß das, was für pädagogische Sachverhalte ganz allgemein gilt, für den besonderen Fall der Künstlerausbildung nicht gelten sollte.

In der langen und wechselvollen Geschichte der Pädagogik haben sich die Menschenbilder und die pädagogischen Zielvorstellungen in einem ständigen Auftreten und Abgehen abgelöst. Aus dieser buntschillernen Vielfalt lassen sich aber idealtypisch drei große Modelle herausarbeiten, die zu drei grundverschiedenen Pädagogiken geführt haben. Ich möchte Ihnen mit ein paar groben Strichen diese drei Modelle ganz

kurz skizzieren, weil ich der Meinung bin, daß wir, bevor wir über konkrete pädagogische Maßnahmen sinnvoll sprechen können, uns erst darüber verständigen sollten, welchem dieser pädagogischen Orientierungsmuster wir zu folgen gedenken. Um diese Modelle kritisch befragen zu können, mag ihnen leitmotivisch die Überlegung dienen, welches dieser Modelle denn dem künstlerischen Schaffen und der künstlerischen Ausbildung, genauerhin: der für das Theater, am ehesten entsprechen mag.

Um Ihnen diese drei Modelle etwas näherzubringen, knüpfe ich sie — etwas eigenwillig und zugegebenermaßen etwas gestelzt — an die Ihnen allen vertraute, auf die Poetik des Aristoteles zurückgehende Unterscheidung von drei literarischen Kategorien: Lyrik, Epik und Dramatik, und ich spreche demgemäß von einer lyrischen, einer epischen und einer dramatischen Pädagogik bzw. von einer lyrischen, einer epischen und einer dramatischen Interpretation von Erziehung, Lehre und Ausbildung.

Mit einer lyrischen Pädagogik meine ich dabei jene anthropologische Grundauffassung, wonach der Mensch alles, wessen er zur vollen Entfaltung seines Menschseins bedarf, immer schon in sich trägt. So wie der Samen die fertige Pflanze enthält, so wie im Löwenjungen das fertige Raubtier steckt, birgt der Mensch in sich alle Anlagen, die ihn zu dieser oder jener Persönlichkeit vorherbestimmen. Von einer solchen naturalistischen oder organologischen Denkweise her erscheint es gerechtfertigt, von einem geborenen Erzieher ebenso zu sprechen wie von einem geborenen Verbrecher oder von einem geborenen Künstler. Der erzieherische Vorgang kann dann nicht anders gedacht werden denn als ein Prozeß der Selbst-Entfaltung, als eine lyrische Selbst-Expression, als ein Offenkundigwerden des von Anfang an verborgen Angelegten; mit einem Wort: als eine bloße Entwicklung.

Da diese Auswicklung der vermeintlichen Anlagen von der Umwelt entweder behindert oder gefördert, beeinträchtigt oder unterstützt werden kann, kommt es dann pädagogisch vor allem darauf an, alle Barrieren dieser Entwicklung zu beseitigen, der Entfaltung des Genies ungebremsten Lauf zu lassen und die umgebenden Verhältnisse so einzurichten, daß die angelegte Persönlichkeit möglichst unverkrüppelt und bei geradem Wuchs zu ihrem vollen Ebenmaß gedeiht.

So, wie der beste Gärtner aus einem Kräuterbusch keinen Kastanienbaum und aus einem Farnkraut keine Fichte machen kann — und wäre

er gleich noch so faunagogisch geschult —, kann auch der beste Erzieher, Lehrer und Ausbilder — und sei er noch so pädagogisch geschult — aus einem Heranwachsenden und aus einem Auszubildenden nichts anderes machen, als was schon immer in ihm steckt.

Nicht direkte pädagogische Einwirkung erscheint also geboten, sondern im Gegenteil äußerste Zurückhaltung; allenfalls indirekt können günstige Entwicklungsbedingungen geschaffen und die äußeren Umstände auf eine fördernde Weise arrangiert werden. Im übrigen aber ist der spontanen Selbstäußerung des heranreifenden und nur noch nicht erkannten Genies zu vertrauen.

Meine Damen und Herren, Sie kennen alle die verschiedenen Ausprägungen dieses Modells von den romantischen Entwicklungspädagogen über die antiautoritäre Erziehung bis zur antipädagogischen Marotte von heute. Und Sie kennen auch die starke, eben lyrische Gefühlsbetontheit dieser Ausformungen. Heute kursiert dieses Modell unter dem neuen Slogan der „Selbstverwirklichung“, und das Kriterium, dem das erzieherische Handeln dann nicht selten allein noch unterstellt wird, ist das subjektive Wohlfühlen der sogenannten Betroffenen. Und es ermangelt heute nicht pädagogischer Theorien, die in aller Ernsthaftigkeit die ungehemmte Befriedigung der subjektiven Bedürfnisse als der pädagogischen Weisheit letzten Schluß verkündigen.

Nun, es steht hier nicht an, über die politisch destruktiven Implikationen eines solchen Modells, das in letzter Konsequenz in anarchistischem Individualismus enden muß, zu sprechen. Daß dieses Modell aber auch in künstlerische Bereiche Eingang gefunden hat und als Orientierungsmuster auch für die künstlerische Ausbildung bis hin zur Ausbildung der Ausbilder in Anspruch genommen werden kann, das erscheint mir nicht bezweifelbar.

Es handelt sich bei diesem Modell — grob zusammengefaßt — um einen Kult der Selbstentfaltung und um eine Apotheose der Spontaneität. Man wird diesem Modell also dann folgen und wird entsprechende pädagogische Maßnahmen und Methoden des Erziehens, Lehrens und Ausbildens dann vorziehen, wenn man der Überzeugung ist, das, was erzogen, gelernt bzw. ausgebildet werden soll, sei schon ganz oder wenigstens keimhaft im Kinde, im Lernenden, im Auszubildenden vorhanden und bedürfe nur noch der optimalen Entfaltung und der vollständigen Auswicklung.

Das Kind hat es, oder es lernt es nie. Der Schüler hat es, oder er erlernt es nie. Der Schauspieler hat es, oder er lernt es nie. Man ist ein geborener Lehrer und Ausbilder, oder man lernt es nie. So und ähnlich lauten die pädagogischen Schlagworte, und demgemäß wird als pädagogische Maxime dann formuliert, es gelte einfach abzuwarten und zuzusehen, was sich da als Anlagen zeige und entwickle.

Das Diagnostizieren der Talente und Begabungen erscheint dann wichtiger als ihre Ausbildung und Förderung. Die Ausbildung selber reduziert sich auf Entwicklungshilfe und Pflege. Es gilt bestenfalls, Chancen zu eröffnen, den pädagogischen Humusboden zu düngen, die Entfaltungsmöglichkeiten zu verbessern. Sich dagegen um direkte Einfluß- und Gestaltungsmöglichkeiten zu besorgen, gerät bereits in den Verdacht einer Sünde wider den pädagogischen Geist.

Ich will nicht verschweigen, daß sich dieses Modell vor allem deshalb so großer Beliebtheit erfreut, weil es den Erzieher und Ausbilder von seiner pädagogischen Verantwortung weitgehend entlastet. Was nicht angelegt ist, kann eben nicht entfaltet werden, und wenn der pädagogische Erfolg ausbleibt, lag die Schuld allemal auf seiten des Lernenden, niemals jedoch auf seiten des Lehrenden. Aus einem gescheiterten Adepten konnte nichts Rechtes werden, weil eben nichts Rechtes in ihm steckte.

Ein zweites Modell, das man in Anlehnung an jene literaturkategoriale Unterscheidung als das epische bezeichnen könnte, geht von einer ganz und gar anders gearteten Anthropologie aus. Nicht bringt der Mensch alles schon mit, sondern im Gegenteil: Er ist nichts als ein blankes Blatt, eine tabula rasa, ein leeres Gefäß oder — wie sich der französische Soziologe Emil Durkheim zu sagen nicht entblödete — ein bloßer Klumpen Fleisch. Weniger derb, gleichwohl sich nicht minder entlarvend, spricht man von einem rohen Material: dem Schülermaterial, dem Nachwuchsmaterial etc.

Ich war vorhin geradezu schockiert, als sich der hier anwesende Schauspielschüler selbst als Material bezeichnete, das wir in die Hand zu nehmen hätten, um aus dieser amorphen Masse gestaltete Figuren und wohlkonturierte Persönlichkeiten, menschliche wie künstlerische, zu formen.

Der Mensch, mit dem wir es pädagogisch zu tun haben, wird hier also zum plastischen Material vergegenständlicht, mehr oder weniger zu einem Ding degradiert — Marx würde sagen: „verdinglicht“. In epi-

scher Distanzierung von diesem Material — so, wie sich der epische Erzähler von seinem Stoff objektivierend absetzt — werden die immanenten Gesetzmäßigkeiten dieses Materials studiert und die äußeren Bedingungen wissenschaftlich ausgemittelt, die kennen und beherrschen muß, wer sich an die Formung dieses Materials gemäß wissenschaftlich verbürgter Verfahrensweisen begeben und dafür erziehungswissenschaftliche Kompetenz beanspruchen will.

Psychologie und Soziologie werden hier zu den dominierenden Wissensquellen: Und da man hier, genau besehen, nach einer Technik der Menschenformung sucht, greift man besonders begierig nach Psychologien, die nach behavioristischer Manier effiziente Techniken der Menschenformung, der Verhaltensmodifikation, des Verhaltenstrainings etc. anbieten. Machbarkeit, Planung, Methodisierung, wissenschaftliche Überprüfung und Evaluierung, wissenschaftlich verfertigte Lehrpläne und Curricula werden zum Ostinato dieser Pädagogik. Detaillierteste Planung, strengste Methodisierung, konsequenteste Curricularisierung, genaueste Evaluierung werden aber auch deshalb so betont, weil sie jene pädagogischen Mittel sind, welche pädagogische Allmacht suggerieren. Und vor allem: Erzieher, Lehrer und Ausbilder lieben diese Vorstellung, weil sie ihnen erlaubt, ihre besondere pädagogische Bedeutung zu begründen und ihrer eigenen pädagogischen Hoffart zu frönen.

Die Frage aber, ob Lernzieltaxonomierung, curriculare Detailplanung, Sezierung in Lernschritte, Evaluierung des meßbaren Lernerfolges nicht — so fortschrittlich und so wissenschaftlich das auf den ersten Blick auch alles erscheinen mag — eher ein Modell darstellen, das für das Gelenkigmachen einer Marionette mehr angemessen wäre als für die Aktuierung einer künstlerischen Persönlichkeit, dies erscheint mir zumindest doch der Frage wert.

Allenfalls wird man sagen können, daß dieses Modell dort berechtigt erscheint, wo es um das Antrainieren von Fertigkeiten und Fähigkeiten, um das Einüben von Verhaltensweisen und -techniken geht.

Aber Herr Dresen hat uns heute morgen schon sehr schön darauf hingewiesen, daß selbst das Aneignen des bloß Handwerklichen des Meisters bedarf, also des nachahmenswerten, weil musterhaften Vorbildes, das es zu einer gewissen eigenen Meisterschaft gebracht hat.

Ich komme in aller gebotenen Kürze zum dritten Modell, das ich analog zu der Literaturkategorisierung das dramatische Modell nen-

nen möchte. Ihm liegt der anthropologische Gedanke zugrunde, die Menschwerdung des Menschen, die wir gewöhnlich Bildung nennen, sei weder ein bloß naturwüchsiger Vorgang noch ein durch pädagogische Techniken von außen induzierbarer Prozeß, sondern ein höchst dynamisches und dramatisches Geschehen, dessen Gelingen nicht von der Natur und nicht von der Ausbildungstechnik — und sei diese noch so fein ausgeschliffen — abhängt, sondern von dem Miteinander, dem Aufeinanderzugehen, dem Sicherverständigen, eben der Begegnung der dramatis personae in dem Drama unseres Lebens und dem unserer Bildung.

Für dieses Modell ist der Mensch nicht Werk der Natur, nicht Werk der Gesellschaft, auch nicht Werk der Erziehungsgesellschaft, sondern Werk seiner selbst. Und er aktuiert seine Person in der dialogischen Begegnung und Auseinandersetzung mit dem anderen. Martin Buber sagte: mit dem Du, und er meinte damit jene Art von Begegnung, die mich selber allererst zum Ich werden läßt; aber auch in der Auseinandersetzung mit sachlichen Herausforderungen des ihm gegenständlich Entgegentretenden. Das erzieherische bzw. bildnerische Verhältnis nicht als ein (episch) distanziert-objektivierendes Ich-Es-Verhältnis — also das eindimensionale Verhältnis eines gestaltenden Subjekts und eines zu gestaltenden Objekts —, sondern als den (dramatischen) Bezug zwischen Ich und Du, also zwei grundsätzlich gleichwertigen und gleichgeordneten Subjekten, das macht recht eigentlich den Lebensnerv dieses dritten pädagogischen Modells aus. Dabei geht dieses Modell davon aus, daß der Mensch immer schon das Bild seiner Person in sich trägt, daß dieses Bild aber nicht von selbst hervorquillt, sondern nur in der sachlich-gegenständlichen Arbeit und in den personalen Begegnungen mit anderen Personen Konturen gewinnt und seine endgültige Gestalt annimmt. Bildung, Erziehung, Ausbildung, Lehre und Lernen sind — so gesehen — stets ein dialogischer Vorgang.

Es liegt auf der Hand, daß in einem solchen Verständnis des Menschen und in einer davon hergeleiteten Auffassung von Bildung — ihr Ziel ist dann Selbständigkeit, Mündigkeit, Autonomie — Techniken der Menschenformung, auch erziehungswissenschaftlich ausgeklügelte Methodologien im engeren Sinne, nur schwerlich einen Platz finden können, ja eigentlich gar kein Daseinsrecht beanspruchen dürfen, und selbst Fragen der Didaktik müssen hier eine nachgeordnete Stelle einnehmen. Jedenfalls sind Vorstellungen von planbaren, Schritt für Schritt zu realisierenden Curricula, fixe Erwartungen an meßbare

Erfolge und exakte Evaluierungen in diesem Umkreis fragwürdig, wenn nicht ganz verfehlt.

Statt dessen erscheint in diesem Horizont für alles bildnerische Bemühen kennzeichnend und daher grundsätzlich nicht eliminierbar die prinzipielle Offenheit des Ausgangs, das Wagnis und Risiko des Gelingens oder Mißlingens. Hier gilt, was Giambattista Vico über das menschliche Leben generell gesagt hat: Es kann so ausgehen oder so — ich füge hinzu: oder auch ganz anders.

Zu diesem Modell gehört eine große pädagogische Bescheidenheit: Erziehung und Bildung vermögen einiges, keineswegs aber alles, eher weniger als zuviel. Und wer sich als Pädagoge überschätzt, macht sich schuldig, vergeht sich an dem, zu dessen eigener Bildung er nicht mehr, aber auch nicht weniger sein soll als das notwendige Gegenüber in einer dialogischen Begegnung, eine Provokation zum Selbstwerden.

Was aber sind — so werden Sie fragen — die pädagogischen Handlungsmöglichkeiten, die dieses dritte Modell bereithält? Es sind deren im wesentlichen drei.

Will ich einem heranwachsenden Menschen dazu verhelfen, seine eigene Person zu aktuieren, d. h. ein eigenes, einmaliges, unverwechselbares und unwiederholbares, auch unaustauschbares Selbst zu werden, dann muß ich ihm selber als eine solche eigenständige Person begegnen, und ich darf mich als Erzieher, Lehrer und Ausbilder dieser personalen Begegnung nicht entziehen; ich muß — so könnte man formulieren — stets meine eigene Person in die Waagschale werfen und mich selber riskieren, wenn ich wirklich pädagogisch wirken will. Der uralte pädagogische Topos vom Meister-Jünger-Verhältnis hat hier wohl seinen tiefen Grund. Man kann niemanden zur Freiheit zwingen; ebensowenig kann man jemanden zu einem Selbst „machen“; man kann nur dazu herausfordern.

Als zweite Möglichkeit bietet sich der Weg über Beispiele gelebten Lebens, gelungenem wie mißlungenem. Beispiele, die die eigene schöpferische und gestalterische Initiative des Menschen anschaulich werden lassen und diesen selber als Werk seiner selbst vor Augen stellen. Daß diese Beispiele nirgendwo sinnfälliger und packender, nirgendwo eindringlicher und lebensvoller als auf dem Theater gezeigt werden können — wodurch die Bühne des Lebens wird! —, das brauche ich in diesem Kreise nicht eigens auszusprechen.

Wenn mir aber die Kunst, die Literatur und besonders das Theater für die pädagogische Überlegung als geradezu paradigmatisch erscheinen, wenn ich sogar meine, es gebe für den Menschen überhaupt nichts Pädagogischeres als das Theater, so will es mir umgekehrt nicht einleuchten, wieso dieses Modell einer dramatischen Pädagogik nicht seinerseits zum Muster der künstlerischen Ausbildung werden sollte.

Als dritte methodische Möglichkeit füge ich die Reflexion über Praxis an. Eine Erziehung, Bildung und Ausbildung gemäß diesem Modell ist gar nicht anders denkbar, es sei denn als ein praktischer, jedenfalls von der Praxis der Lebensgestaltung — in Ihrem Fall von der Praxis des Theaters — ausgehender Prozeß, der nicht aus einer pseudowissenschaftlichen, hyperintellektualisierten, fehlpädagogisierten Konstruktion geboren wird, sondern umgekehrt aus der Reflexion, also dem kritischen Nachdenken über eine Praxis hervorgehen muß.

Meine Damen und Herren, ich möchte mich an die Zeit halten, und deshalb habe ich Ihnen im Rahmen der mir zugebilligten 30 Minuten in groben Strichen drei pädagogische Grundmodelle angeboten. Mir fehlt nun gänzlich die Kompetenz, Ihnen entschieden und eindeutig zu sagen, welches dieser drei Modelle für den besonderen Fall der Künstlerausbildung denn das allein Richtige sei. Genauso fehlt mir selbstverständlich auch jegliche Kompetenz, zu ausbildnerischen Detailfragen Stellung zu nehmen.

Wenn Sie allerdings Herrn Dresens Referat mit meinen Ausführungen vergleichen, dann wird Ihnen deutlich werden, daß die Wahl des Modelles davon abhängen muß, wie man sich den künstlerisch Tätigen wünscht und worin man seine wesentlichen Merkmale sieht. Will man den Schauspieler — ich greife Ihr Beispiel auf — als Wachs oder als beliebig manipulierbare Marionette, als Maschine sozusagen, wird man auf das zweite Modell verfallen und den kompetenten Ausbildungstechniker verlangen.

Will man dagegen die künstlerische Persönlichkeit, den zur reifen Person geformten Darsteller, wird man wohl dem dritten Modell folgen müssen und nach der Ausbildungspersönlichkeit suchen, nach der Fülle der Beispiele und nach der Reflexion über eine eng einbezogene Praxis verlangen.

Die Dilemmata, von denen heute so viel gesprochen wurde, kehren hier also von der pädagogischen Seite wieder und machen deutlich, daß pädagogisch eindeutige und einfache Lösungen nicht geliefert wer-

den können, es sei denn, man kaschierte die wirklichen Probleme weg. Meine Damen und Herren, diejenigen von Ihnen, die Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen kennen, werden beim Anhören meines Referates längst bemerkt haben, daß auch Schiller die von mir benutzten drei Modelle unterscheidet, sie freilich auch weit in die politische Sphäre ausdehnt.

Schiller nennt den nach dem ersten Modell entwickelten, der Spontaneität seiner Bedürfnisse, Neigungen, Interessen und Gefühle verhafteten Menschen nicht einen Gebildeten, sondern er sieht in ihm einen Wilden. Auch der nach dem zweiten Modell geformte, äußeren Regeln und funktionalistischen Zwängen gefügig gemachte Mensch ist für Schiller nicht ein Gebildeter, sondern ein bemitleidenswerter Barbar. Nur der aus eigener Selbstgestaltung heraus lebende, Natur und Gesellschaft, Meinung und Aufgabe, Freiheit und Notwendigkeit in einer höheren Einheit — für Schiller sind das bekanntlich das Spiel und die Kunst — aufhebende Mensch, der sich gemäß dem dritten, dem dramatischen Modell selber bildet, ist für Schiller ein wahrhaft Gebildeter.

**ZUSAMMENHANG, PRAXIS UND AUSBILDUNG**  
**UBER DIE THEORIE DER DARSTELLUNG**  
**IN DER AUSBILDUNG ZUM SCHAUSPIELER**

*Felix Rellstab*

Zusammenhang, Theorie und Praxis. Zunächst habe ich eine Anmerkung zu einem Schreib- und Druckfehler zu machen: Ich wollte vom Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis in der Schauspielerausbildung sprechen, aber ein Schreibfehler in unserem Sekretariat hat mir einen neuen Titel beschert: Es wurde ein Komma nach dem Wort Zusammenhang eingeschmuggelt. So sehe ich mich gleich mit mehreren Deutungsmöglichkeiten dieses Titels konfrontiert.

Das Thema könnte also „Zusammenhang“ sein. Ich könnte untersuchen, wo und wie der Begriff „Zusammenhang“ in unserer Theorie und Praxis vorkommt — wo hängt was womit zusammen —, wie es beispielsweise in der Ökologie geschieht mit dem Begriff der Vernetzung.

Oder ich könnte eine Theorie der Interdependence zu entwickeln versuchen. Eine andere Deutung für diesen seltsamen Titel bietet sich an: Ich könnte fragen, wie es steht mit den Zusammenhang stiftenden Gedanken, Aufsätzen und Systemen in der Theorie des Theaterspielens etwa bei Stanislawsky oder Brecht, und wie es damit in unserer Praxis aussieht.

Die durch den Druckfehlerteufel entstandene Situation will ich in der knappen, mir zur Verfügung stehenden Zeit so nutzen: Ich will davon reden, was für Zusammenhänge zwischen den Theorien — einigen bekannten alten und einigen unbekanntem neuen oder unbekanntem alten und bekannten neuen — in der Praxis der Ausbildung und des Theaters bestehen und wie wir in Zürich versuchen, uns notorisch betriebsblinden Theatermenschen mit Theorie oder über die Theorie die Augen aufzumachen für Vorgänge des Spiels, der Sprache, des Lernens, des Erinnerns, des Bewußtseins, des Vermittelns — ja, des Theaterspielens überhaupt —, um was für Theorien es sich handeln könnte und wie sie zur Sprache zu kommen hätten. Ich will das nicht allgemein tun, sondern an einigen Beispielen.

1. Beispiel: Da blättere ich kürzlich wieder einmal in einem Buch von Watzlawick, dem österreichisch/amerikanischen Kommunikationspsy-

chologen, von dem ich Ihnen nicht nur das Buch „Von der menschlichen Kommunikation“, sondern ein paar andere auch noch dringend ans Herz lege, und fand da den Gedanken, daß unsere sogenannte Wirklichkeit das Ergebnis von Kommunikation sei. Anders gesagt, alles, was wir von der Wirklichkeit vernehmen, sind Kommunikationsprozesse.

Z. B.: Sie sehen zu mir hin, teilweise, hören mir vielleicht sogar zu, aber Sie sehen mich nicht: Sie nehmen wahr, daß ich rede, mich ein bißchen bewege; ich sehe auch nicht Sie, sondern ich sehe bloß, wie Sie mir zuhören; vielleicht erzeugt das zwischen uns eine gewisse Sympathie. Ich finde Ihre Aufmerksamkeit nett, besonders so am frühen Morgen; Ihnen gefällt vielleicht meine Schweizer Satzmelodie, vielleicht aber auch denken Sie, ich rede zu kompliziert, deshalb kommt Ihr Interessepotential nicht in Schwung. Was zwischen uns spielt, die kommunikativen Prozesse, die nehmen wir wahr, was sonst!

Auch das Grau meines Anzuges, oder das Braun, sind Sie sicher, wie Ihr Nachbar die Farbe sieht? Sicher sind Sie nur, daß das, was Sie sehen, Ihnen grau oder braun oder, als was es immer erscheint, sich so vermittelt.

Klar, daß ich in den Stunden von solchen Dingen rede, daß ich in den elementaren Schauspiel-Übungen darauf hinweise. Was hat z. B. die Unterscheidung, die ich auch bei Watzlawik gelernt habe, zwischen digital und analog in unseren Übungen alles hervorgerufen! Was hat es für Übungen produziert! Wie haben wir miteinander, die Lehrer und Schüler, z. B. Ibsen anders gelesen. Was sagt die Figur, was meint sie? Sicher hat sich die Theorie der Kommunikation bei uns direkt auf die Arbeit ausgewirkt.

2. Beispiel: Letzte Woche erteilte ein englischer Theaterpädagoge trinidadischer Abstammung mit dem englischen Namen Richard Finch einen Spielkurs in unserer Abteilung für Theaterpädagogik. In einem Punkt — außer seiner dunklen Hautfarbe — unterschied er sich von uns deutlich: Alle seine Übungen, Interaktionen, Dramatisierung von Märchenstoffen waren auf Kontakt angelegt, auf Begegnung, auf Berührung, auf Auf-einander-zu-gehen, in-die-Augen-sehen, Auf-ein-ander-hören, Sich-anfassen, An-lehnen, Auf-einander-bezogen-sein, alles war auf Kommunikation ausgerichtet; viel körperlicher als in unseren Breitengraden sonst üblich. Es war denn auch für manche der Schüler ein Schock, zu viel an Nähe.

Uns Lehrern aber war es ein Zeichen. Da kommt einer aus den englischen Agglomerationen der Mischlinge und der jugendlichen Arbeitslosen. Sein Mittel des Spiels ist Kontakt, Zusammensein und zugleich sein Thema. Ein Aufrütteln auch für uns. Was könnte Spiel sein, was könnte es schaffen: Nähe, Kooperation, Solidarität.

Gespräche lehrten uns, daß Richard Finch nicht schon aus Naturbegabung so arbeitet, es ist auch ins Spiel übertragene Theorie des Community-workers, ein Gebiet, das wir erst kennenlernen. Er wird unser Schulprogramm, das auch jetzt schon stets die Animation, die Theaterpädagogik zum Thema hat, weiter beeinflussen. Wir werden vermehrt die in unserer Gesellschaft so verkümmerte Solidarität zum Thema machen.

3. Beispiel: Vorletzte Woche hatte ich mit einer Dozentin für Logopädie an der Universität Zürich ein Gespräch über die Fortbildung der Sprecherzieher. Dabei erfuhr ich von den neueren, systematischen Forschungen im Zusammenhang mit Sprechfehlern bis hin zu gänzlichen Sprachverlusten, den sogenannten Aphasien.

Es wurden einzelne Schritte des Wiederaufbaues einer neuen Sprache bei Hirnverletzten dargestellt. Es sind didaktisch glänzend aufgebaute Reihen zum Erlernen, Einüben und Automatisieren des Sprechvorganges. Die Reihen stützen sich zunächst auf ein ganzheitliches, dann aber auch in Funktionen zerlegtes, gesamthaft auf ein weit klareres Verständnis des Sprachablaufes, als es sonst in der Phonetik und in unserer Sprecherziehung an den Schauspielschulen heimisch ist. Da wurde deutlich, daß die Logopädie Methoden zur Verfügung stellt, ausgehend von der Gesamtpersönlichkeit sprachliches Fehlverhalten, Sprechfehler, Artikulationsschwäche, ja auch Atemprobleme, einer schnelleren und, was für uns besonders wichtig ist, dauerhaften Korrektur entgegen zu führen. Auch die komplexen kommunikativen Verläufe beim Sprechen lassen sich so besser verstehen. Was sich beim Dialogsprechen tut, was automatisch verläuft, was über das Bewußtsein.

Wer wie wir auch mit Kleist arbeitet, z. B. mit der Schrift „Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden“, der wird Bekanntes bestätigt finden, verdeutlicht und erweitert. Auch die von Stanislawski postulierten Vorgänge von Vorstellung, Einbildung bis hin zum „ich bin“ lassen sich, soweit es die Sprechvorgänge betrifft, so konziser fassen.

Moderne Forschungen eines Fachgebietes können also — dies ist die Nutzenanwendung — ein altbekanntes Fachgebiet bereichern: Theorie als Fortbildung, oder die Theorie verändert die Praxis.

4. Beispiel: Es ist die Geschichte einer Panne, nein schlimmer, einer beinahe Fehlentwicklung an unserem Institut. Es fing damit an, daß mir — leider bin ich noch nicht weiser geworden — der Kragen geplatzt ist: Schüler des 1. Jahrganges, die kurz vor der Zwischenprüfung standen, hatten — aus hier nicht wichtigen Gründen — ihre selbstgearbeiteten, ohne Lehrer entwickelten Szenen zu zeigen. Das ist ein beliebter Prüfungsstoff, für die Prüfung nach dem 1. Jahr.

Im Gegensatz zu anderen Jahrgängen waren diese Szenen ausgesprochen statisch, starr. Sie zeigten keine Spiellust, die Spieler standen angespannt, als würden sie nach innen horchen, in den Szenen herum.

Die Serie der Szenen wurde nicht allzu lang, denn ich unterbrach und fragte, was denn da vorgehe, warum keine Situation gespielt sei, und weshalb ich beispielsweise nicht erkennen könne, ob der eine beim Eintreten den anderen kenne, oder ob er ihn etwa fürchte.

Sie würden die Figur spielen, antworteten sie.

Und es stellte sich heraus, daß sie aus Improvisations- und Theoriestunden abgeleitet hatten, zunächst und in erster Linie gehe es beim Theaterspielen um die Ergründung der Figur. Sie hatten denn auch ganze Abhandlungen über die Jugend und die Entwicklung der Person, die sie darzustellen hatten, verfaßt, aber sie hatten darob die elementarsten Bedingungen der Situation vergessen. Sie hatten weder eine Situation befragt, sie haben sie nicht analysiert, und sie haben schon gar nichts davon im Spiel sichtbar werden lassen.

Wir beriefen einen Konvent ein. Dieser Konvent wurde zunächst zu einer Art Rückbesinnung auf eine elementare Schauspieltätigkeit im Spiel, etwa wie sie Stanislawski vorgeschlagen hat. Bald wurde aus dem Vereinzelteten eine Grundsatzdebatte; es wurde in Frage gestellt, ob die Improvisation des 1. Jahres auch die allgemeinere Anregung der Phantasie fördern soll, ob sie das Entwickeln bunter Szenarien, exzessives Ankurbeln des Innenlebens betreiben solle oder gar ein ausschweifendes Ausschmücken des Werdeganges der darzustellenden Personen —, denn so etwa hat sich das Ganze dargestellt. Oder, ob sog. Schlichteres vermittelt werden sollte: die einfache Handlung, das zielgerichtete, begründete Verhalten und Handeln, das Deutlichmachen der Situation.

Die Argumentation verlief einerseits auf der Ebene der Bühnenpraxis. (Unsere Dozenten des Schauspielunterrichts arbeiten ausnahmslos als Schauspieler oder Regisseure.) Die Mängel wurden auch am Versagen einiger ihrer jungen Kollegen erläutert, deren Begabung, zwar offensichtlich gewesen, die aber nie über Eigendarstellungen hinaus gekommen seien und statt Dialoge geführt, hätten sie deklamiert. Warum und wozu dieses oder jenes getan und gesagt werde, wie man aufgrund der Analyse der Situation eine Handlung entwickelt, das hätten sie nie gelernt gehabt. So etwa im Sinne Stanislawski's wurde von den Praktikern argumentiert.

Und es wurden in diesem Konvent auch die bekannten Beispiele gezeigt: Eine Tasse wird durch den Raum getragen, beim ersten Mal ist sie leer, das zweite Mal ist sie voll; das dritte Mal: Ich trage sie für mich zum Tisch; das vierte Mal: Ich trage sie für den Chef ins Büro. Das gelte es zunächst zu lernen, sagten die Schauspieler.

Aber auch von der Theorie her wurde argumentiert, und weil ich mich in letzter Zeit etwas ausführlicher mit der Poetik des Aristoteles befasste, fuhr ich, so verständlich es eben ging, mit Aristoteles und seiner Theorie des Handelns ein. Ich konnte zeigen, daß schon Aristoteles deutlich machen konnte, daß es nicht die Charaktere sind, die zur Darstellung gelangen in der Poesie, sondern daß es „Nachahmungen handelnder Menschen“ sind, die sich vermitteln — sei es in der Dichtkunst oder bei der Darstellung durch den Schauspieler.

Es ist die Handlung, die sich vermittelt, wenn man nur den Begriff weit genug faßt, auch das Sprechen als Handlung begreift. Also hat der Spieler erst einmal auf Handlungen aus zu sein. Den Maßstab für diese Handlungen findet er — auch dieser Satz ist zweieinhalbtausend Jahre alt —, den Maßstab für die Darstellung dieser Handlung findet er in der Wirklichkeit. Wir würden heute auch noch sagen, er ahmt seine Erfahrung nach, er reproduziert das, was ihm über das Verhalten der Menschen zur Kenntnis gekommen ist.

Mit Theorien der Darstellung also wurde argumentiert — etwa gleichgewichtig wie mit der heutigen Theaterpraxis. Und die Auseinandersetzung führte beiderseits zur Mehrung der Kenntnisse, erbrachte genaueres Verständnis dafür, was zuerst wichtig ist, was heute not tut, was die junge Generation lernen muß, damit sie bestehen kann. Theorie brachte bei uns eine Kursänderung.

Aber wie findet denn bei uns der eigentliche Theorieunterricht statt?  
Zwei kurze Beispiele aus der letzten Woche:

### 1. Beispiel:

Im 1. Jahr lesen die Schüler in meinem Stanislawski Buch, sie wählen ein Thema aus und entwickeln dazu Szenen, in denen das Thema, das sie gewählt haben, deutlich werden sollte. Sie haben als erstes gleich das komplizierteste gewählt, das „als ob“. Dazu haben sie Szenen vorgespielt. Wir haben etwa 4 Stunden solche Szenen entgegen genommen und diskutiert.

Für die nächste Stunde bereiten sie vor, was sie sich unter „Vorstellung“ vorstellen. Sie spielten z. B. gleiche Handlungen unter verschiedenen Vorstellungen. Der Theorielehrer nun diskutierte diese Vorgänge auch mit dem Improvisationslehrer respektive mit dem Rollenlehrer, damit diese wissen, was in der Theoriestunde geschieht. Und damit solche Elementarkenntnisse auch in den Übungen und Szenen wirksam werden.

### 2. Beispiel:

In einer Gruppe der Theaterpädagogen-Abteilung, die ja auch als Schauspieler ausgebildet werden, wird Horváth gearbeitet — „Der Glaube, Liebe, Hoffnung“ — daneben findet ein Seminar über das Volkstheater statt, in dem auch über Horváth gesprochen wird. Dann aber beispielsweise — und da sind sie gerade dran — werden Szenen aus „Puntilla“ gearbeitet, eben auch, um Zusammenhang zu schaffen, auch zum Schweizer Volkstheater und zum Sinn und zum politischen Hintergrund des Volkstheaters.

Zwischenhinein möchte ich fragen: Ich rede jetzt so selbstverständlich von Theorie. Fragen wir uns doch selber einmal, hier alle drin im Saal, was halten wir denn überhaupt von Theorie? Finden wir Theorie der Darstellung überhaupt notwendig? Und all die anderen Theorien im Umfeld unseres Berufes? Halten wir sie für einen Gesprächsstoff für Schwatzbuden? Fürchten wir uns vor neuen wissenschaftlichen, naturwissenschaftlichen Erkenntnissen zum Beispiel? Oder fürchten wir uns überhaupt vor Zu-Viel-Wissen, haben wir Angst, durch Theorie unsere Spontaneität, unsere Wildheit zu verlieren, und befürchten wir das auch bei der jungen Generation? — (Das berühmte Wort Kopflastigkeit fällt mir ein.) Haben wir ein leises Unbehagen, wenn wir wissen,

daß die jungen Kollegen, die von den Schulen kommen und denen wir so gern das Etikett Anfänger anhängen, obwohl sie oft wichtige Aufgaben übernehmen müssen, haben wir Angst, daß dieser Nachwuchs zu viel weiß, daß er nicht mehr Wachs ist in den Händen des Regisseurs und dann noch gerüstet ist, mit seinem Wissen zu argumentieren?

Als Schul- und Theaterleiter hat man ja auch ärgerliche Erfahrungen, gerade in diesem Zusammenhang. So fragt man sich etwa, muß man sich von Theaterleitern über die eigenen Absolventen sagen lassen, die sollen nett aussehen, sprechen gelernt haben, und den Rest besorgen wir am Theater schon selber? (Wörtliches Zitat). Theaterleiter, die also nicht einmal nach Spielkenntnissen fragen, und schon gar nicht nach reflektierten.

Oder sollen wir Ausbilder uns an der Nase nehmen, weil tatsächlich aus den Schulen Leute gekommen sind, die besser diskutieren konnten als Theaterspielen? Ich glaube schon, daß die Schulen nicht ohne Schuld sind.

Nicht, daß Theorie betrieben wurde und wird, ist uns allerdings anzulasten, sondern: Was für Theorien getrieben wurden, auf welche Weise sie Einfluß in die Schulen fanden und dort sich festhaken und die Köpfe der Schüler besetzten — wie ich an einem kleinen Beispiel aus meinem Institut zeigen konnte.

In der Regel sind es freilich nicht unzulängliche Spieltheorien, die Verwirrung stiften, sondern sie sind unzulänglich oder unzulässig von theaterfernen Theoretikern dargeboten und einexerziert worden. Häufig sind es Theorien auch, die eher ins Fachgebiet der Soziologie, der Ethnologie oder der Psychotherapie gehören, und die im wohlmeinenden Interesse, den Schüler allgemein zu bilden, den Ersatz für die seriöse, reflektive Beschäftigung mit dem eigenen Beruf bilden.

Selbstverständlich hat die Allgemeinbildung ihren Stellenwert. Es gilt, auch im Schauspielstudium den gesamtgesellschaftlichen, politischen Zusammenhang wirksam werden zu lassen. Es ist bloß eine Frage der Gewichtung. Wieviel kann ich wem, wann zumuten? Wenn ich Menschendarsteller bin, kann ich doch nicht den Menschen bloß entweder als Einsiedlerwesen oder als Teilchen einer amorphen Masse verstehen.

Ich muß die Theorien wenigstens andeutungsweise kennen, welche mir erlauben darzustellen, in welchem Bezugssystem diese Menschen leben, zu was für Gruppierungen sie gehören.

Entscheidend ist doch bloß, daß im Zentrum der theoretischen Bemühungen das Theaterspielen selber steht. Das Theaterspiel als komplexer Vorgang, mit seinem Wesen und mit all seinen partikulären Erscheinungsformen und in seinen Zusammenhängen nach allen Seiten: zur Gesellschaft, zum Staat, zur Macht, zur Natur usw.

Dennoch: Der Stand des theoretischen Bewußtseins in bezug auf die Vorgänge im Spiel, wenn er handelt, spricht, wenn er kommuniziert, wenn er probiert oder wenn er vor Publikum spielt, scheint mir weiterhin niedrig zu sein.

Am höchsten ist der Bewußtseinsstand heute in den Schulen. Das war nicht immer so. Ich habe im alten Zürcher Schauspielhaus gelernt, die Gespräche dort im Konversationszimmer unter den Schauspielern, über die Theorie des Spielens, die habe ich noch im Ohr.

Was tun wir nun aber angesichts der Leute, die jeglicher Theorie ablehnend gegenüber stehen? Meiner Erfahrung nach ist Verständigung über die Notwendigkeit eines tieferen und breiteren Verständnisses des Spielens auch mit den größten Feinden der Theorie dann eher möglich, wenn wir ein paar Grundsätze beachten:

Wir müssen uns bewußt bleiben, daß Spieltheorie nie Spiel bewirkt; nie ist da zuerst Theorie, sondern immer zuerst Spiel. Die Theorie folgt dem Spiel, stiftet es nicht; die Theorie fragt nicht: Wie soll Spiel sein?, sondern sie fragt, was hat das Spiel gezeigt?, was ist vorgegangen? Beim Spieler, der gerade gespielt hat, und beim Spieler, der gerade zugeschaut hat, soll das Bewußtsein gefördert werden.

Was habe ich gesehen, was muß ich ändern, daß das, was ich mir vorgenommen habe, was ich spielen wollte, entsteht? Was muß ich tun oder lassen, daß der Vorgang, den ich meine, für den Zuschauer deutlicher wahrnehmbar wird?

Ein zweiter, grundsätzlicher Punkt, glaube ich, ist zu beachten: Theorie soll nie — oder besser gesagt — nie mehr sich anheischig machen, sie könne das Spielen in einem System erklären, es ein für allemal darstellen. Schon Stanislawski's System ist ja keines. Es ist eine Sammlung glänzender und unverständlicher Gedanken und eine Hilfe allewel zum Nachdenken.

Helfen soll die Theorie, nicht als ein System das Denken und die Intuition ersetzen wollen.

Als 3. Punkt nenne ich einen praktischen: Die Theoriebücher, die es gibt, sind meist für die Schüler schlecht lesbar. Unsere junge Generation hat Mühe, sie zu verstehen. Wir müßten Beiträge zur Theorie so darstellen, daß der Zusammenhang mit heutigem Denken und mit der heutigen Praxis leicht herstellbar ist.

Ein 4. Punkt: Theorie hat auch einen Nutzeffekt zu haben, für das Spielen angelegt zu sein. Sie ist keine Gelehrtenstubentheorie; besonders sollen nicht jene sich damit befassen, die gerne hätten Theater spielen wollen, es aber nicht geschafft haben, weil sie es einfach nicht konnten. Theorie gehört in die Hände der Praktiker.

Schön und gut, werden Sie sagen, wie bekommen wir die Theorie zuerst einmal in deren Köpfe? Durch Ausbildung der Ausbilder, meine ich; wir werden gerade von Herrn Benedetti dann darüber hören. Oder wie wir es selber machen; durch Fortbildung und Selbststudium.

Es braucht aber auch in einem Institut ein Klima der Verführung und der Verlockung zur Lust an Theorie, der Lust am Denken auf der Bühne, an der Reflexion, am Bewußtsein schaffen, um Zusammenhänge zu erkennen, zum Alltag und zur Geschichte etwa, um genaue Hinweise zu geben zur Verdeutlichung des Spieles, und um leichter und besser zu Resultaten zu kommen. Ja, auch schlicht, um Probenzeiten abzukürzen, nicht etwa sie durch Geschwätz zu verlängern. Es braucht Anstrengung an den Schulen, um die Theorien aller Sparten für die Ausbildung wirklich nutzbar zu machen: die Theorie der Sprache, Theorie des Lernens und Lehrens, Didaktik und Pädagogik. Und es braucht auch im Bereich der Theorie Anstrengung, um in kürzerer Zeit bessere Schauspieler für die gegenwärtige Theaterpraxis — das sind besser gerüstete Schauspieler — auszubilden und ihnen darüber hinaus ein Potential mitzugeben, an einem künftigen Theater kreativ mitzuwirken, Beiträge zu den Utopien eines künftigen Theaters zu leisten.

Aber ein künftiges Theater kann nicht blind, im luftleeren Raum spielen, es kann nicht ohne Bewußtsein seiner selbst sein. Es kann nicht ohne Zusammenhang mit der eigenen Geschichte und der breiten Praxis von heute, es kann nicht ohne Zielrichtung in die Zukunft sein.

Damit sind wir zum Zusammenhang zurückgekehrt, zum Thema, das uns der Druckfehler bescherte: Zusammenhänge nachzuweisen und zu schaffen, ist Anliegen der Theorie. Ein Netz zu knüpfen, in dem Praxis aufgehoben ist, in dem der Schüler aufgehoben ist und zu sich selber finden kann, in dem er Zusammenhang spürt, erfährt, zwischen sich und der Figur, die er spielt; ein Netz, in dem er um Kommunikation mit dem Publikum weiß, auch um Zusammenhänge zwischen der Tradition und der vorausstürmenden Avantgarde, Zusammenhänge zwischen der Gesellschaft und seinem schauspielerischen Tun, Zusammenhang zwischen der Forschung, der Natur- und den Gesellschaftswissenschaften, Zusammenhang vielleicht sogar zwischen den Schulen und der Theaterpraxis, um dessentwillen wir schließlich hierher gekommen sind. Ich danke.

## ZUR BERUFLICHEN AUSBILDUNG DES THEATERLEHRERS

*Jean-Norman Benedetti*

Das Problem der Ausbildung der Theaterlehrer, einschließlich der Spezialisten, läßt sich nur im Kontext der Strukturen und Ziele der Theaterschulen selber betrachten. Ich hoffe, ich werde nicht wiederholen, was andere, verehrte Kollegen bereits vermerkt haben, wenn ich Ihnen die Problematik, mit der wir es zu tun haben, grob umreiße. Ausbildungskurse für Schauspieler sind ihrer Natur gemäß multidisziplinär. Sie führen eine Vielzahl von Spezialbereichen zusammen, von denen keiner um seiner selbst willen gelehrt wird, sondern die stattdessen zu einem Kontinuum geformt werden müssen, das die individuelle Kreativität des Studenten entwickeln und ihn in die Lage versetzen wird, seinen Beruf zu meistern. Es ist keine leichte Aufgabe, eine Gruppe talentierter Individuen zusammenzubringen und sie aufzufordern, ihre jeweiligen Spezialbereiche als Bestandteile eines breiteren pädagogischen Konzepts zu betrachten, in welches sie sich fügen müssen. In der Tat, manche Schulen unternehmen nicht einmal den Versuch, diese Aufgabe zu bewältigen; sie begnügen sich damit, hervorragenden Lehrern freie Hand zu lassen. Und wir müssen zugeben — wenn wir es empirisch betrachten —, daß dieses simple Zusammenbringen von talentierten Lehrern tatsächlich Resultate zeitigt.

Wenn wir gleichwohl versuchen, uns auf eine gemeinsame Pädagogik zu einigen und ein kohärentes Lehr-Team zu schaffen, dann haben wir, wie wir alle aus Erfahrung wissen, beträchtliche Schwierigkeiten zu bewältigen. Wenn wir es auf eine denkbar pessimistische Weise beschreiben wollen, so haben wir vielleicht auf der einen Seite ausgezeichnete Spezialisten für den Unterricht in den darbieterischen Fertigkeiten — Stimm- und Körperbildung —, die aber nur über eine geringe professionelle Auftrittserfahrung verfügen und die nicht immer in der Lage sind, ihre eigenen Fertigkeiten den Erfordernissen der Schauspielerausbildung anzupassen — Schauspieler-Ausbildung im Gegensatz zu, sagen wir, der Ausbildung von Sängern oder Tänzern —; andererseits haben wir es vielleicht mit fachkundigen und phantasievollen Regisseuren zu tun, die das Unterrichten junger Studenten als schwierigen oder gar unmöglichen Prozeß empfinden. Diese beiden Gruppen haben, wenn wir wirklich einmal ganz schwarz sehen wollen, möglicherweise große Schwierigkeiten, miteinander zu kooperieren.

Wir müssen uns daher zwei Hauptproblemen widmen. Erstens: Wie kann man die Leistung derer, die gegenwärtig als Lehrer tätig sind, verbessern, indem man denjenigen, die nur eine pädagogische Funktion erfüllen, einen größeren Einblick in professionelle Prozesse vermittelt, und den professionellen Praktikern zu einer besseren Vertrautheit mit den Lehrtechniken verhilft?

Ich muß gestehen, daß dieses Problem sich in Großbritannien als widerpenstig erwiesen hat. Es ist überaus schwierig, vor auszuplanen und Theater, Schulen oder Universitätsabteilungen zu bitten, ihre Stundenpläne umzuorganisieren und Leute von außen unterzubringen und angemessen zu berücksichtigen, was möglicherweise ein erhebliches Maß an Zeit und Aufmerksamkeit erfordert. Diese Schwierigkeiten werden verschärft durch eine ökonomische Rezession, eine hohe Arbeitslosenrate, restriktive Gewerkschaftspraktiken und Vertragsprobleme. Eine beträchtliche Gefahr bilden jene sporadischen, kurzen „Workshops“, die im äußersten Fall vielleicht zwei oder drei Wochen dauern und in denen Lehrer und Praktiker gleichermaßen Crash-Kurse in irgendeiner Technik belegen, die sie dann später weiterzugeben versuchen, oftmals in nur halb verdauter Form. Man qualifiziert sich nicht, indem man eine Serie von disparaten Workshops dieser Sorte absolviert, die nun absolut nicht die Art von kohärenter, homogener Struktur bieten, die wir alle gern sähen.

Das zweite Problem, das unsere Aufmerksamkeit erfordert, ist die Ausbildung der jungen, der zukünftigen Lehrer an unseren Theaterschulen, und diesem Problem möchte ich den größten Teil meiner Zeit widmen, denn ich glaube, hier haben wir es mit einem Gebiet zu tun, in dem eine fundamentale Änderung möglich ist. Viele der Ideen, die ich Ihnen vorstellen möchte, entstammen der erzieherischen Philosophie und Praxis der Gründerin meiner eigenen Schule, Rose Bruford, die auch meine Lehrerin gewesen ist.

Wenn die vorhergegangene Analyse korrekt ist, dann wäre der ideale Lehrer an einer Theaterschule ein Universalgelehrter, der ein Spezialgebiet beherrscht, und das ideale Lehrerkollegium bestände aus Universalgelehrten, deren Spezialgebiete das Spektrum der zu studierenden Fächer ausfüllen. Von wesentlicher Bedeutung ist hier, daß jeder Lehrer — was immer sein oder ihr persönliches Spezialgebiet sein mag — einen konzeptuellen Überblick über die Gesamtdisziplin besitzt, die hier gelehrt wird — die Kunst des Schauspiels.

Wie also erziehen, schaffen, bilden wir diesen idealen Lehrer? Der erste, grundlegend wichtige Schritt ist, glaube ich, der gegenwärtig in Großbritannien wie auch in anderen Ländern üblichen Trennung zwischen der Ausbildung professioneller Schauspieler und der Ausbildung ihrer Lehrer ein Ende zu machen, denn diese führt zu zwei unterschiedlichen Annäherungen an zwei identische Probleme. In der überwiegenden Zahl aller Fälle müssen sich die Studenten im Alter von achtzehn Jahren für einen dieser beiden Wege entscheiden, und dies nicht selten auf der Grundlage unzureichender Kenntnisse. Aber aus unserer gemeinsamen Erfahrung wissen wir, daß Theaterleute sich nach einigen Jahren der beruflichen Arbeit häufig zum Lehrer berufen fühlen, und dabei haben sie dann einige der Unzulänglichkeiten, die aus ihrem Bildungsweg resultieren, selber wettzumachen. Mein Vorschlag ist, daß einige Schulen einen einzigen Ausbildungsgang sowohl für angehende Schauspieler als auch für angehende Lehrer einrichten sollten, ohne von den Studenten bei Studienbeginn zu verlangen, Angaben über ihre endgültigen beruflichen Ziele zu machen. Ein solcher Ausbildungsgang wäre nicht radikal anders als die gegenwärtig angebotenen Curricula — wengleich er vielleicht einer zeitlichen Erweiterung bedürfte —; er würde sich stattdessen eher in der Methode des Lehrens und der Studentenausbildung unterscheiden.

Grundprinzip eines solchen Studienganges ist, daß die Studenten ein rigoroses Programm der professionellen Schauspielerausbildung absolvieren sollen. Einer der Irrtümer bei der Trennung zwischen Schauspieler- und Lehrerausbildung besteht in der Annahme, es sei unnötig, daß Lehrer um ihrer selbst willen und im Rahmen ihrer eigenen Erfahrung die kreativen, ästhetischen und expressiven Probleme, die zu lösen der Beruf des Schauspielers ist, voll und ganz erkunden. Lehrerstudenten sind, wenn sie sorgsam ausgewählt wurden, durchaus in der Lage, aus der praktischen Ausbildung einen Nutzen zu ziehen, aber sie wird ihnen schlichtweg verweigert. Allzu häufig speist man sie mit einer Halb-Ausbildung ab, mit einer reduzierten Version, die dazu führt, daß sie entweder mehr zu wissen glauben, als sie tatsächlich wissen, oder daß es ihnen im Gespräch mit anderen Kollegen an Selbstbewußtsein mangelt. Ich sage deshalb mit Nachdruck, daß alle Lehrer — mit Ausnahme derer, die sich mit hochspezialisierten Bereichen wie dem Fechten oder dem Bühnenkampf zu befassen haben — die systematische Beschäftigung mit schauspielerischen Problemen detailliert und aus erster Hand erfahren haben sollten, denn dies wird

sie dazu befähigen, jeden Spezialbereich, dem sie sich in Zukunft vielleicht widmen möchten, in einem kreativen Kontext zu sehen.

Ein solches Verfahren stellt gleichzeitig sicher, daß sämtliche Spezialkenntnisse aktive Kenntnisse sind, nicht etwa theoretische Abstraktionen. Wenn ich von aktiven Kenntnissen spreche, meine ich damit Kenntnisse, die künstlerisch produktiv sind und die Arbeit der Interpretation und der Darstellung voranbringen, und nicht Kenntnisse, die isoliert in separaten Schachteln aufbewahrt werden. Dabei denke ich an die Klage, die in den Schulen der ganzen Welt zu oft zu hören ist, daß nämlich die Kenntnisse, die die Studenten im Unterricht an den Tag legen, nicht auf die Probenarbeit übertragen werden.

Ein zweites Kardinalprinzip für den Studiengang, der mir vorschwebt, ist, daß alle Lernerfahrung auf die Ebene bewußten Verstehens erhoben werden muß. Subjektive Prozesse müssen zu objektiven Konzepten werden — oder, wie einer meiner Kollegen, ein Anhänger Wittgensteins, einmal formulierte: „Die Studenten müssen wissen, daß sie wissen.“

An dieser Stelle möchte ich indessen betonen, daß konzeptuelles Verstehen nicht ein Ersatz für direkte, unmittelbare persönliche Erfahrung ist und auch nicht höher bewertet werden soll als diese. Es ist im Grunde ein Mittel, diese Erfahrung zu definieren. Es bietet ein Medium, über welches diese Erfahrung vermittelt werden kann, klar und eindeutig.

Wir sprechen hier von der Entwicklung einer Praxis, einer unauflöselichen Einheit von Theoretischem und Praktischem. Erfolgreich werden wir nur sein, wenn jede besteuernde Disziplin und jede Klasse das Ziel hat, eine solche Praxis zu erreichen. Dies impliziert eine gewisse Art und Strukturierung studentischer Erfahrung im Unterricht. Pädagogisch gesehen, lernen die Studenten zu lehren, was sie gelernt haben, kaum daß sie es gelernt haben. Wenn ich lehren soll, muß ich mir über meinen Lehrstoff im klaren sein. Die Vorbereitung auf den Unterricht besteht somit in der Verifizierung der Kenntnisse, die ich erworben habe. Mein Lehren ist Teil meines Lernens. Natürlich ist es nicht möglich, diesen Prozeß in jedes einzelne Semester zu integrieren, aber es ist möglich, in strategischen Augenblicken den gelernten Stoff zu revidieren — d. h. ihn auf die Ebene des Bewußtseins zu erheben —, und für die Studenten kann darauf ein Seminar oder ein Unterrichtsprogramm, und sei es noch so bescheiden, basieren.

Wenden wir uns einigen konkreten Beispielen zu. Der Schauspielunterricht beginnt für die meisten Studenten mit einer Serie von Übungen zur Entwicklung ihrer Vorstellungskraft, die sie von den theatralischen Klischees, die sie mitgebracht haben, befreien und das Problem der Kreation einer Darbietung in kleinere, leichter zu bewältigende Probleme aufsplintern sollen. Diese Übungen können analysiert werden, ihre rationale Grundlage läßt sich erklären, ihre Reihenfolge begründen. Variationen und Erweiterungen dieser Übungen kann man diskutieren, und die Studenten können Gelegenheit erhalten, sie zu demonstrieren. Tatsächlich gibt es Übungen, die erfordern, daß die Studenten eine Kontrollfunktion ausüben. Indem wir dafür sorgen, daß Inhalt und Entwicklung jeder einzelnen Sitzung analysiert und verstanden worden sind, versehen wir die Studenten mit einem Repertoire von Übungen, die sie selber in identischer oder modifizierter Form verwenden können, wenn sie in Zukunft mit Schauspielern in der Ausbildung zu arbeiten haben.

Wenn sie das Stadium erreicht haben, in dem kurze Szenen oder Ausschnitte studiert und dargestellt werden, und wenn die grundlegende Methodologie der Szenenanalyse und der Probenmethodik erst etabliert worden sind, können die Studenten Gelegenheit erhalten, unter angemessener tutorieller Aufsicht einander selbst zu dirigieren. An der Schule, an der ich tätig bin, geschieht das in kleinen Gruppen von jeweils drei Studenten; ein Student inszeniert als Regisseur mit zwei Schauspielstudenten eine Szene von nicht mehr als zwei bis drei Seiten. Die Art der Szenen ist streng begrenzt auf solche, wie sie von den Lehrern innerhalb des regulären Studienganges Schauspiel verwendet werden. Der Prozeß der Regieführung beleuchtet den Prozeß, den sie selber als Schauspieler absolvieren. Sie lernen dabei, was es bedeutet, zu verhandeln, zu überzeugen, klar zu denken; sie lernen, daß es notwendig ist, eine vorgeschlagene Motivation oder Aktion zu rechtfertigen. Als Anleitung dienen ihnen dabei die Bemerkungen des Tutors zu der Art und Weise, wie sie die Probenarbeit durchgeführt haben, und seine Vorschläge, die aber nicht gebrauchsfertige Lösungen zu Regieproblemen zum Inhalt haben, sondern Methoden der Annäherung an solche Probleme oder Erinnerungen an Übungen, die sie selber durchgeführt haben und die unter Umständen in modifizierter Form brauchbar sein könnten, um einen Schauspieler, der auf Schwierigkeiten stößt, von seiner Blockierung zu befreien.

Genauso erwerben die Studenten in ihrem eigenen Studium der Stimm- und Körperbildung ein Repertoire von Übungen, die in einer bestimmten Folge organisiert sind, die eine rationale Grundlage besitzen und die eine Praktik bilden, die nutzbringend reproduziert werden kann. Diese rationale Grundlage muß durch Analyse und Erläuterung klar gemacht werden, und die Studenten können Gelegenheit bekommen, selber — wiederum unter Anleitung — kurze Sitzungen durchzuführen. Ein paar Grundkenntnisse von Physiologie und Phonetik sind natürlich notwendig und erforderlich. Ich will die Zahl der Beispiele nicht vervielfachen, denn ich glaube, es ist klar, worauf meine Argumentation abzielt. Dieses Lehrenlernen als Bestandteil des Prozesses des eigenen Lernens nimmt dem Wort „Pädagogik“ ein wenig von seinem Schrecken. Zudem vermeiden wir damit den Fehler, ausbilderische Prinzipien und Praxis über langwierige, abstrakte, theoretische Vorträge zu vermitteln. Damit soll nicht gesagt werden, daß reine, unverdünnte Theorie an bestimmten Schnittstellen nicht notwendig sei, aber so sollte der Modus des Lernens hauptsächlich aussehen.

Somit sollten Studenten nach langsamer, geduldig fortschreitender Aufbauarbeit am Ende des zweiten Studienjahres in der Lage sein, grundlegende Sprech- und Bewegungskurse zu absolvieren und einfache Proben zu leiten. Ja, Studenten sollten ein gewisses Maß an Beherrschung der eigenen darstellerischen Fähigkeiten erworben haben und darauf vertrauen, daß sie es vermögen, diese Fähigkeiten anderen zu vermitteln. Die Fundamente für ein weiteres, fortgeschrittenes Studium der Kunst des Lehrens, dieser dreifache Prozeß — Erfahrungslernen, Analyse, Weitergabe der erworbenen Kenntnisse — werden dann gelegt sein.

In Paranthese würde ich hier hinzufügen, daß dieser Ausbildungsprozeß für professionelle Regisseure von Nutzen sein würde, von denen viele unfähig sind, die Probleme eines Schauspielers zu analysieren oder wenigstens die simpelsten Lösungsvorschläge zu machen.

Aber um zum Kern meiner Überlegungen zurückzukehren — es ist von wesentlicher Bedeutung, daß das, was auf der Mikroebene im Klassenzimmer geschieht, auch auf der Makroebene der Institution insgesamt geschehe. Das soll heißen: Der Ausbildungsgang an sich muß in seiner Struktur transparent sein, er muß kohärent sein, und

er muß erklärt oder, wenn Sie wollen, seinerseits gelehrt werden können. Natürlich muß man ihn auch kritisieren und, wenn nötig, modifizieren können.

Nach einem anfänglichen Grundstudium von zwei Jahren wäre es ratsam, wenn nicht gar wünschenswert, für den restlichen Teil des Studienganges, mag dieser nun ein oder zwei Jahre dauern, ein höheres Maß an Spezialisierung einzuräumen. Natürlich wäre es vorzuziehen, daß die Periode dessen, was man fortgeschrittenes Studium nennen könnte, zwei Jahre dauerte, aber manche Regierungen, darunter die meine, sind nicht bereit, eine berufliche Ausbildung mehr als drei Jahre dauern zu lassen. Und ich glaube, ich muß hier betonen, daß die Art des pädagogischen Studiums, von der ich spreche, sich nur dazu eignet, Studenten zu Lehrern an Theaterschulen und Universitäten heranzubilden, nicht etwa für Lehrer im Theaterunterricht an Grund- und Hauptschulen; dies ist eine separate, wenngleich verwandte Disziplin, die einer spezifischen und speziellen Vorbereitung bedarf.

Ganz gleich, wie lange der zweite Teil des Studienganges dauert, er würde jedenfalls erfordern, daß die Studenten sich auf einem bestimmten Gebiet spezialisieren — Schauspiel, Körper, Stimme oder manchmal auch eine Kombination der beiden letzteren, da die Tendenz heute dahin geht, das Physische vom Vokalen nicht mehr zu trennen. Es gibt jedoch Aspekte des Stimm- und Körpertrainings, die ein detailliertes, intensives Studium erfordern, und dies wiederum läßt sich nur durch ein hohes Maß an Spezialisierung erreichen. Man sollte daher respektieren, wenn bestimmte hochmotivierte Individuen sich ausschließlich für Stimme oder Körper entscheiden. Nichtsdestoweniger bin ich der Ansicht, daß alle Studenten die Schauspielklasse in der einen oder anderen Form weiterführen, selbst wenn Schauspiel nicht ihr Spezialgebiet ist.

Im zweiten Teil des Studienganges würden die Studenten fortfahren, auf einer systematischen, wissenschaftlichen Basis zu lernen, die alle verfügbaren Wissensbereiche anspricht. Studenten beispielsweise, die sich auf Stimmbildung spezialisieren, würden intensiver auf Sprachphysiologie und Phonetik eingehen, und sie würden eine Vorstellung von Heilübungen und -programmen entwickeln — die allerdings nur bis an die Grenze der eigentlichen Sprachtherapie, die ja in den Bereich der Medizin gehört. Sie würden überdies in Dialog- und Stimm-

trainingstechniken eingeführt werden, was für diejenigen von Bedeutung ist, die als Berater in der Film- und Fernsehindustrie arbeiten möchten. Es besteht an dieser Stelle die Gefahr, daß der Studiengang in Einzelabteilungen auseinanderbrechen wird. Es ist zu hoffen, daß eine Schule in der Organisation ihrer Arbeit die Studenten, die die ersten beiden Jahre zusammenverbracht haben, zu fortgesetztem Austausch und weiterer Kooperation ermutigen wird. Die Einheit des Studienganges, das Kontinuum, von dem ich eingangs sprach, darf nicht aus den Augen verloren werden. Es spricht vieles für das Lernen innerhalb der peer group, in der unterschiedliche Blöcke von Kenntnissen auf der Basis der Gleichberechtigung zusammengeführt werden können. Die Zusammenarbeit unter den Studenten im fortgeschrittenen Stadium sollte gute Arbeitsgewohnheiten fördern, und sie wird — ich hoffe, ich bin da nicht allzu optimistisch — sie lehren, daß es wertvoll ist, den Rat von Experten einzuholen, wenn Probleme auftauchen. Nur zu oft ist es wichtig zu erkennen, daß man ein Problem hat, und zu wissen, wo man die Lösung finden oder wer sie liefern kann.

Der Studiengang, den ich jetzt, allzu grob und kurz, umrissen habe, würde eine Gruppe von Absolventen hervorbringen, die der anfangs gegebenen Definition des Lehrers genügen würde: Ein Universalgelehrter, der ein Spezialgebiet beherrscht, oder ein Spezialist mit einer umfassenden Kenntnis des gesamten, kreativen Kontextes, in dem seine Spezialkenntnisse zur Wirkung kommen sollen.

Es wäre von größter Bedeutung für den Typ des Studienganges, den ich beschrieben habe, daß er in das staatliche System der akademischen Ausbildung integriert werde und daß die hier angebotenen Abschlüsse staatlichen Status erlangten. Dies mag eine Form der einvernehmlichen Kontrolle und Beaufsichtigung von Standards, Einrichtungen und Methoden bedeuten, durch welche die qualitative Gleichheit unter den Schulen gewährleistet würde. Die Gleichheit der Standards würde zudem den Wechsel von einer Schule zur anderen erleichtern, für Studenten wie für Lehrer. Es ist nichts Ungewöhnliches, daß Schulen sich einen Ruf der besonderen Fachkundigkeit auf einem bestimmten Gebiet erwerben — sagen wir, auf dem Gebiet der Ausbildung von Stimmlehrern. Es kann sein, daß Studenten ihr fortgeschrittenes Studium an einem solchen Institut absolvieren wollen, nachdem sie die beiden Jahre des Grundstudiums anderswo verbracht haben. Auch ein Lehrer mag eine begrenzte Zeit in anderen Institutionen arbeiten

wollen, um seine eigene Perspektive zu erweitern, und um mit anerkannten Spezialisten in anderen Disziplinen zusammenzuarbeiten. Und — da dies nun einmal eine internationale Konferenz ist —, es ließe sich auch an einen internationalen Austausch denken, wenn es zwischen den einzelnen Ländern eine hinreichende Praxisgleichheit gäbe.

Die Existenz von Studiengängen, wie ich sie beschrieben habe, die sowohl eine professionelle Theaterausbildung als auch eine professionelle Theaterausbildung in einem integralen Gesamtzusammenhang ermöglichen würde, böte auch die Grundlage für andere Entwicklungen. Das Reservoir an Fachwissen, das jungen, eben achtzehn Jahre alten Studenten zur Verfügung gestellt wird, ließe sich auch darauf verwenden, kürzere Kurse zu konzipieren — entweder für Lehrer, denen daran liegt, ihre eigenen darbieterischen, schauspielerischen Fähigkeiten aufzufrischen oder zu erweitern, oder für professionell am Theater Tätige, für Schauspieler oder Regisseure, die das Bedürfnis verspüren, ihre Fähigkeit zu kommunizieren und ihr Wissen zu vermitteln, zu verbessern. Eine solche berufswweiterbildende Fortgeschrittenenausbildung sollte im Kontext einer Institution stattfinden, die die gegenwärtige professionelle Praxis wie auch die Ausbildungsphilosophie fest im Griff hat.

Was die Absolventen eines solchen Studienganges selbst betrifft, so hätten sie eine sichere Basis für ihre Entwicklung und ein Kompendium an Kenntnissen, mittels derer sie einige der gegenwärtig angebotenen Seminare und Workshops, von denen ich vorhin mit einigem Argwohn sprach, einschätzen und bewerten könnten.

Zum Schluß möchte ich sagen, daß die Vorschläge, die ich dargelegt habe und von denen manche schon seit mehreren Jahren in meinem eigenen Institut praktisch erprobt werden, im Grunde ein Plädoyer für ein höheres Maß an Rationalität und Ordnung in unserer Vorbereitung auf den Beruf ist. Diejenigen unter uns, die im Bereich des Theaterschauspiels arbeiten, liegen weit hinter den Kollegen aus der Welt der Musik und des Tanzes zurück. Es fehlt uns an einem gemeinsamen Vokabular, an einem gemeinsamen Vorrat anerkannter Praktiken. Bestenfalls übernehmen und verwenden wir das „System“ oder die „Methode“ anderer. Ich glaube, einer der am besten geeigneten Wege, hier Fortschritte zu machen, bestände darin, daß wir uns dem Problem zu definieren, was wir tun, und den Methoden, es zu vermitteln — das heißt, es zu lehren —, widmen.

Ein erster Schritt wäre es, Schulen zu schaffen, wie ich sie beschrieben habe. Aus ihnen würden zwei Gruppen von Absolventen hervorgehen: Die einen, die sich auf die Schauspielerei spezialisieren; diese werden sich zunächst vermutlich einer Karriere als aktive Schauspieler zuwenden, später aber vielleicht auf der Grundlage der empfangenen Ausbildung in einem berufsweiterbildenden Studium andere Spezialkenntnisse entwickeln. Die anderen hingegen wären Stimm- und Körperlehrer; sie sind gleichfalls professionelle Schauspieler, aber ihre Laufbahn wird sie in die Theaterschulen oder in eine Berater-tätigkeit bei den Theater- oder elektronischen Medien führen. Beide Gruppen würden sich, so ist zu hoffen, als eine künstlerische Gemeinschaft mit gemeinsamen Ideen und einer gemeinsamen Basis für Diskussion und Forschung betrachten. Ich habe absichtlich nicht vorgeschlagen, daß diese Absolventen Fächer wie Theatergeschichte, Dramatheorie oder Dramaturgie unterrichten sollten, obgleich alle diese Disziplinen natürlich eine wesentliche Rolle in der Ausbildung spielen, vor allem für diejenigen, die sich im fortgeschrittenen Studium für den Schwerpunkt Schauspiel entscheiden. Nichtsdestoweniger wäre hier ein aufbauendes Studium notwendig, wenn diejenigen, die sich diesem Bereich verschreiben wollen, einen geziemenden Platz neben den Kollegen von der Universität einnehmen wollen. Ich hoffe indessen, daß die, deren Neigung dem theoretischen Studium gehört, den Beitrag, den die Theaterschulen zur Erweiterung ihrer Horizonte und zur Erhellung ihrer Forschung leisten können, nicht geringschätzen.

Wir müssen Barrieren niederreißen — nicht nur die Barriere zwischen dem Schauspieler und dem Lehrer, sondern überhaupt die Barriere zwischen dem Ausübenden und dem Unterrichtenden und zwischen dem Lehrer schauspielerischer Fertigkeiten und dem Historiker. Unser Theater braucht den Zusammenschluß von Talenten und Fähigkeiten, wenn es weiterkommen soll.

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit.

(Deutsch von Rainer Schmidt, Essen)

## FÜR EIN NEUES 1973

*Hellmuth Matiasek*

### Die Fragestellung

„Kann man die Ausbildung der Schauspieler verbessern, indem man die Schauspiellehrer aus- oder weiterbildet?“

zu der sich ein „mutiger“ Bühnenverein durch ein „großzügiges“ Ministerium hat verführen lassen, nämlich sie an die „untadeligen“ Schauspielschulen zu richten, enthält natürlich Kritik. Die Frage unterstellt zunächst diskret, daß die Ausbildung nicht so sei, daß sie nicht verbessert werden könnte — sprich, sie hätte Verbesserung sehr nötig. Das steht im Widerspruch zur Haltung der Schauspiellehrer, die sehr mit sich zufrieden sind. Und das Fragezeichen am Ende des Vorschlags soll wohl bedeuten, in ein Ausrufezeichen verwandelt, unsere derzeitigen Schauspiellehrer mögen ja sehr gebildet sein, aber als solche ausgebildet oder für solche weitergebildet, seien sie eigentlich nicht. Sie scheinen von den Geistesetagen der Hochschulen, von der Werkstatt praktischer Schauspielerei oder von den Pulten der Regie entlaufen zu sein und sich in einer Art von Selbstzeugung in die Schulfwelt gesetzt zu haben. Wer so verdächtig vorgeht, über den wird auch gemutmaßt, warum er denn den undankbaren Umgang mit ewig wechselnden, ewig motzenden Schülern einer mit Beifall und Gage besser bedachten Tätigkeit vorgezogen hat?

Wer gegen diesen Zustand angeht, müßte eine Antwort wissen auf die Frage, wer die Ausbilder ausbildet — oder wer die Ausbilder der Ausbilder ausbildet. Es gab solche Mutmaßungen und solche Antworten in diesen zwei Tagen des Gesprächs und des Streitens. Und es war beeindruckend, wie nach dem Vortrag von Prof. Wilfried Böhm der Holzhammer weggelegt und beteuert wurde, an den Schauspielschulen gäbe es viele Wochenstunden für das elegante Florett. Das Fazit unserer Gespräche wird wohl ein Mosaik sein, und ganz viele Steinchen darin dürften den Stempel von Adolf Dresen tragen.

Aber wenn ich auch als letzter dran bin mit meinem Referat, werde ich den Teufel tun und mich hier als Zusammenfasser üben. Dazu fühle ich mich weder aus- noch weitergebildet, und das urbi et orbi für dieses Symposium wird ohnehin Herr Everding sprechen.

Ebenso mißtrauisch wie Adolf Dresen gegenüber Analysen und Synthesen eines so lebendigen Gegenstandes wie der Schauspielerei, der Singerei, der Einübung der Körper, der Kehlköpfe, der Gedankenauswege aus dem Labyrinth der Theater- und Spielsituationen, möchte ich hier nur einen Stoßseufzer von mir geben. Er kommt aus dem Gefühl — das hatten wir doch alles schon. Bei den vielen unter ihnen, die schon vor 12 Jahren so mutig waren, sich dem schwierigsten, widersprüchlichsten Thema zu widmen, der Ausbildung für das Theater, möchte ich die konkrete Erinnerung an das Jahr 1973 auffrischen und ein kleines Plädoyer dranhängen. Es soll keine wehmütige Erinnerung werden, etwa wie schön die Sturm- und Drangzeit unserer Ausbildungsdiskussionen gewesen sein soll, eher die nützliche Erwägung dessen, was man vor Tisch so anders als heute gelesen hatte. —

Sturm und Drang war es wohl. Damals schrieb der Theateraufpasser Rischbieter: „Ändert die Schauspielschulen, denn sie ändern sich schon“. Diesem Stoß aus der „Theater heute“-Trompete folgte ein Scharmützel in den Feuilletons und schließlich die Entscheidungsschlacht „Theaterpädagogischer Kongreß in Berlin, Juni 1973“, der einzige Krieg unserer Geschichte, der aus Lottomitteln finanzierbar war. Was war passiert? Die Aufbruchsstimmung an unseren Schauspielbühnen, der 68er Bruch mit den Burg- und Stadttheater-Traditionen hatte voll durchgeschlagen auf die Akademien, Schulen und sich theaterwissenschaftlich nehnenden Uni-Institute. Und was sich in Berlin tat, waren „Aurora-Schüsse“ auf das Winterpalais, in dem sich unser Theatersystem, subventioniert und niveau-besorgt, unser Stolz der Nachkriegskultur, verschanzt hielt. Schüler sollten die Schulen, Schulen das Theater revolutionieren. In Plenumsdiskussionen und Arbeitskreisen ging ein Gepest um — das der Verweigerung, das System zu bedienen. Systematiker und Chaoten kämpften in Saalschlachten und Protokoll-Notizen. „Peter Stein ist ein Papiertiger“ provozierten die Podiumsbesetzer, Elschner und Cloos (beide sind heute wohlbestallte Theaterleiter), Vertreter der Freien Gruppen, die Stars des Kongresses mit einem Beatle-ähnlichen Erfolg. Draußen im Foyer sank der gebrochene Professor Werner Kraut in den Stuhl, bekam erste Hilfe von Felix Rellstab und dachte laut über eine baldige zweite Emigration nach. Die Systematiker aber formulierten:

— Ende des Meister-Schüler-Verhältnisses (erstaunlich, wie dieses Thema jetzt in den Referaten von Hans-Reinhard Müller und Adolf Dresen neue Bedeutung erlangte),

- Ende eines Schauspielschul-Systems, das sich als Zulieferer-Betrieb des Deutschen Stadttheaters versteht,
- Erweiterung des Berufsbildes um Tätigkeiten im sozialen Bildungsbereich, um das Feld Spielpädagogik (da gab es doch tatsächlich einen Statistikbesessenen, der uns in Berlin vorrechnete, in den nächsten Jahren würden 80 000 Spielpädagogen gebraucht, Remscheid als Welthauptstadt der Schauspielbewegung!),
- Ende des Berufsverständnisses vom Schauspieler als Ware auf dem Markt der spätbürgerlichen Kultur, als funktionierendes Objekt von Autoren- und Regie-Konzepten,
- Ende einer Ausbildungsordnung, die auf Handwerk, Rollenfächer, Vorsprechrepertoire und Konkurrenzprinzip setzte,
- Ende der Verunsicherung des jungen Schauspielers durch das Theatersystem und Beginn der Verunsicherung des Theatersystems durch den Schauspieler,
- Ende der bisherigen Entscheidungsdominanz der Lehrer über die Schüler, dafür die Forderung nach Semi-Parität in allen wichtigen Gremien ...

Sie werden es mir glauben, daß ich mich hier nicht mit zwölfjähriger Verspätung für die nachträgliche Einlösung dieser Forderungen stark machen will; und der Negativ-Katalog der frustrierten 73er-Studenten liest sich heute wie ein Epitaph auf den Lenz'schen Hofmeister, der erst aufbeehrte und dann sein Heil in der Kastration gefunden hat. Aber da waren ja nicht nur anstößige Gedanken, sondern auch Denk-Anstöße. Im Nachhall der revolutionären Juchzer klang auch die bekanntlich leise Stimme der Vernunft mit. Und nicht nur Schlagworte waren ausgetauscht worden, sondern auch so manche Erfahrungen der Praktiker.

Immerhin — zum ersten Mal waren die Vertreter aller deutschen und fast aller deutschsprachigen Schauspiel-Ausbildungsstätten zusammengekommen. Zum ersten Mal wurden in solcher Runde die offenen Fragen und Wunden der Ausbildung thematisiert:

- Regisseure versuchten zu formulieren, welchen wie ausgebildeten Schauspieler sie sich in der Theaterarbeit wünschten,
- die Zusammenarbeit von Theatern und Theaterschulen wurde im Sinn einer praxisnahen Ausbildung, wie für den verbesserten Übergang der Berufsabsolventen in die Bühnenpraxis angeregt,

- das Problem der Privatausbildung und der Theateragenturen kam zur Sprache,
- ebenso die Defizite der Regieausbildung und die verstopften Zugänge und Aufstiegschancen der Regieassistenten,
- erstmals wurden Ausbildungsziele, Kriterien, der Umgang mit damals neuen Unterrichtsformen wie Projektunterricht, Form und Sinn von Schülerproduktionen besprochen.

Themen über Themen also, die auch heute noch diesen Namen verdienen und uns nicht kalt lassen dürften, wenn uns die Sache was angeht. Unser Recht auf Enttäuschung so vieler Folge-Erwartungen nach der damaligen Berliner Zusammenkunft so vieler Ausbilder und Azubis bleibt unberührt, wenn zu erwähnen ist, was sich doch noch alles getan hat:

- die Gründung der SKS (Ständige Konferenz Schauspielausbildung, eine Arbeitsgemeinschaft der meisten öffentlichen deutschsprachigen Schauspielakademien),
- die „Künstler-Enquete“ vom Institut für Projektstudien Hamburg,
- der Tamchina-Schmiegeit-Report über den Zustand der Schauspiel-schulen,
- ein Berufsbild, das Prof. Simhandl an seinem Berliner Institut erarbeitete,
- eine Untersuchung von Prof. Ankermann (Schauspielschule Bochum) über die Situation der Berufsanfänger,
- eine Erneuerung der Berufskundeschrift „Schauspieler“ der Bundesanstalt für Arbeit und deren bevorstehende Neufassung durch Prof. Doll,
- die zur Kontinuität gewachsenen Workshops in Stuttgart, zuletzt das brillante Artaud-Seminar von Prof. Müller auf der Ebene des Internationalen-Theatre-Instituts,
- die Pläne zur Gründung der Theaterakademien in Baden-Württemberg und eine Aufbaustufe in dieser Richtung an der Münchener Musikhochschule,
- Musical-Studios in Hamburg und München,
- die Einrichtung eines Sachverständigen-Beirats zur Verbesserung der Theaterausbildung am Bayer. Kultusministerium,

- die Edierung der Zeitschrift „Theaterpädagogik“,
- die Bestellung eines Landesbeauftragten für den Bühnennachwuchs in Baden-Württemberg,
- die in Gang befindliche Reform des Paritätischen Prüfungswesens
- und gewiß noch einmal so viele Initiativen wie Menschen hier im Raum sind, denn jeder von Ihnen hat kreative Prozesse auf diesem Gebiet in Gang gesetzt; last not least unser Symposium dieser zwei Münchener Tage.

Die Kontroversen, die hier sichtbar wurden, drängen ebenso wie die Ideen, auf die wir uns im Interesse einer zukünftigen Ausbildung einig werden könnten, zu einer Fortsetzung der Gespräche. Wie Herr Direktor Schitthelm hier sagte — es ist vieles im Lauf der Zeiten vergessen worden, nicht nur das Studententheater, und ein erschreckender Erinnerungsverlust eingetreten, der mit daran schuld ist, daß wir immer wieder das Fahrrad neu erfinden wollen, und daß sich hier Schauspielpädagogen und Intendanten wechselseitig vorwerfen, sie mischten sich zu sehr in ihre jeweils eigenen Angelegenheiten hinein. Aber was auch nicht länger angeht, ist die Versimpelung der Problematik durch die Theater und ihre Trägerinstitute auf die Kritikpunkte — „sie lernen ja nicht sprechen, da an den Schauspielschulen“ — und „da wird doch nur eine arrogante »nach Memmingen geht man nicht ins Engagement«-Mentalität herangezüchtet“. Wenn früher unser Onkel auf uns Kinder zornig war, klang es so ähnlich. Was auch nicht länger stehenbleiben soll, ist die auch im Vorfeld zu diesem Symposium spürbare, ja in der Diskussion ausformulierte Gereiztheit der Schauspielschulen — „dieses ewige Gemeckere um die Ausbildung“ — so ähnlich klang es, wenn unsere Tante beleidigt war.

Werden wir herausfinden aus dem Familiengeplänkel?! Unser britischer Kollege, Freund Benedetti, hat Sachliches beigetragen und Klares gefordert. Und wir? „Wir müssen eine Synthese finden“ (Kurt Hübner). Es soll, wovor Felix Rellstab uns warnt, keine voreiligen Umarmungen geben. Es ist klar, Bauchredner-Workshops und Studiengänge für das Medium Holografie wird es so bald nicht geben. Das gute alte „Handwerk“ der Menschendarstellung wird weiterhin seinen goldenen Boden haben. In extremer Ausformung wird weder der Plastilin-Schauspieler, der sich von jedem neuen Regisseur umkneten läßt, noch das Klischee-Ideal vom edlen Wilden, der, keinem Autor, keinem

Partner, nur sich selbst verpflichtet, über unsere Bühnen geht wie Winnetou über die Savannen, eine Chance haben. Aber die auf unserem Symposium erwähnten Thesen wie die „Schule als Vorort des Theaters“, die „Arbeit im dritten Raum“, die „Integration der Ausbilder ins Theater“, eine „Theorie, die helfen soll“, ein „Klima der Verführung“, sie sind sehr gute Stichworte für einen neuen Dialog.

Lassen Sie uns die Frage nach der Ausbildung der Ausbilder in den größeren Zusammenhang der Theaterausbildung überhaupt stellen. Lassen Sie das gestern und heute Vorgelegte und Andiskutierte das Ausgangsmaterial sein für einen sachlichen, wohl vorbereiteten, systematischen Gedankenaustausch zwischen Ausbildern, Studenten und Theaterschaffenden, Gewerkschaftern und Kulturberichterstatern — lassen Sie uns einen neuen Theaterpädagogischen Kongreß 1987 beschließen und vorbereiten. Der hier versammelte Sachverstand dürfte ausreichen, um den ersten Schritt zu setzen. Was Ärzten, Umweltschützern und Handwerkskammern wie selbstverständlich zur Verfügung steht, sollte man auch dem Deutschen Theater zur Erörterung seiner Probleme gestatten und finanzieren. —

Dabei sollten nicht alte Rechnungen aufgemacht und alte Vorurteile aufgewärmt werden. Die Antworten von 1973 überzeugen uns nicht mehr. Sie sind ein Stück Berliner Stadt- oder Lottogesichte geworden, und nichts ist peinlicher als ein Veteranentreffen, bei dem die Heldentaten von damals wiedergekaut und statt Eingeständnisse die Holzbeine auf den Tisch gelegt werden. —

Aber die Fragen von damals sind genau so offen — das beweist mir dieses Symposium in seiner sympathischen Uneinigkeit.

Es wird bald Weihnachten, und ich muß schließen. Ich wiederhole meinen Vorschlag, vor allem in Richtung auf das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Die neu anbrechende Jahreszeit für die Beziehungen zwischen Theaterschulen und Bühnen soll etwas anderes werden als ein Papierblumenfrühling. Deshalb müssen Sie alle wieder dabei sein, damit sich die „Talentierten und die Fähigen“ neu verbünden.

## GEMEINSAME ZIELSETZUNGEN WURDEN AKZEPTIERT

### *Resümee des Symposions*

Angesichts der Tatsache, daß das deutsche Stadt/Staatstheatersystem öffentlich wie intern ständig diskutiert wird, sollte man annehmen, daß es einen ebenso kontinuierlichen Dialog zwischen den öffentlichen Schauspielschulen und dem Theater gibt, in dem die Ziele und Probleme der Ausbildung für eben dieses Theatersystem diskutiert werden.

Überraschenderweise hat es jedoch erst eine Begegnung — den Theaterpädagogischen Kongreß 1973 in Berlin — gegeben. Eine Begegnung, die damals im wesentlichen durch die Auswirkung der 68er Studentenrevolte geprägt war und versuchte, sich mit den geänderten Erwartungen der Schauspielschüler und eines Teils der Lehrer auseinanderzusetzen.

Abgesehen von dieser einmaligen Anstrengung gab und gibt es so gut wie keine Gesprächsebene, auf der Fragen der Ausbildung und der Praxis zwischen den Schulen und den Theatern erörtert werden. Zwar haben die Württembergischen Staatstheater von 1980 bis 1985 alljährlich in Stuttgart für die deutschsprachigen Schauspielschulen der BRD, Österreichs und der Schweiz ein Treffen durchgeführt, aber dies war die Aktivität eines Staatstheaters gemeinsam mit den Schulen, also kein Äquivalent für einen umfassenden Dialog.

Daß mit dem Münchener Symposion diese Situation wenigstens punktuell geändert wurde, ist das erste und derzeit wichtigste Resultat der Münchener Begegnung.

Dabei zeigte sich, daß das Verhältnis zwischen den Schulen und den Theatern — jedenfalls auf der institutionellen Ebene — nicht von Kommunikation und Austausch, sondern von Abgrenzung und Zweifel bestimmt wird.

Da bislang eine gemeinsame Vorstellung von den Erwartungen der Theater und den Ausbildungszielen der Schulen fehlt, war die Münchener Diskussion weitgehend von wechselseitigen Vorwürfen geprägt, die im einzelnen zu wiederholen wenig sinnvoll erscheint. In der Summe liefen sie darauf hinaus, daß beide Seiten sich beschuldigten, den Anforderungen qualifizierter Ausbildung resp. Weiterentwicklung nicht gewachsen zu sein.

Es muß jedoch festgehalten werden, daß im weiteren Verlauf des Symposions die Möglichkeiten und Notwendigkeiten künftiger gemeinsamer Zielsetzungen akzeptiert wurden. Die möglich und notwendig erscheinenden Punkte sind am Ende dieser Übersicht zusammengefaßt. Überschaubar man die Referate und Diskussionsbeiträge, so ergibt sich, daß in ersteren die wesentlichen Gesichtspunkte und Probleme des Verhältnisses zwischen den Schauspielschulen und den Theater<sup>1</sup> angesprochen werden, so daß es möglich erscheint, sich auf die Referate zu konzentrieren, um eine Übersicht über die grundlegenden Positionen zu erhalten und einen möglichen Maßnahmenkatalog für eine gemeinsame Entwicklung vorzuschlagen.

Obgleich sich die acht Referate dem Thema Lehrer-Lernende/Theater-Schauspielschule mit sehr unterschiedlichen Ansätzen nähern, lassen sie sich zwei gegensätzlichen Grundpositionen zuordnen:

1. Sinnvolle Ausbildung findet ohnehin erst in der Praxis des Theaters statt. Die Schulen haben die Funktion des Vermittlers von Techniken, wobei letztere als „persönlichkeitshemmend“ infrage gestellt werden.
2. Die Ausbildung des Schauspielschülers, das heißt die Förderung des jungen Schauspielers geschieht am fruchtbarsten im Freiraum der Schule, also ohne die im Theater notwendige Anpassung an die Praxis des „Betriebes“, der als eher entwicklungshemmend kritisiert wird.

Als Rettung aus dem Dilemma dieser sich gegenseitig ausgrenzenden Positionen ertönt der Ruf nach dem nachahmenswürdigen Meister, da nur dieser imstande sei, die oben genannten Widersprüche zu versöhnen.

Da aber Einigkeit darüber besteht, daß die Ausbildung zum Schauspieler interdisziplinär gehandhabt werden muß, und da es eine den einzelnen überfordernde Aufgabe ist, talentierte Individuen zusammenzubringen und die jeweiligen Spezialbereiche als Bestandteil eines pädagogischen Konzeptes zusammenzufassen, wird deutlich, daß der „Ruf nach dem Meister“ weder ein taugliches Konzept für eine grundsätzliche Strukturierung des Lehr- und Lernangebotes noch eine grundsätzliche Verbesserung des Verhältnisses von Schauspielschule und Theater (Theorie und Praxis) ermöglicht.

Es geht also darum, aus den vorhandenen Theorien und Anregungen ein pragmatisches Programm möglicher gemeinsamer Schritte zu ent-

wickeln, auch wenn der Dialog darüber noch in den Anfängen stecken mag. Mindestens in dem Referat von Prof. Jean-Norman Benedetti und dem Beitrag von Prof. Hellmuth Matiasek werden ja auch höchst konkrete, praktische Hinweise für gemeinsames Arbeiten mitgeteilt.

Zwar bekannte sich die überwiegende Mehrheit des Symposions zu dem Ansatz von Prof. Winfried Böhm, „daß der aus eigener Selbstgestaltung heraus lebende, Natur und Gesellschaft, Neigung und Aufgabe, Freiheit und Notwendigkeit in einer höheren Einheit aufhebende Mensch als der wahrhaft Gebildete“ das Ziel der Schauspielausbildung sei.

Nur liefert diese ideale Zielsetzung kein Programm, aus dem sich konkrete Forderungen an beide Seiten ableiten ließen.

Diese ergeben sich freilich, wenn man akzeptiert, daß alle Schauspielschulen in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle für die Arbeit an deutschsprachigen Stadt- und Staatstheatern ausbilden.

An diesen Theatern wird — mit unterschiedlichen Akzentsetzungen — auf der Basis der zwei großen Theatertheorien dieses Jahrhunderts gearbeitet: Entweder liegt der Schwerpunkt der Theaterarbeit im Bereich des individuell/psychologischen Theaters (Stanislawski) oder im Bereich des sozialkritischen/gesellschaftlichen Theaters (Brecht).

Die theoretische und praktische Auseinandersetzung mit diesen beiden Theorien und Methoden hätte also die Schauspielschule zu leisten. (Die handwerkliche Ausbildung ist Voraussetzung für die Anwendung beider Methoden.)

Daß es zwischen diesen beiden Ansätzen eine Vielzahl von Abhängigkeiten resp. Differenzierungen gibt, braucht hier nicht eigens betont zu werden. Mit der vorangegangenen grundsätzlichen Kategorisierung soll ja die vorhandene Vielfalt nicht reduziert, sondern allenfalls klarer strukturiert werden. Akzeptiert man diese Vorgabe als entscheidende Grundlage für die Arbeit, sowohl des Theaters wie der Schulen, so ließe sich — bei voller Wahrung individuell notwendiger und selbstverständlicher Eigenarten — ein Ausbildungskatalog entwickeln, der die Gemeinsamkeiten und die gemeinsam möglichen Arbeiten benennt und damit die derzeitige Distanz zwischen den beiden Institutionen — zum Wohle beider — verringern könnte.

Voraussetzungen dazu wären:

1. Größere Flexibilität des Lehrpersonals zwischen Theaterpraxis und Lehrtätigkeit. Die Theater sollten den Lehrern die zeitweilige praktische Berufsausbildung ermöglichen; beziehungsweise umgekehrt Schauspieler/Regisseure zu Lehraufgaben freistellen.
2. Koordination und Transparenz der interdisziplinären Lehrprogramme.
3. *Teamteaching* auch innerhalb der Jahrgänge oder Klassen.
4. Zum Austausch der unterschiedlichen Lehr- und Lernmethoden sollte ein jährliches Treffen der Schauspielschulen (Dozenten und Schüler) in wechselndem Turnus etabliert werden.
5. Kooperation mit den Theatern wo immer möglich, auch wenn dies in der Realität immer wieder zu organisatorischen und dispositionellen Schwierigkeiten führen wird. Nur so kann der gefürchtete „Praxisschock“ gemildert, können die unterschiedlichen Auffassungen im gegenseitigen Austausch fruchtbar gemacht werden.
6. An der städtischen/staatlichen Schauspielschule sollte ein Lerntheater mit relativer Öffentlichkeit eingerichtet werden.
7. Abschlußprüfungen sollten ein Theaterpraktikum zur Voraussetzung haben. Umgekehrt sollten die Theater verpflichtet werden, eine bestimmte Zahl von Praktika pro Jahr zu ermöglichen.

Damit diese Ziele verfolgt werden können, erscheint es dringend erforderlich, das Treffen zwischen den Schauspielschulen und dem Deutschen Bühnenverein im Zwei-Drei-Jahres-Rhythmus zu wiederholen.

*Dr. Peter Stoltzenberg*  
Theater der Stadt Heidelberg

## TEILNEHMERLISTE

### Symposion zur Schauspielerausbildung am 25. und 26. November 1985 in München

#### Leitung des Symposions

Generalintendant Prof. August Everding, München

Intendant Prof. Dr. Hellmuth Matiasek, München

#### Referenten

Intendant i. R. Hans-Reinhard Müller  
München

Prof. Dr. Felix Müller  
Staatl. Hochschule für Musik und Darstellende Kunst, Stuttgart

Regisseur Adolf Dresen  
Frankfurt/Main

Prof. Dr. Dr. h.c. Winfried Böhm  
Vorstand des Instituts für Pädagogik der Universität Würzburg

Prof. Felix Rellstab  
Direktor der Schauspiel-Akademie Zürich

Prof. Jean-Norman Benedetti  
Präsident des Committee for Theatre Education, London

Intendant Prof. Dr. Hellmuth Matiasek  
Staatstheater am Gärtnerplatz, München

#### Dozenten der staatlichen und städtischen Schauspielschulen

Hochschule der Künste Berlin, Fachbereich Darstellende Kunst

Prof. Elisabeth Schmitt-Walter

Prof. Dr. Peter Simhandl

Prof. Dr. Andreas Wirth

Prof. Moritz Milar

Westfälische Schauspielschule Bochum

Dozent Dieter Braun

Dozent Martin Ankeremann

Staatliche Hochschule für Musik Ruhr

Folkwang-Hochschule für Musik — Schauspiel — Tanz, Essen

Prof. Wolff Lindner

Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Hamburg

Prof. Ernst-Otto Fuhrmann

Prof. Heinz G. Lück

Hochschule für Musik und Theater Hannover

Prof. Heinz Schlage

Prof. Heinz-Walter Krückeberg

Otto-Falkenberg-Schule, Fachakademie für Darstellende Kunst  
der Landeshauptstadt München

Stellv. Direktor Paul Schalich

Prof. Gert Pfafferodt

Hochschule des Saarlandes, Institut für  
Darstellende Kunst, Saarbrücken

Direktor Prof. Wolfgang von Stas

Dozent Willkit Greuel

Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst, Stuttgart

Direktor Prof. Dr. Felix Müller

Prof. Susanna Vetter

Hochschule für Musik und Darstellende Kunst,  
Abteilung Schauspiel, Graz

Hochschulassistent Dr. Michael Balaun

Hochschule für Musik und Darstellende Kunst,  
„Mozarteum“ in Salzburg

Prof. Uwe Berend

Hochschule für Musik und Darstellende Kunst in Wien

o. Prof. Bruno Dallansky

## **Deutscher Bühnenverein**

### **Intendanten**

Generalintendant Jürgen Fabritius, Wuppertal  
Direktor Herbert Hauck, Castrop-Rauxel  
Intendant Prof. Kurt Hübner, Berlin  
Intendant Dr. Tebbe Harms Kleen, Coburg  
Generalintendant Mario Krüger, Braunschweig  
Generalintendant a. D. Harry Niemann, Oldenburg  
Generalintendant Heribert Sasse, Berlin  
Intendant Dr. Peter Stoltzenberg, Heidelberg

### **Mitglieder des Ausschusses für künstlerische Fragen**

Generalintendant Prof. August Everding, München  
Intendant Prof. Dr. Hellmuth Matiasek, München  
Intendant Heiner Bruns, Bielefeld  
Intendant Ulrich Brecht, Freiburg  
Ministerialdirigent Dr. Dr. Hannes Rettich, Stuttgart  
Direktor Jürgen Schitthelm, Berlin  
Generalintendant a. D. Prof. Hans Peter Doll, Stuttgart

### **Hauptgeschäftsstelle**

Direktor Dieter Angermann, Vorstand  
Rechtsanwalt Freimut Richter-Hansen, Mitarbeiter des Vorstandes  
Wolfgang Ruf, Pressesprecher und verantwortlicher Redakteur

## **Gäste**

Ministerialrat Dr. Wilhelm Neufeldt  
Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Bonn  
Präsident Hans Herdlein  
Genossenschaft Deutscher Bühnen-Angehöriger, Hamburg  
Jürgen Scheller  
Vorsitzender der Bundesberufsgruppe Kunst und Medien in der  
Deutschen Angestellten-Gewerkschaft, München  
Dr. Andreas Johannes Wiesand  
Zentrum für Kulturforschung, Bonn  
Stephan Runge, Schauspielschüler, Bochum  
Tim Peach, Schauspielschüler, Stuttgart





