

Eva Maria Gauß

SPRECHMETHODEN UND SCHAUSPIELSTILE

Ein Versuch in mehreren Anläufen

Einleitung

Es gibt verschiedenste Auffassungen davon, was Theater ist, und es gibt eine Bandbreite an Vorstellungen, was die Kunst und das Handwerk des (Schau-)Spielens sind. Wenn es dabei auch um Sprache und um Stimme auf der Bühne geht, dann liegen hierzu ebenso vielfältige Zugänge vor, die sich für eine Ausbildung des Sprechens und des stimmlichen Ausdrucks auf der Bühne anbieten. Wie kann man sich da orientieren? Orientierung brauchen in diesem Feld vor allem Pädagoginnen und Pädagogen, die angehende Schauspielerinnen und Schauspieler in dem Handwerk ausbilden sollen. Wodurch ist das Handwerk bestimmt? Wie kann man es vermitteln? Aus Sicht der Sprecherziehung wäre es wünschenswert, wenn man zu verschiedenen Theaterästhetiken und den damit verbundenen Schauspielstilen den passenden sprechbildnerischen Ansatz finden könnte, damit das in verschiedenen Fächern Vermittelte gut ineinander greift. Sollte es nicht möglich sein, zu der anthropologischen Vorstellung, die hinter einer Theaterauffassung – was ist der Mensch und warum und wozu macht er diese Veranstaltung „Theater“? – mit dem dazugehörigen Schauspielstil – was ist der Mensch und was und wie soll/kann er auf der Bühne „verkörpern“? – steht, die passende anthropologische Auffassung in der Pädagogik – was ist der Mensch und wie kann man ihn und seinen Körper und Geist bzw. KörperGeist ausbilden? – zu finden? Doch – um dies gleich vorwegzunehmen – das ist nicht zu leisten. Stattdessen sondiert der Beitrag, in welchem Verhältnis Schauspielstile und Sprechmethoden zueinander stehen, und gibt uns einen Ausblick, wie man sich den Vorstellungen vom Körper und der Kommunikation in einer bestimmten künstlerischen Praxis theoretisch annähern kann.

Zuweilen trifft man als Sprecherzieherin auf die Auffassung, dass das Sprechen auf der Bühne doch einfach ein Handwerk sei, das es zu erlernen gilt. Jedoch gibt es – den Praktikerinnen und Praktikern ist das klar – eben nicht das *eine* Handwerk. Vielmehr gibt es Traditionen, die sich in der künstlerischen Ausbildung finden und die in unterschiedlicher Weise an eine bestimmte Theaterpraxis bzw. einen Schauspielstil gebun-

den sind. Und oft sind die sprechbildnerischen Ansätze auch an ein anderes Wirkungsfeld der Körperpraxis gebunden, nämlich eine therapeutische Schule. Sprechbildnerische Praxis findet im künstlerischen und medizinischen Feld statt. Ein anderes Vorurteil, dem man begegnet, betrifft die Normierung, die im Sprechunterricht an Schauspielschulen gesehen wird.¹ Die Praxis der Sprecherziehung sei doch eine rigide und unreflektierte Einschränkung im kreativen (Schau-)Spielergeschäft.² Auf die Bedenken bzw. das Vorurteil, das Fach Sprecherziehung sei normierend und einschränkend, kann man nur entgegen, dass selbstverständlich jede Pädagogik von einer Vorstellung ausgeht, was es zu vermitteln gilt und wie diese Vermittlung zu bewerkstelligen ist. Gerade diese Normen explizit zu machen und ihnen auf den Grund zu gehen, erscheint mir interessant. Das Verhältnis von normativ orientierter (Bildungs-) Praxis und Kreativität wäre ebenso zu erkunden³. Gut tut natürlich die jeweilige Pädagogik daran, ihr Werte- und Praxissystem in sich kohärent zu gestalten, sich jedoch dabei der eigenen Norm und grundsätzlichen Variabilität bewusst zu sein. Das gilt im Bereich des Theaters mindestens für beide: für die Schauspiel- sowie die Sprech- bzw. Stimmbildungsmethoden. Es ist zu überlegen, ob sich nicht auch das Ästhetikverständnis immer an einer Norm orientiert, da man sich an „etwas“ orientiert, das das Theater zu einem „guten“ Theater macht. Interessant ist hier das Wechselspiel in dieser Orientierung verbunden mit der Aufgabe der Kunst – zumindest im heutigen Kunstverständnis –, sich immer wieder neu und anders zu entdecken. Man mag darin je eine Orientierung am „Handwerk“ sehen – und damit den unliebsamen Begriff der Norm umgehen – oder man sieht darin, allgemeiner formuliert, eine Orientierung an dem, worum es eigentlich geht bei dieser eigentümlichen Veranstaltung „Theater“. Aber kann man diese Orientierungslinien für diese Bereiche (Theaterästhetik, Schauspielstil bzw. -methode und Sprechmethode) formulieren und dann auch noch übereinanderlegen, um das je zueinander Passende zu finden? Das wird meiner Einschätzung nach nicht möglich sein, aber wir können und sollten besser verstehen, was genau in der Sprechbildung vermittelt wird.

Anlass für diese Überlegungen ist mein aktuelles Forschungsprojekt, in dem es um Körperkonzepte in der Sprechausbildung von Schauspielern geht. Die oben gestellten Fragen zum Verhältnis zu Schauspielstilen sind weitgreifender und allgemeiner, als dass sie innerhalb des Forschungsprojekts Antwort finden könnten. Dennoch möchte ich in diesem Beitrag die Richtung aufzeigen, in die Überlegungen angestellt werden könnten. Der folgende Absatz umreißt Einschätzungen, die dem aktuellen Stand des Projekts entsprechen.

Das Fach Sprecherziehung hat an den deutschsprachigen Schauspielerschulen einen festen Platz im Curriculum. In der individuellen Umsetzung des Unterrichts stehen neben der eigenen Erfahrung und Kompetenz der Pädagogen auch ein Lehransatz bzw. eine Schule, aus der sich a) die Art und Weise des Unterrichts, b) die Grundannahmen und c) das Ausbildungsziel generieren. Auch wenn es meist der *individuelle* Zugang ist, der von den Unterrichtenden hervorgehoben wird, sind bestimmte Qualifikationen zur Unterrichtsbefähigung gefordert, sodass immer *auch* bestimmte Lehransätze oder Schulen mit ihren Annahmen gelernt wurden, die nun – individuell adaptiert – weitergegeben werden.⁴ Wie unterschiedlich die Auffassung von Stimme und dem Ausbildungsweg für die Bühne sein kann, hat Tara McAllister-Viel kulturvergleichend für ‚westliches Stimmtraining‘ gegenüber der Ausbildungspraxis zum koreanischen P’ansori, einer Art Erzähler, herausgearbeitet.⁵ Auch bei den aktuell im deutschsprachigen Raum vertretenen Ansätzen, wie z. B. dem gestischen Sprechen⁶, der Stimmbildung nach Kristin Linklater⁷, der atemrhythmisch angepassten Phonation⁸, dem Ansatz nach Schlaffhorst-Andersen⁹, der Lichtenberger Stimmphysiologie¹⁰ u. a., gibt es unterschiedliche Bezugssysteme. So kann z. B. das anatomische Wissen eine mehr oder weniger große Rolle spielen. Die einzelnen unterrichtenden Personen nennen nicht immer explizit einen pädagogischen Ansatz, dem sie sich zuordnen – verständlicherweise, denn die individuelle Erfahrung und die biografisch erworbenen Kompetenzen speisen sich meist aus mehreren Quellen; manches scheint auch schlicht selbstverständlich und wird gar nicht als *ein* Ansatz oder Bezugssystem unter mehreren erkannt. Nun bleibt aber auch innerhalb der unterschiedlichen pädagogischen und gegebenenfalls in Lehrbüchern verfassten Sprechbildungsansätze oftmals implizit, was denn eigentlich das ästhetische Stimm- und Sprechideal für die Bühne ist.

Wenn es nun in diesem Beitrag darum geht, ästhetische Praxis und pädagogische Norm miteinander in Verbindung zu bringen und auf mögliches produktives Ineinandergreifen hin zu prüfen, dann gilt es, auch die Bezugssysteme der jeweiligen Praxis zu verlassen und ihnen mit einem befremdeten Blick zu begegnen, d. h.: die Praxis mit theoretischer Distanz zu betrachten und anders zu beschreiben. Wie können wir die pädagogische Vermittlung künstlerischer Sprechbildung anders denken? Wie können wir besser verstehen, was wir da eigentlich tun?

In zwei Teilen sowie in einem begleitenden Theorie-Storyboard sollen diese Überlegungen zum Verhältnis von Schauspielstilen und Sprechme-

thoden sowie zur Praxis der Sprechbildung ihre Form finden, im dritten Teil werde ich die Überlegungen zusammenführen.

Teil 1, *Verbindungslinien von Sprechmethoden und Schauspielstilen*, fragt: In welchem Verhältnis stehen Sprechmethoden und Schauspielstile? Wie könnte man herleiten, was zueinander passt? Was fehlt noch zu einer Orientierung? Welche theoretischen Perspektiven gibt es auf Schauspielstile und künstlerische Sprechpädagogiken?

Teil 2, *Beobachtungen*, fragt: Welche durch Videografie beschreibbaren Details des Sprechbildungsunterrichts könnten bei der weiteren Verfolgung der Fragen interessant sein? Wenn – wie in Teil 1 entwickelt wird – für die Sondierung der Passungen von Sprechmethoden, Schauspielstilen und Theaterästhetiken übergreifende Prinzipien erst sichtbar gemacht werden müssten, nämlich Kommunikations- und Körperkonzepte, die in den Praktiken jeweils am Werk sind, eignet sich dann eine Mikroanalyse von Interaktion um die dahinter stehenden Auffassungen vom Körper und seinem Kommunikationsvermögen explizit zu machen? Weit vor der Beantwortung des praxisgeleiteten Anliegens, Orientierung in die Frage der Eignung von verschiedenen sprechbildnerischen Ansätzen für verschiedene künstlerische Spielarten zu bringen, steht also zunächst eine methodologische Frage, wie man überhaupt Körper- und Kommunikationskonzepte in einer künstlerischen Praxis beobachten und explizit machen kann. Demonstriert wird die Analyse, Interpretation und Diskussion von wenigen Minuten eines Einzelunterrichts in der Sprecherziehung an einer staatlichen Schauspielschule.

Im *Theorie-Storyboard* wird versucht, den theoretischen Gedankengang in Skizzen festzuhalten. Notwendig scheint mir, mit den Darstellungsweisen von theoretischen Gedanken zu spielen, da oftmals eine Kommunikationslücke zwischen (Körper-)Praxis und Wissenschaft besteht. Auf der einen Seite ist der wissenschaftliche Stil, in dem Gedanken vorgetragen werden, sehr stark konventionalisiert.¹¹ Auf der anderen Seite wird von Praktikern oftmals die Reflexion des eigenen Tuns als nicht formulierbar oder die Theorie als irrelevant zurückgewiesen. Vielleicht könnte eine solche Artikulation von theoretischen Gedanken in Skizzen beide Seiten einladen, miteinander ins Gespräch zu kommen?

Teil 3, *zusammenführende Überlegungen*, versucht die sprachlich formulierten und gezeichneten Skizzen des fiktiven Gesprächs, der wissenschaftlichen Analyse und des Theorie-Storyboards zu rekapitulieren und einen Ausblick zu geben.

Teil 1: Verbindungslinien von Sprechmethoden und Schauspielstilen

In diesem Abschnitt will ich zusammentragen, wie man den Zusammenhang zwischen Schauspielstilen und Sprechmethoden herstellen – und dabei scheitern – kann. Für die Form wähle ich ein fiktives Gespräch. Dies erlaubt mir skizzenhaft die Überlegungen auszuführen, die sich eigentlich erst an mein Forschungsprojekt anschließen dürften, mich aber schon seit Beginn meines Studiums der Sprechwissenschaft beschäftigten: Selbst geprägt durch eine Pädagogik und Ästhetik des experimentellen Körpertheaters, war mir der pädagogische und ästhetische Zugang für Stimme und Sprechen auf der Bühne, für die am Seminar für Sprechwissenschaft in Halle (Saale) ausgebildet wurde, zunächst fremd. Das Grundverständnis dessen, was auf der Bühne getan wird und worauf es ankommt, sowie das ästhetische Ziel dieser beiden Traditionen (experimentelles Körpertheater, Sprechbildung in Halle) schienen wenig miteinander zu tun zu haben – oder doch mehr, als auf den ersten Blick wahrnehmbar? Anlässlich des Forschungsworkshops 2017 in Bern bot sich die Gelegenheit, dies systematisch zu betrachten. Welche Verbindungslinien lassen sich zwischen Sprechmethoden und Schauspielstilen ausfindig machen?

Mit dem Begriff Schauspielstile meine ich die unterschiedlichen Weisen körperlich-geistiger Arbeit, die ein Schauspieler ausführt und die als ästhetische Gestaltungsweise etabliert sind.¹² Für die Überlegungen hier unterscheide ich nicht scharf zwischen den Begriffen Theaterästhetik, Schauspiellehre¹³ bzw. -pädagogik und Schauspielstilen – was aber für die weitere Beschäftigung durchaus sinnvoll wäre. Vorwiegend benutze ich hier aber den Begriff Schauspielstile, um die pädagogisch und ästhetisch geprägte Körperlichkeit zu benennen. Unter Sprechmethoden will ich hier die verschiedenen pädagogischen Zugänge verstehen, mit denen – soweit mir bekannt – Sprechen an (staatlichen) deutschsprachigen Schauspielschulen gelehrt wird. Die Rede von Methode und Stil setzt voraus, dass es sich nicht um Einzelereignisse handelt, sondern um Praktiken mit pädagogischer und ästhetischer (meist impliziter) Norm. Wie kann man den Zusammenhang zwischen Sprechmethoden und Schauspielstilen denken? Bauen sie aufeinander auf? Lassen sie sich voneinander ableiten? Welche allgemeineren Vorstellungen stehen vielleicht unterscheidbar im Hintergrund? In den sieben Anläufen suche ich nach einer sinnvollen Erklärung des Zusammenhangs und nach Ideen, wie die Verbindung produktiv weiter gedacht und praktiziert werden kann.

Im Disput zu diesen Deutungsversuchen (A) und den Gegenüberlegungen (B) komme ich noch nicht zu einem überzeugenden Ergebnis. Die Geste des Scheiterns ist hierzulande in der Theaterpraxis angekom-

men und theoretisch reflektiert – vielleicht ist sie auch für die Theorie produktiv? Welche Denkbewegung wird ermöglicht, wenn man als Theoretikerin nicht behaupten muss, der Wahrheit ein Stück näher gekommen zu sein, sondern transparent macht, wo man nicht weiterkommt und mit der Leserschaft ratlos stehen bleibt, weil die Erkenntnis nicht erreichbar ist. Nun wird aber wiederum dieser Versuch, mit der Form des schriftlichen Nachdenkens zu spielen, in sich scheitern. Die Konvention des Schriftbetriebs zügelt nämlich das freie Nachdenken und wird schließlich in der Rhetorik einer wissenschaftlichen Argumentation münden: Letztlich werde ich über das Scheitern dazu kommen, mein Forschungsprojekt als sinnvoll und nützlich darzustellen. Parallel zu dieser Darstellung sind aber auch die Zeichnungen zu lesen, die die Geschichte etwas anders konturieren. In meinem Fazit dieser sieben Anläufe zu der Frage „Wie hängen Sprechmethoden und Schauspielstile/Theaterästhetiken zusammen?“ werde ich dafür argumentieren, dass eine Mikroanalyse, sozusagen eine empirische, intersubjektive Phänomenologie der körperlich-geistigen Tätigkeiten des Schauspielens, einige Einsichten liefern könnte.

Anlauf Nr. 1: Die Gründungspersonen sagen es doch!

A: Die Sprechbildungsmethoden oder -schulen sind ja meist an eine Gründungsperson oder ein Gründungsteam gebunden. Und meistens haben sie dazu ein Lehrbuch verfasst oder sich anders schriftlich geäußert. Wer wissen möchte, welcher sprechbildnerische Zugang für welchen Theater- oder Schauspielstil geeignet ist, der sollte einfach mal nachlesen, wie sich die Praktikerinnen und Praktiker selbst zuordnen. Ganz einfach. Zum Beispiel schreibt für die Methodik des gestischen Sprechens 1998 Herbert Minnich: „Die unsere künstlerische Ausbildung bestimmende theaterästhetische Auffassung ist die eines gestischen Realismus.“¹⁴ Naja – so klar formuliert ist es leider nur im Vortrag gewesen. In der gekürzten und redaktionell bearbeiteten Fassung heißt es zur Fachmethodik lediglich: „[S]ie ist theaterästhetisch geprägt von einem Ausbildungskonzept, in dessen Zentrum der gestisch handelnde Schauspieler steht.“¹⁵

B: Ja aber muss es dabei bleiben? Kann die Sprechmethode nicht auch für andere theaterästhetische Zugänge produktiv sein? Und was ist, wenn die Gründer nicht formulieren, für welchen Theaterstil sie eigentlich ausbilden?

A: Dann müssten wir es aus dem Praxiskontext ablesen und es uns erschließen. Das war bis vor kurzem z. B. auch bei Kristin Linklater der Fall. Man musste sich erschließen, dass es ihr um einen Theaterstil ging, in dem Rollen und Charaktere naturalistisch zu verkörpern sind. Inzwi-

schen hat sie es aber sowieso klar formuliert, welchen Schauspiellehren sie ihre Methodik zuordnet. Nebenbei: Auch die Urheberschaft des Ansatzes der „Freien Stimme“ bzw. „Stimmbildung nach Kristin Linklater“ wird nun immer klarer ihrer Lehrerin Iris Warren zugeordnet, die ihn in den 1930er bis 1940er Jahren in London entwickelte und die Praxis ausdrücklich nicht niederschrieb. Theaterästhetisch ist ihre Leitlinie also die „Wahrhaftigkeit“ und für die schauspielmethodische Zuordnung nennt Linklater konkret Namen:

This approach to voice and speech is organically linked to the actor training processes that have developed over the past hundred years in the search for performative veracity in the theatre. The Linklater vocabulary of training is umbilically and imaginatively connected to the vocabulary of Stanislavsky, Michael Chekhov, Sanford Meisner, Uta Hagen, and Stephen Wangh, among others.¹⁶

Und dann gibt es natürlich die, die behaupten, dass dieser Ansatz offen für alle ästhetischen Richtungen ist. Zum Beispiel der Ansatz der Lichtenberger Stimmphysiologie, dort ist etwa ein Thema des Fortbildungsprogramms: „*Darstellende Künste – die Unabhängigkeit einer künstlerischen Gestaltung von kulturellen und emotionalen Programmen*“¹⁷.

B: Jaja, natürlich wird es immer sehr interessant sein, sich auf die verschiedenen Körperschulungen einzulassen. Die Frage ist aber, ob es zielführend ist, genau nach diesem Ansatz zu lehren. Greifen ästhetische Arbeit und körperlich-mentale Ausbildung der Sprechmethode gut ineinander? Die Ästhetik entwickelt sich weiter und wir brauchen Antworten für die aktuelle Praxis. Diese neuen Spielarten konnten die Gründungspersonen noch nicht kennen und weitere Theaterästhetiken, die es zu der Entstehungszeit der Texte gab, waren ihnen schlicht nicht vertraut genug, um zu beurteilen, ob diese Sprechbildungsmethode eine bestimmte kreative Arbeit gut unterstützen kann. Das eigentliche Problem ist: Es muss erst explizit werden, worin die kreative Arbeit und die Sprechpädagogik gewinnbringend ineinandergreifen und miteinander verzahnt sein sollten. Erst dann kann man Zuordnungen finden.

A: Na, so außerordentlich einmalig und neu sind die jetzigen Spielarten nicht. Was eine theatrale Situation ausmacht und in welche verschiedenen Richtungen es da für die Aufgabe der Schauspielerin gehen kann, zeigt ja die Historie. Das Grundschema bleibt konstant. Insofern sind „zeitgenössische Spielformen“ nicht unbedingt „neue Spielformen“.

B: Das Grundschema ist aber eben vielfältig in der konkreten Ausgestaltung und vor allem auch in der Begründung und praktischen Herstel-

lung. Verschiedene Schwerpunkte können gesetzt werden und die Handlungen vor und für die Zuschauer sind unterschiedlich motiviert und gerahmt. Damit sind nicht Handlungen einer fiktiven Person in einem geschriebenen Schauspiel gemeint, sondern ich meine das viel grundsätzlicher. Ist diese Vorführungssituation damit begründet, dass z. B. der Schauspieler sich eher als Vermittler zu einer anderen Welt versteht – sozusagen in schamanischer Tradition professionell aktiv ist –, oder sieht er sich z. B. in aufklärerischer Tradition und will das Publikum zum Nachdenken anregen.

Anlauf Nr. 2: Die Entstehungsgeschichte sagt es.

A: Wenn die Selbstaussagen nicht glaubwürdig genug erscheinen, weil die Praktikerinnen und Praktiker der Gründergeneration die mögliche Zuträglichkeit für die Bandbreite verschiedenster Theaterstile unterstellterweise nicht überblicken konnten – du beziehst dich ja auf die synchrone und diachrone Dimension und vermutest, die Gründungspersonen kannten die kulturelle Breite nicht und konnten nicht sehen, was sich zukünftig an Spielformen entwickeln würde –, dann hilft der distanzierte historische Blick und eine Institutionenanalyse. Unter welchen Vorzeichen und im Austausch mit welchen ästhetischen Ansätzen ist die jeweilige Lehre/Sprechmethode formuliert worden? Das sollte uns genügend Rückschlüsse erlauben, um die zueinander passenden Anthropologien für die Schauspielerei zu finden. Stellen wir uns einen Zeitstrahl vor und dann die verschiedenen Ebenen: a) Theaterästhetik, b) Probenpraxis, c) Schauspiellehre, d) künstlerische Sprechmethode, d) therapeutische bzw. sonstige Sprechmethode. Man kann sehen, wann was zueinander in einem Wechselverhältnis stand. Schau, dass du die Zeichnungen (16) bis (20) im Theorie-Storyboard findest.

Das Vocal Training des Odin Teatrets ist z. B. hier entstanden. Die Auffassung vom Schauspieler als dem Kern der Theaterkunst bedeutete, dass alle drei Ebenen Ästhetik, Schauspieltraining und Stimmbildungsmethode in einem Wurf entstanden sind. Es bestand aber kein Wechselverhältnis zu einer therapeutischen Praxis. Beim Gestischen Sprechen haben wir eine Theaterpraxis, eine Schauspielausbildung und den Auftrag, die Sprecherziehung passend dazu zu gestalten. Das Lichtenberger Konzept entwickelt sich unabhängig – eigentlich aus der Gesangspädagogik, hat aber große Wirkung im therapeutischen Feld. Beim Linklater-Training gibt es die Ästhetik im Hintergrund.

B: Damit finden wir heraus, was wir ohnehin schon wussten oder ahnten. An diesen Beispielen gesprochen: Das gestische Sprechen wurde entwickelt, um gezielt einen Schauspielstil zu unterstützen. Und das

Extended Voice Movement, zu der ich jetzt mal das Vocal Training des Odin Teatrets zählen würde, ist nicht richtig in den Schauspielschulen angekommen, da das Ausbildungsziel auf einen anderen Theaterstil vorbereitet. Vielleicht ist es ein interessanter Gedanke für „travelling concepts“, also Konzepte aus dem einen Bereich, die sozusagen als Metapher in andere Bereiche übernommen werden. In der Grafik würde man das dann vielleicht als einen Sprung erkennen – und dann als Fortführung zweier paralleler Bahnen.

Anlauf Nr. 3: Es ist ein lineares Kausalverhältnis. Erst Schauspiellehre, dann Sprechmethode. Oder umgekehrt.

A: Systematisch gesehen, ist es doch so: Schauspieler handeln professionell mit einem bestimmten Körpergebrauch in einer Bühnensituation. Damit diese herausgehobene Situation¹⁸ hergestellt werden kann, trainieren sie sich eine bestimmte Körperlichkeit an und bilden körperlich-geistige Fähigkeiten¹⁹ aus. Man kann also die Linie direkt nachzeichnen – und zwar von der Aufführungsform zum Schauspiel-Handwerk. Und das Schauspiel-Handwerk beinhaltet als einen Bereich eben den stimmlichen und sprecherischen Ausdruck. Das ist eine klare und sinnvolle Hierarchie, ein einfaches Kausal- und Mengenverhältnis.

B: Punkt Nr. 1: Dies ist ein hierarchisches Denkmodell – je nachdem kann darüber noch das Sprachkunstwerk stehen oder die soziale Situation, die man unter Theater verstehen will usw. Also, erstens stelle ich diese Hierarchisierung im Kunstwerkverständnis in Frage und zweitens entspricht es nicht der Praxis. Punkt Nr. 2 ist also folgender: Die Praxis ist chaotisch, zufällig und individuell. Es ist ja nicht immer eine etablierte Inszenierungsweise, die dann zur Folge hat, dass dazu eine passende Schauspielpädagogik entwickelt wird, die dann wiederum als Teilbereich eine Sprechmethode hervorbringt. Es ist doch eher ein Wechselspiel und immer von Individuen getragen. Künstlerin X wurde von diesem Verständnis von Schauspielhandwerk Y in ihrer Ausbildung geprägt und entwickelt von dort aus ihre Inszenierungsweise. Jemand bringt von irgendwo eine spannende Körpertechnik – hier eben eine Stimmtechnik aus der Therapie – mit und diese dann als Impuls in die kreative Arbeit ein. Oder ein Handicap wie Stottern mag Anlass sein und zur Entwicklung einer ästhetischen Arbeitsweise führen (Schleef). Eine Konzeption von Theater kommt zu einer bestimmten Stimmästhetik (Artaud) usw. X und Y mit diesen und jenen Hintergründen arbeiten fruchtbar zusammen. Schau dazu ins Storyboard von Zeichnung (22) bis (27). Oder – wie oftmals bei den grundlegenden Körpertechniken – Person X beginnt aus einem gesundheitlich notwendigen Anlass, Körper-

forschung zu betreiben, entwickelt eine Körpertechnik und diese wird dankbar in Institutionen aufgenommen, wo sie wiederum auf Schauspielstudierende trifft, die eine andere Körpertechnik ebenfalls lernen und damit in die kreative Arbeit gehen, und so ist ein Teil der institutionell vermittelten Schauspielpädagogik sozusagen der „heimliche Lehrplan“, nämlich, dass Schauspielschüler die verschiedenen Zugangsweisen – sagen wir: aus dem Feldenkrais, der Akrobatik und dem Szenenunterricht irgendwie für sich kohärent gestalten müssen. Aber das ist ein anderes Thema. Jedenfalls: Dieses einfache lineare Denken hilft hier nicht weiter.

Anlauf Nr. 4: Es geht um die Kommunikationskonzepte der Schauspielstile.

A: Ist es möglich, dass zu dem professionell erlernten Körpergebrauch bzw. dieser körperlich-geistigen Fähigkeit, die zum Schauspielen erlernt wird, auch jeweils ein unterschiedliches, implizites Kommunikationskonzept gehört? Gehen wir von der Grundsituation einer theatralen Situation aus (29), sei sie so oder so oder so angelegt. Nun sind es aber eben unterschiedliche Körperpraktiken, Körpergebräuche – eben Schauspielstile, in denen das getan wird. Dann haben sie ja sicher ein unterschiedliches Selbstverständnis von dem, was sie da tun und in welcher Art von Kommunikation sie mit dem Publikum stehen. Der Schauspielerkörper agiert ja nicht im leeren Raum, sondern eben vor anderen und in irgendeiner Art der kommunikativen Absicht.

B: Und wie willst du das explizit machen? Über eine Inhaltsanalyse der kommunikativ relevanten Aussagen in Geste und Worten sowohl in Trainings- und Probensituation, eine quantitative Auswertung, um dann daraus rückzuschließen, was zueinander passen könnte, da es ähnliche Kommunikationsvorstellungen gibt? Ein absurdes Verfahren aus Sicht der Praxis. Und auch inhaltlich ist es problematisch. Es wird sehr schnell sehr esoterisch, das würde sicher nicht mit den Selbstdeutungen der Praktiker einhergehen.

Anlauf Nr. 5: Die Kommunikationskonzepte und Schauspielstile lassen sich aus der Historie ableiten.

A: Was bisher fehlt, ist eine genaue Bestimmung, worin die kreative Arbeit bzw. Schauspielpraxis und die Sprechpädagogik gewinnbringend ineinandergreifen können und miteinander verzahnt sein sollten. Die Zuordnungen sollen ja nicht zum Zweck der nachträglichen Analyse stattfinden, sondern sind ja pädagogischen Überlegungen geschuldet. Wer Schauspieler ausbilden will, müsste ja wissen, worum genau es

jeweils geht – wenn zunächst akzeptiert wurde, dass unterschiedliche ästhetische Ziele vorhanden sein können. Was ist da jeweils die Kernfähigkeit, die Schauspieler jeweils brauchen? Da geht es also um eine körperlich-geistige Fähigkeit im engeren Sinne und einen den Stilen zugehörigen Körpergebrauch im Dienst einer Kommunikation. Zunächst fehlt uns aber überhaupt ein Verständnis von Schauspielstilen. Wir könnten jetzt an vielen spannenden Arbeiten zu Schauspieltheorien ansetzen²⁰, besser noch direkt an Reflexionen aus der und über die künstlerische Praxis²¹ – wobei die Theorien ja meist eng mit der Praxis verwoben sind. Eine schematische Darstellung der verschiedenen Kommunikationsanliegen bei der Unterteilung in veristischen, rhetorischen und komödiantischen Schauspielstil hat die Theaterwissenschaftlerin Gerda Baumbach vorgelegt.²² Das will ich mal kurz skizzieren: Nur im veristischen Schauspielstil gibt es die vierte Wand und es geht um die durchgängige Verkörperung eines Charakters, im rhetorischen Schauspielstil wird auf etwas gezeigt und die Künstlichkeit ist ausgestellt, der Comödien-Stil verhandelt existentielle Themen durch den ständigen Wechsel und die Doppelbödigkeit und offene Ambivalenz. Dazu agieren die Schauspielerkörper je in unterschiedlicher Weise. Hinsichtlich des Verhältnisses von Fiktion und Realität sieht Baumbach den Comödien-Stil als „Praxis des doppelten Ortes“, im rhetorischen Stil geht es um die Wahrung der Grenze, im veristischen Stil um die Ausblendung.

B: Und die Aktionsweise der Schauspielerkörper wäre dann also auf die Aktionen der Stimme und des Sprechens zu übertragen?

A: Genau. Die Forderung, dass ein Schauspieler ganz in seiner Rolle aufgehen solle, sozusagen dahinter verschwindet, trifft dabei nur auf die Theaterform des veristischen Schauspielstils zu, ansonsten sind der Akteur und der Rollenträger und die fiktive Figur immer gleichzeitig präsent – in dem einen Schauspielerkörper. Das heißt, das Kriterium der Natürlichkeit und Glaubwürdigkeit auch als Leitlinie für die Ausbildung des Sprechens gilt nur im veristischen Schauspielstil. Die Schematisierung ist aus der Historie abgeleitet und dient ja vor allem dazu, das landläufige Theaterverständnis zu relativieren, und damit können wir auch neue Spielformen besser verstehen.

B: Ja, aber für den Comödien-Stil werden z. B. als Prinzipien Verdopplung, Zerstücklung genannt. Das sind doch eher dramaturgische Vorgehensweisen als konkrete Schauspielerarbeit, oder?

A: „Körpergebrauch aus der Mitte, dem Becken“ – wie es aus Bildern für den Stil abgelesen wird – würde vielleicht die Rede von „Körperzentrum“ in der Trainingsarbeit des Schauspielers meinen. Zerstückelung als dramaturgisches Prinzip bzw. Körper-Zerstückelungen als

inhaltliches Motiv könnte sich auch wiederum in einer konkreten Sprechbildungsarbeitsweise spiegeln – wenn eben bestimmte körperliche Fähigkeiten voneinander getrennt und autonom trainiert werden, z. B. schnell sprechen, aber langsame Gesten dazu ausführen, oder mental: jemanden anschauen, aber jemand anderen ansprechen. Brecht'sches Theater ordnet Baumbach dem rhetorischen Schauspielstil zu – Körper und Stimme sind dort Zeichen, nur beim veristischen Schauspielstil ist der Schauspielkörper (und seine Stimme) Ausdrucks- und Mitfühlfäche.

B: Statt Schauspielstile könnte man aber auch einfach die Tätigkeiten charakterisieren. Andreas Kotte²³ greift auf die Untersuchungen zurück und charakterisiert: Der Spieler erlebt, der Spieler zeigt und – als dritte Komponente fasse ich zusammen – der Spieler spielt. Das sollten wir analog setzen zu dem Sprechen und dem Stimmgebrauch, das lässt sich ohne Weiteres tun. Welche Methode zielt aufs Erleben, welche aufs Zeigen, welche aufs Spielen und wie lässt sich das ausbilden? Das könnte Orientierung geben.

A: Ja, vielleicht produktiver, direkt auf die Tätigkeiten zu gehen, anstatt Stile zu benennen, die wie Schubladen wirken und in die dann doch nicht alles hereinpasst oder noch schlimmer – wie ich es vorhin probiert habe –, über diese Tätigkeiten noch ein Metakzept der Kommunikation zu werfen. Auch im Ansatz von Baumbach, scheint mir, ist das Kommunikationskonzept selbst doch noch nicht richtig gedacht. Es ist eine Beschreibung der ästhetischen Inhalte, gekoppelt an eine knappe Beschreibung eines jeweilig unterschiedlichen Körpergebrauchs. Oder muss das ästhetische Anliegen als Kommunikationskonzept gedacht werden? Ja, man kann zumindest für die Sprechpädagogik daraus ableiten, dass passenderweise für manche Stile eine „Natürlichkeit“ in Stimme und Sprechausdruck leitend sein dürfte, für andere die „ausgestellte Künstlichkeit“. Mit der Arbeit an Extremen und Entstellungen wäre dann aber z. B. das Extended Voice Movement eher im Comödien-Stil anzusiedeln. Die Selbstdeutung dieser Richtung geht aber eher in die Breite des menschlichen Ausdrucks, „Echtheit“ ist ein echtes Arbeitskriterium. Damit wäre man beim veristischen Stil ... Das ist noch schief insgesamt. Für mediatisierte Stimmen und neue technische Spielformen ist auch fraglich, ob es noch eine weitere Stilart braucht.

Anlauf Nr. 6: Zur Orientierung hilft eine graduelle Matrix kultureller Zeichensysteme.

A: Vielleicht hilft ein Vorschlag von Tara McAllister-Viel²⁴. Wie kann man pädagogisch mit der Variabilität von Schauspielstilen umgehen und

pädagogisch sinnvoll ausbilden? Hierzu muss ich die gesamte Geschichte erzählen. McAllister-Viel ist amerikanische Schauspielerin und Stimmpädagogin und bekam 2003 den Auftrag für die neu gegründete staatliche Schauspielschule Südkoreas (KNUA) ein „westliches Stimmtraining“ zu entwickeln, das im Curriculum vereinbar sein sollte mit dem traditionellen Theaterstil, dem koreanischen P’ansori, einer Art solistischer Erzähler. Das war keine leichte Aufgabe, in mehrerer Hinsicht, doch zuvor noch diese Bemerkung: Es zeigt sich nebenbei, wie stark die Pädagogiken des Sprechens und der Stimme (noch) sprachgebunden und national verankert sind – denn unter westlichem Training fasst McAllister-Viel die im englischsprachigen Raum verbreiteten, aktuellen Ansätze der „natürlichen Stimme“ zusammen, nach ihren Gründerinnen bekannt Patsy Rodenburg, Kristin Linklater, Cicely Berry.

Die wesentlichen Schwierigkeiten mit der Maßgabe, zwei Ansätze der Stimmpädagogiken für bestimmte Bühnenstile aufeinander abzustimmen, sollen hier aufgelistet werden, ebenso die Erkenntnisse, die gewonnen werden konnten:

1) Die Praxis der Stimmbildung im P’ansori ist zuweilen gegenläufig zur westlichen: Nach hiesigen Kriterien ist es stimmschädigend über eine Belastungsgrenze hinweg und bei großer Umgebungslautstärke zu trainieren.

2) Im Unterricht war McAllister-Viel viel mit dem fremden Beschreibungssystem für Stimme konfrontiert, die Studierenden wollten wissen, ob sie das eben Erlernte aus dem anderen Unterricht nun auch in diesem Unterricht wieder anpeilen oder anwenden sollten. Bedeutet eine „dicke“ Stimme – ein Arbeitsbegriff aus dem P’ansori-Unterricht – das Gleiche wie „eine tragfähige Stimme“ nach „westlichem“ Verständnis?

3) Im Vergleich der konkreten Ausbildungspraktiken der Stimm- bzw. Sprechbildung kommt McAllister-Viel zu einer Beschreibung der unterschiedlichen Mikroprozesse – etwa welches Verständnis von körperlicher Spannung vorliegt und was jeweils an- oder abtrainiert werden soll. So ist pädagogische Zielführung im Training nach Kristin Linklater etwa, dass (zu viel) Spannung linear abtrainiert werden soll, im P’ansori liegt dagegen ein komplementäres Ideal von körperlicher Spannung vor. Es sind vor allem drei Bereiche, die in eine konkrete Ausbildungspraxis hineinspielen: die ästhetische Zielvorstellung, das sonstige kulturelle Bezugssystem – im P’ansori z. B. die chinesische Medizin – und die institutionelle und soziale Organisation eines solchen künstlerischen Lernens.

4) Im Hinblick auf die institutionelle Organisation und die Ausbildung in der Arbeit des Schauspielens stellt McAllister-Viel folgende Überlegungen an: Zur institutionell verbreiteten Unterrichtspraxis gehört es, dass in verschiedene Fächer eingeteilt wird, die meist für sich stehend unterrichtet werden. Homogen sind sie in ihrem Arbeitsvokabular und in den Zielvorstellungen, was die Ausbildung des Körpers im engeren Sinn betrifft, ohnehin nicht. McAllister-Viel kommt zu der Beobachtung, dass der Klassenraum eher als Ort der Übertragung (*room of transference*) verstanden werden muss, die Integration jedoch individuell und stillschweigend erfolgt. Vom Yoga über Akrobatik zum klassischen Gesangsunterricht – jedes Mal wird der Schauspielerkörper in bestimmter Weise gefordert und ausgebildet, die Schauspielstudierenden stehen vor der Aufgabe, diese verschiedenen Erfahrungen für sich kohärent zu machen, es in ihren individuellen Körper zu integrieren und gegebenenfalls mit Widersprüchlichem (Lerninhalten und Zielvorstellungen) umzugehen.

5) Im Hinblick auf die ästhetische Zielvorstellung schlägt McAllister-Viel vor, den schauspielerisch-sprecherischen Zugang zu einer Figurengestaltung nicht als Arbeit an der Rolle, sondern als Gestaltung von kulturellen Klangzeichen zu verstehen. „Gemeinsam kreieren Performer und Zuhörer während der Aufführung Bedeutung der Klänge, wie sie in der geteilten Kultur verstanden werden.“²⁵ Für den Unterricht schlägt sie vor, einen bewussten Umgang mit der Variabilität zu etablieren, etwa durch eine Form-Funktions-Grafik: Sprechen – Singen // Natürlich – Abstrakt. Funktion bedeutet hier ästhetischer Ausdrucksstil. Angenommen, man spricht irgendeinen Text, sagen wir mal: „Ich lief gestern zum Bus, da begegnete mir eine schwarze Katze“, in realistischer Weise, als würde man es in einer alltäglichen Situation einem Freund erzählen – dennoch mit Bühnenpräsenz, es geht hier ja nur um Äußerungen in theatraler Situation –, dann würde ich die „Narration“ unten links verorten. Wenn ich nun aber den gleichen Text in der Weise eines liturgischen Gesangs vortragen würde, ist meine Äußerung abstrakter, gehört auf die Gesangsseite und je stärker ich meiner Stimme einen klassischen, ausgebildeten Klang verleihen würde, desto mehr rückt die Äußerung nach oben links. Anderes Beispiel: Ein realistisch klingender Schrei kann zu einem abstrakten Ausdruck werden, wenn ich ihm einen Vibrato hinzufüge.²⁶

B: Mhm... diese graduelle Einteilung macht natürlich das Nachdenken über verschiedene Theaterästhetiken und Schauspielstile etwas beweglicher. Aber irgendwie müssten die Pole auf der X- und Y-Achse noch anders benannt werden.

A: Diese Erkenntnisse aus der Schauspielpraxis schließen an die kulturvergleichenden Praxisbeschreibungen der Theateranthropologie von Eugenio Barba²⁷ an sowie an die phänomenologischen Beschreibungen von Philipp Zarrilli²⁸. Als Theorie, die aus der künstlerisch-pädagogischen Praxis direkt generiert wurde, ist auch der Erkenntnisstatus von rein theaterwissenschaftlichen Arbeiten zu unterscheiden. Bei allen drei Autoren ist die Empirie der künstlerischen Praxis und die Empirie der Vermittlungspraxis leitend, wir haben es daher mit einer künstlerischen Forschung zu tun, die eine detaillierte Phänomenologie der menschlichen Fähigkeiten betreibt.

B: Was sagen die denn eigentlich zum Kommunikationskonzept?

Anlauf Nr. 7: Eine Analyse der Mikroprozesse in der Sprechbildung gibt Hinweise auf die mit dem Körperkonzept verbundene Kommunikationsvorstellung.

B: Du monologisierst mehr und mehr.

A: Hast du je geglaubt, dass ein Theoretisieren wirklich polyphon sein kann?

B: Dein Schreibstil hat sich auch verändert.

A: Ich wollte mit diesem Disput scheitern.

B: Nein, du wolltest mit der Geste des Scheiterns scheitern. Du glaubst, dass es ein Leser nicht erträgt, wenn zu viele Gedankenfäden offen herumliegen.

A: Ja, stimmt. Deshalb nehme ich jetzt die offenen Fäden und flechte daraus einen Zopf. Ich behaupte hiermit, dass bei allen unbefriedigenden Überlegungen, die bis hierhin angestellt wurden, ich nun den entscheidenden Beitrag leisten kann, indem ich wissenschaftlich, d. h. methodisch abgesichert und nachvollziehbar, die Realität und die echte und natürliche Praxis analysiere und damit einer Antwort auf die Frage zuarbeite: Wie können wir nun passende Sprechmethoden zu den verschiedensten Schauspielstilen finden?

B: Na dann ...

Teil 2: Beobachtungen

Im Folgenden möchte ich eine Situation aus den Videodaten des aktuell laufenden Forschungsprojekts vorstellen. Im Projekt *Körperkonzepte in der Sprechbildung von Schauspielern/innen* werden videografisch und qualitativ Unterrichtshandlungen in der Sprechbildung von Schauspielern an deutschsprachigen Schauspielschulen untersucht. Je sechs Unterrichtsstunden von Lehrerinnen und Lehrern, die sich einer der drei im Sampling ausgewählten pädagogischen Ansätze, nämlich dem gestischen

Sprechen, der Sprechbildung nach Kristin Linklater oder der Lichtenberger Stimmphysiologie (u. a.), zuordnen, wurden videografisch begleitet und werden derzeit ausgewertet.²⁹ Es zeigt sich, dass sich viele Unterrichtshandlungen nicht einer pädagogischen Schule zuordnen lassen, sondern allgemeinere künstlerische Prozesse angesprochen sind, die auch für die hier im Beitrag verfolgten Fragen von Interesse sein könnten. Begleitend dazu werden Interviews, wenn möglich auch mit den Gründungspersonen der Sprechbildungskonzepte, geführt und Schrift-dokumente inhaltlich analysiert. Schwerpunkt der Auswertung bildet die interpretative Videoanalyse. Ein qualitatives Forschungsprojekt macht die Vorannahmen, auf die es aufbaut, explizit. Daher habe ich aus dem mir bis hierhin zugänglichen praktischen Wissen und den schriftlichen Aussagen, die drei pädagogischen Richtungen in ihrer Konzeption vom Körper im theoretischen Storyboard (10) bis (12) skizziert. Das leitende Forschungsinteresse ist jedoch nicht, ob und wie diese Richtungen von den Lehrenden ausgeführt werden, sondern zu erfassen, was überhaupt im Unterricht passiert, d. h., einzelne Momente werden zunächst für sich betrachtet und beschrieben.

Im Unterricht hat man es sowohl mit etabliertem Lehrvokabular zu tun als auch mit spontanen und in der Situation generierten Anleitungen der Lehrenden. Beide Formen der Anleitungen verraten etwas über den Zugriff auf schauspielerische Tätigkeit und können Auskunft darüber geben, was genau die körperlich-geistige Arbeit ist, die hier angesprochen und ausgebildet werden soll. Im Fokus des Forschungsprojekts liegt genau dies: In welcher Weise wird das körperliche Selbstverhältnis in der Ausbildung angesprochen? Wie wird der Körper zum eigenen Gegenstand gemacht? Die Interaktion bei der Vermittlung von diesem Körperwissen sowie das Verständnis von diesem Wissen werden im Projekt theoretisch auf Grundlage der philosophischen Anthropologie Helmuth Plessners beschrieben, die als Alternative zur Phänomenologie andere Interpretationsmöglichkeiten bietet.³⁰ Durch die Explikation der psychophysischen konkreten Arbeit und der analytischen Benennung des Selbstverhältnisses, das je kultiviert wird, kann – so ist die Annahme – ein Konzept vom Körper benannt werden, das in der Arbeit am Werk ist. Grundsätzlich ist die Interpretation von den Daten geleitet. Das heißt, trotz der Fragen, die vor dem Hintergrund der philosophischen Anthropologie formuliert sind, kann die Interpretation der Fragestellung und die Gewichtung einzelner Aspekte materialgeleitet abweichen und anderes in den Vordergrund holen.³¹ Die Analyse versteht sich als videografische Inhaltsanalyse der körperlichen und verbalen Interaktion. Es gibt verschiedene miteinander konkurrierende Auffassungen, was unter

einer „Interaktionsanalyse“ bzw. einer videografischen, videobasierten oder multimodalen Interaktionsanalyse zu verstehen ist.³² Da in meinem jetzigen Interesse nicht die Ordnungsprinzipien der Interaktion im Fokus stehen, folge ich weniger eng der ethnomethodologischen Tradition, die auch in der Gesprächsanalyse Verbreitung gefunden hat, sondern halte mich an die Aufforderung, für jeden Gegenstand das passende Transkriptions-, Interpretations- und Darstellungsverfahren zu finden und diese Fragen als Teil des Forschungsprozesses zu begreifen³³. Im folgenden Beispiel habe ich eine Transkriptionsform der computergetriebenen Inhaltsanalyse³⁴ gewählt, die mit ausgewählten Zeitmarkierungen arbeitet. Nur diejenigen Zeitmarken tauchen im Transkript auf, die für Beschreibung oder Interpretation bzw. Diskussion eine Rolle spielen. Zur Veranschaulichung stelle ich, dem gängigen Verfahren der meisten Richtungen qualitativer Videoanalyse³⁵ folgend, von mir nachgezeichnete Videostills dar und schreibe das Transkript nach inhaltsanalytischer Konvention. Eine Partiturschreibweise des Transkripts hingegen hat den Vorteil, den prozessualen Ablauf adäquater darstellen zu können, gegebenenfalls auch körperliche Interaktionen für den Leser leichter nachvollziehbar aufzuzeigen. Dieses Anliegen greife ich mit der grafischen Darstellung des Verlaufs der siebenminütigen Situation auf. Im Verbaltranskript arbeite ich stattdessen mit Beschreibungen körperlicher Aktionen. Zur Darstellung der gesamten Einheit ist eine schematische Grafik eingefügt.

Die hier vorgestellte Situation ist unter dem allgemeinen künstlerischen Aspekt ausgewählt und interpretiert, nicht in erster Linie hinsichtlich einer Charakterisierung des sprechbildnerischen Ansatzes. Als Beispiel, das für sich alleine steht, ist es in diesem Beitrag lediglich dazu geeignet, das interpretative Vorgehen zu demonstrieren und eine Vorstellung davon zu geben, was über die beobachtbare Interaktion über Körper- und Kommunikationskonzepte erfahren werden kann. Ohne einen Vergleich zu anderen Situationen und ohne einen Vergleich zu Beobachtungen von Interaktionen und körperlich-geistiger Arbeit in Proben- und Aufführungssituationen kann natürlich keine Antwort auf die Frage gegeben werden, in welchem Verhältnis Sprechbildungspädagogik und Theaterästhetik mit den dazugehörigen Schauspielstilen zueinander stehen, geschweige denn, welche wie zueinander passen könnten.

Die Interpretation und Diskussion ist als Zwischenergebnis der noch laufenden Forschungsarbeit zu verstehen. Der radikalste Schritt bei einer interpretativen Videoanalyse ist die Auswahl der wenigen Minuten, die betrachtet werden können. Die Auswahl bestimmt sich im

ersten Schritt nach besonderer Dichte, d. h., wenn in der teilnehmenden Beobachtung bemerkt wurde – von den Handelnden und/oder der Beobachterin, dass hier etwas Besonderes passierte. Dabei kann das Besondere einen Erfolgsmoment, eine Krise, ein außergewöhnliches oder besonders typisches Geschehen darstellen. Im vorliegenden Beispiel ist eine ungewöhnliche Verständigungshürde über einen relativ langen Zeitraum dokumentiert, die deshalb aufschlussreich ist, da dadurch für die Lehrende notwendig wird – gewissermaßen verlangsamt –, einzelne Momente der Arbeit explizit zu machen. Besonders ist aber auch die beobachtete Veränderung der Qualität im Sprechausdruck. Das Beispiel ist also auch hinsichtlich eines besonderen Gelingensmoments und der Explikation ausgewählt. In der teilnehmenden Beobachtung, aber auch bei der Sichtung durch Fokusgruppen wurde zeitlich klar benannt, wann „etwas passiert“ und man in bestimmter Weise auch beim medial vermittelten Beobachten interessiert oder berührt ist. Bestätigt wurde das Gelingen auch durch die Beteiligten: Als herausgehobene Situation wurde die Situation von der Lehrerin später kommentiert mit „solche Stunden hat man nicht täglich“, von der Studentin direkt im Anschluss der Stunde mit „Ich kann es ja doch“. Im Zusammenhang dieses Beitrags muss darauf hingewiesen werden, dass der Satz, der wiederholt und entfremdet gesprochen wird, als losgelöstes Übungsmaterial genommen wird. Es handelt sich nicht um eine Inszenierungsarbeit, in der es um eine dem Text angemessene Äußerungsform zu finden, sondern um eine Grundlagenübung, in der der Text zu eigen gemacht werden soll. Worum es genau bei einem solchen Vorgang geht, wenn ein Text nicht abgelesen oder aufgesagt, sondern wirklich *gesprochen* werden soll, ist genau das, was es zu explizieren gilt.

Die Sequenz ist für eine Videoanalyse ungewöhnlich lang, das Transkript im Sinne der Lesbarkeit hier gekürzt. Mit dem Beispiel möchte ich auf drei Aktionsebenen hinweisen:

- erste Ebene: sprachliche Instruktion,
- zweite Ebene: gestische Instruktion,
- dritte Ebene: gestisches Feedback.

Zunächst erfolgen eine Beschreibung und eine grafische Darstellung, anschließend das gekürzte Transkript. Daraufhin gehe ich direkt interpretativ auf die einzelnen Ebenen ein.

Beschreibung:

Mit einer Schauspielstudierenden des zweiten Studienjahrs findet Einzelunterricht Sprechen bei Gabriella Crispino an einer staatlichen Schauspielschule statt.³⁶ Der Unterricht dauert knapp eine Stunde, die

vorgestellte Sequenz ist räumlich-inhaltlich bestimmt, dauert etwa sieben Minuten und beginnt in Minute 43:17. In sitzender und hockender Position sind Lehrerin und Studierende und arbeiten an einem Satz bzw. mit ihm an der Körperangebundenheit im Sprechausdruck. Der Abschluss der Sequenz ist durch einen Positionswechsel der Lehrerin gekennzeichnet, sie steht aus dem Fersensitz auf. Zuvor wurde von der Studentin die letzten Male der Satz mit starker emotionaler Beteiligung gesprochen und die Lehrerin forderte dazu auf, im Text weiter zu gehen. Es wird an einem Satz gearbeitet, den Medea zu Jason spricht: „Bedeutet dieser Leib dir nichts mehr?“³⁷, der zur Übung „lautlich entstellt“ wird, d. h., die Konsonanten sollen nicht gesprochen werden, die Vokale nur als geschlossene Vokale. Der Satz wird in der Sequenz auswendig gesprochen. Wie das in der Stunde vorbereitet wurde, soll hier noch kurz erläutert werden. Der Dialog, aus dem dieser eine Satz stammt, wurde von der letzten Stunde zur Eigenarbeit nach Hause mitgegeben. Nach einer Aufwärmsequenz wird ab Minute 18 mit dem geschriebenen Text in einer „Leseprobe“ am Tisch gearbeitet, in der die Lehrerin den Gegenpart des Dialogs spricht. Schließlich wird die Position am Tisch verlassen und mit Text in der Hand in begleitende Körperarbeit im Raum gewechselt, z. B. der Text im Laufen gesprochen. In Minute 38 wählt die Lehrerin den einen Satz aus, an dem gearbeitet wird und begründet (38:33): „Woran wir heute weiterprobieren, ist, dass das, was wir hier suchen, zwischen Körper, Atem, Stimme und Text, dass das zusammenkommt. Und gerade in so Sätzen, wo sie das sagt: ‚Hier, das bin ich [...] bedeutet das nichts mehr?‘ Wenn du einfach anfängst zu lesen, neigt es noch ein bissl dazu, dass du den Körper nicht mitnimmst.“

Ab diesem Zeitpunkt, bis zur detailanalytisierten Sequenz wird mit diesem Satz gearbeitet – zunächst noch mit Papier in der Hand, in Minute 40 nimmt die Lehrerin der Studentin schließlich das Papier ab, sodass die Studentin nun ganz ohne Text in der Hand, in einer sich umarmenden Hockposition sprechen kann.

In der teilnehmenden Beobachtung wirkte die Stunde zunächst zäh und in der ausgewählten Sequenz war auch für die Beobachterposition das Verständigungsproblem atmosphärisch unangenehm. Die Brisanz für die Beteiligten, dass irgendetwas hakte oder etwas auf dem Spiel stand, war zu spüren. Die Versionen, in denen der Text von der Studentin gesprochen wurde, waren eher leer und aufgesagt. Bis zu einem gewissen Punkt: Ich konnte in der teilnehmenden Beobachtung und auch auf dem Video benennen, wann auf einmal der Stimmausdruck wechselte und mich als ZuhörerIn berührte – es ist der fünfte Versuch im

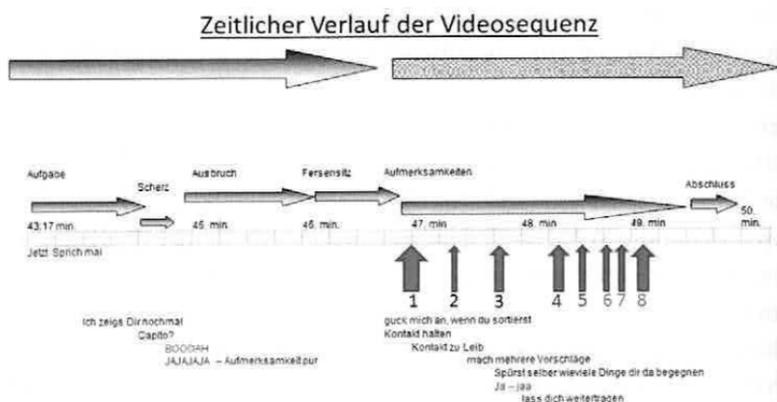
letzten Abschnitt. Diese Wirkung wurde sehr klar von den Fokusgruppen bestätigt. Das Transkript endet nach dem sechsten Versuch. Die Studentin kommt dann in eine weinende Sprechweise, die Lehrerin fordert nach dem achten Versuch dann dazu auf, den Satz in normaler Sprache zu sprechen. Nach weiteren Vorschlägen beendet die Lehrerin die Situation in der Position des Fersensitzes, steht auf und holt den Text. Hier endet die analysierte Sequenz, die restlichen zehn Minuten der Unterrichtsstunde geht es dann weiter in der Textarbeit in sitzender Position auf Stühlen.

Im Folgenden möchte ich einige Erklärungen zum Transkript anführen. Obwohl die gesamten sieben Minuten relevant sind, beginnt das Transkript aus Gründen der Übersicht erst ab Minute 46:46. Die hier nicht präsentierten dreieinhalb Minuten sind gekennzeichnet durch eine Verständigungshürde in der Aufgabenstellung bzw. ihrer Ausführung. Die Lehrerin leitet ein (43:17): „Dann sprich jetzt mal [...] in der Position [...] nur die Vokale und Diphtonge, die da drin sind. ‚Bedeutet‘ – E-oi-e -i-e-ai- i-i-e?“³⁸ (Bedeutet dieser Leib dir nichts mehr?) Der Verständigungshürde wird auf verschiedene Weise begegnet: durch einen scherzhaften Wechsel in eine fremdsprachige Verständnissicherung, durch einen lauten Ausbruch der Studentin „Boah – mein Gehirn setzt grad aus“ (44:45), durch die Anweisung zum Positionswechsel in den Fersensitz. Mehrfach wird demonstriert und von der Studentin erfolgen Versuche, die richtige Lautfolge zu äußern. Diese Situation ist zur Interpretation ausgesucht, da ich vermute, dass der Fakt, an eine Grenze gekommen zu sein, relevant für das Bildungsgeschehen ist. Das Transkript setzt an der Stelle ein, an der die eigentliche Arbeitsphase durch die Lehrerin eingeleitet wird, d. h., ein neuer Umgang mit dem Körper „angebildet“ wird. Nachdem die Studentin in der Konzentration auf die Bewältigung der Lautfolge den Blick abgewendet hat, fordert die Lehrerin auf, parallel zur kognitiven Arbeit, „den Kontakt“ zu ihr als Ansprechpartnerin zu halten. In der Interpretation und Diskussion muss ich zum Teil auf Handlungen verweisen, die zeitlich vor dem hier abgedruckten Transkript liegen, jedoch zur ausgewählten Übungseinheit gehören.

Grafische Darstellung der gesamten Sequenz:

In der folgenden Grafik ist der Ablauf der Videosequenz dargestellt und in zwei große Teile bzw. sechs Abschnitte eingeteilt. Die erste Hälfte stellt die Verständigungshürde dar, mit den verschiedenen Umgangsweisen, die zweite Hälfte die darauf folgende kreative Arbeit. Die Anweisungen der Lehrerin sind in blauer Schrift zur Orientierung angedeutet,

die Äußerungen der Studentin in grüner Schrift. Auch in der ersten Hälfte gibt es viele Versuche, die Lautabfolge zu sprechen, diese bestehen jedoch meist aus zwei bis drei Silben und sind nicht aufgeführt. In der zweiten Hälfte wird die Lautabfolge vollständig (wenn auch nicht immer korrekt) durch die Studentin gesprochen, was mit Pfeilen markiert ist. Die Dicke der Pfeile zu den einzelnen Sprechversuchen deutet jeweils an, wie sehr diese Phrasen durch Pausen oder Lautdehnung zeitlich ausgedehnt waren.



Transkript:

Das Transkript weicht aus den oben dargestellten Gründen von der mittlerweile in der Sprechwissenschaft sehr verbreiteten gesprächsanalytischen Konvention ab. In der Schreibweise folge ich der von Kuckartz sowie Dresing und Pehl vorgeschlagenen Transkription für die qualitative Inhaltsanalyse.³⁹ Zur Übersichtlichkeit finden sich jedoch nicht Zeitmarker hinter jedem Absatz, sondern allein an den Stellen, die Bezug auf die gezeichneten Videostills nehmen bzw. auf die in der Interpretation und Diskussion verwiesen wird. Zur einfacheren Orientierung findet sich auch bereits innerhalb des Transkripts eine Benennung der einzelnen Versuche der Studentin, also der Lautäußerungen, in denen die Lautabfolge vollständig gesprochen wird. Sie sind als „Phrasen“ bezeichnet und unterstrichen dargestellt und in der grafischen Übersicht als nummerierte vertikale Pfeile zu finden. Die Unterstreichungen in den Bildunterschriften markieren zum Bild den genauen Zeitpunkt der Äußerung.

Zur Transkription:

Besonderheiten	Beispiel oder Beschreibung	Zeichen
Körperbewegungen Sprechausdruck	Wird vor oder nach dem Gesprochenen in Klammern beschrieben, die Position richtet sich nach der Lesbarkeit. Sofern nicht anders angegeben – wie etwa in den beiden unteren Beispielen in der nächsten Spalte –, findet die Handlung parallel zur gesprochenen Sprache statt.	(nickt) (flüsternd) (Einatmer, dann)(dann Positionswechsel)
Sprechpausen	Bis zu drei (geschätzte) Sekunden werden in Klammern als Punkte gesetzt, mehr (gemessene) Sekunden in Klammern angegeben	(.) (..) (...) (vier Sek.)
Überlappendes Sprechen	A: Wenn etwas gleichzeitig // gesprochen wird// B: //also übereinanderlappend// A: Ja, dann werden doppelte Schrägstriche verwendet In Ergänzung zu Pehl/Dresing (2015) wird dies hier auch für Körperbewegungen notiert.	// //
Sprechpausen Verzögerungen Grammatik	In die- diesem äh ja Beispiel, werden nicht jede Einzelheit eam transkribiert.	In diesem Beispiel wird die Grammatik leicht angepasst, Verzögerungslaute werden transkribiert, wenn kognitiv ein neues äh Konzept gesucht wird und dies durch die Verzögerung deutlich wird.
Zeitangaben	Sind zum Abgleich mit der Bilderfolge an bestimmten Stellen angegeben, z. B. 44. Unterrichtsminute und 33 Sekunden.	(44:33)

(46:45)

Studentin: E-oi-e (Blick nach links unten abwendend)

Lehrerin: Guck mich, //auch wenn du jetzt sortierst und suchst,//

(46:47)

Studentin: //(lächelt, rückt sich in Position zurecht)//

Lehrerin: Schau mal schon, den äh den //Kontakt zu mir zu halten//

(46:50)

Studentin: //Ok. Oi-e.//

		(46:47): Guck mich – auch wenn du jetzt sortierst
		(46:50) Schau mal schon den äh den Kontakt zu mir zu halten.

1. Phrase

Studentin: e-oi-e

Lehrerin: Ja. (.) Wer? (beide Hände zeigen Richtung des eigenen Bauchs)

Studentin: i-e-

Lehrerin: Nimm Kontakt zu deinem Leib auf. (lächelnd) (47:00)

Studentin: (lachend, mit Einatmer) i-e -ai- (erst rechte Hand, dann beide Hände an den Bauch) // -//

Lehrerin: //(Geste: linke Hand in den Raum)// (47:07)

Studentin: i-i-e. //(Geste der Lehrerin spiegelnd: rechte Hand in den Raum)//

Lehrerin: (Nicken, große langsame Kopfbewegung) Entwickle das mehr und mehr aus dem Kontakt zu mir. (linke Handfläche nach oben, rechte Handfläche nach unten, Wellen- bzw. Bogenbewegung nach außen) (...) in deine wirklich existentielle Frage als Medea.

Studentin: Mhm (bejahend)

		(47:00) „Nimm Kontakt zu deinem Leib auf“
		(47:01)

2. Phrase

Studentin: e-oi-e-(.) i-e- (.) ai (.) i-i-e? (Gestenbewegung nur mit der linken Hand)

Lehrerin: (...) (nickend, zunächst langsam, dann schneller nickend, sehr leise gesprochen) Vielleicht dann nochmal.

Studentin: Ok.

Lehrerin: Nee, also wir hören jetzt etwas ganz //Spezielles// (lauter, Gestenbewegung: rechte Hand nimmt etwas von linker Handfläche auf, linke Hand dann Fingerspitzen nach vorne mit Drehbewegung)

Studentin: //Mhm (bejahend, Kopfnicken, Finger verschränkt, dann hochgenommen in Bewegung)//

Lehrerin: Mach mehrere Vorschläge und lote das aus //für dich//,

Studentin: //ok//

Lehrerin: weil es ist – es kann sehr unterschiedlich sein. (Gestenbewegung: Fingerspitzen zusammen, nach oben zeigend, rhythmisch kreisend)

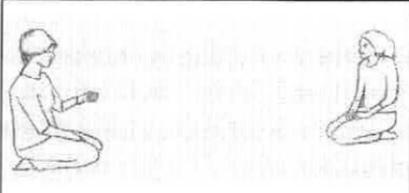
		47:34 Nee, <u>ne also i</u> – wir hören jetzt ganz <u>Spezielles</u> .
		47:36 Wir hören jetzt etwas ganz <u>Spezielles</u> .
		47:38 <u>Mach mehrere Vorschläge</u> und lote das aus für dich.

3. Phrase

Studentin: e-oi-e-(.) i-e-ai (.) I-i-e? (Fingerspitzen vollziehen kleine Bewegung, rechte Hand zur Partnerin bei den letzten Vokalen)

Lehrerin: Ja. (.) Und du spürst glaube ich für dich selber, wie viele Dinge //dir jetzt anfangen auf diesem Weg zu begegnen.// (Fingerspitzen linker Hand zunächst Richtung Körper, dann nach vorne drehend)

Studentin: //Jaa. Jaa.// (47:59)

	<p>(47:59) Lehrerin: Du spürst, glaub ich, selber, wie viele Dinge //dir jetzt anfangen auf diesem Weg zu <u>begegnen</u>://</p> <p>Studentin: //Jaa. <u>Jaa</u>//</p>
-----------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Lehrerin: (...) Mach vielleicht noch ein oder zwei (.), lass dich (.) weitertragen für dich.

Studentin: (nickt)

Lehrerin: Du könntest auch aufstehen, Position verändern, ja? Probier du für dich aus.

4. Phrase

Studentin: (...) E-oi-e (.)-i-e-(.) ai-I-I-e? (Hände liegen auf den Oberschenkeln, Handflächen zeigen nach oben, Gestenbewegung wird klein vollzogen. Jetzt ändern sich Klang und Rhythmus)

5. Phrase

Studentin: E-oi-e-i-e-ai-i-i-e? (gesteigertes Tempo, Geste wie in 4. Phrase, letzte drei Vokale nur rechte Hand) (48:41)

6. Phrase:

Studentin: E-oi-e-ai-i-e-i-i-e? (Stimmklang auf letzten Vokalen verlagert, rechte Hand auf letzter Vokalgruppe)

Interpretation und Diskussion der ersten Ebene: sprachliche Instruktion

Die Veränderung im Sprechausdruck wird durch eine lange Anleitungssequenz erreicht, in der es einige Verständigungshürden zu überwinden gilt. Die Studentin zeigt an mehreren Stellen Unverständnis über die Aufgabenstellung: Ob es um Handlungsanleitung oder um Sinnhaftigkeit geht, ist nicht klar. Durch Wechsel in der Körperhaltung und durch den Wechsel in der Sprache kommt zum Ausdruck, dass es sich für die Interaktionspartnerinnen um eine schwierige Situation handelt, in der erst zu einer Übereinstimmung wieder gefunden werden muss. Der Wechsel in die scherzhafte Kommunikation markiert, dass die Situation brisant ist.

Die Instruktion, dass nur Vokale gesprochen werden sollen, erfolgt in Minute 43, nochmals in 44, die Thematisierung von Vorsilben bzw. geschlossenen und offenen Vokalen erfolgt um die Minute 46, ansonsten leitet die Lehrerin vor allem durch Demonstration an, in ständigem Blickkontakt und mit langsam abgesetzten Gesten wird die Aufgabenstellung, nur die Vokale zu sprechen, gezeigt.

Wie kann man die Aufgabenstellung und die sichtbare bzw. hörbare Entwicklung, die sie verursacht, begreifen? Ein Zugang ist die Selbstdeutung, also die Erklärung, die die Pädagogin gibt. Sie beschreibt, dass ihr die Arbeit mit den Vokalen aus der Linklater-Arbeit bekannt ist. Kristin Linklater sieht im Klangempfinden der Vokale einen Zugang zum sensorischen und emotionalen Empfinden. Ich möchte aber an dieser Stelle auf die kognitive Hürde, die zu nehmen ist, hinweisen und interpretiere sie als doppelte Entfremdung. Die normale Sprache wird ausgehebelt, denn die Konsonanten werden gestrichen – eine Lautäußerung bleibt. Dies wäre die erste Entfremdung. Die zweite Entfremdung beginnt durch die visuelle, graphemische Analyse – die geschriebenen Buchstaben sollen ausgesprochen werden, nicht die realen Vokalklänge. Die Laute, die es zu äußern gilt, sind offenbar orientiert an dem Schriftbild, nicht an dem ursprünglichen Klang der Vokale, obwohl der Text nicht abgelesen wird. Dies wird von der Lehrerin als eine mögliche Verständigungshürde begriffen, wenn sie in Minute (45:45) noch einmal erklärt: „E-,be‘. Ah, vielleicht nochmal, nimm diese Vokale jetzt als geschlossene Vokale, ja? Also du kannst, wenn du jetzt eine Vorsilbe oder offene Vokale hast, diese Unterschiede brauchst du jetzt gerade nicht machen.“ Diese Interpretation wird auch unterstützt durch die redebegleitende Geste, in der zu den Worten in Minute (44:57) Folgendes gemacht wird: „Versuch mal den Text (beide Handflächen Richtung Gesicht) dir vorzustellen, in den Vokalen. (linke Hand fächert auf)“ Für einen kurzen Moment sind beide Handflächen ca. zehn Zentimeter vors Gesicht bzw. die Stirn gehalten, der Text wird gleichsam hochgehoben und vor dem inneren Auge präsent gehalten. Diese doppelte Entfremdung⁴⁰ ist meines Erachtens der Moment, in dem der Sinn und die Worte durch die Studentin neu angeeignet werden müssen. Damit ist nicht gemeint, dass damit zu einer Interpretation gefunden wird, wie „der Text gemeint ist“, wie manche Erarbeitungsansätze es als Ziel formulieren würden. Ich meine hiermit schlicht, dass von der vorgegebenen und abgelesenen Worthülse nun durch die Entstellung und Entfremdung der Lautäußerung eine klare Intention gegeben werden muss. Es ist diese Entfremdung und Neuaneignung, in der offensichtlich etwas schauspielerisch Wertvolles passiert. Als solches möchte ich das Geschehen bezeichnen, da mir als teilnehmende Beobachterin sowie den Zuschauern der Videosequenz der Fokusgruppen der besondere Sprechausdruck auffällt und von den Teilnehmern der Fokusgruppen Aussagen wie „da hat sie mich“ oder „hier passiert irgendetwas“ diesen Eindruck auch medial vermittelt bestätigen.

Nun bleibt die Frage, woran genau gearbeitet wurde und in welchem Bereich des schauspielerischen Handwerks man sich bewegt. Nahe lie-

gen würde es, will man an die oben genannte Unterteilung schauspielerischer Tätigkeiten nach Kotte anschließen, die Sequenz als einer Arbeit an dem „Erleben“ zu verstehen. Man könnte sogar noch weiter gehen und denken, dass es um die schauspielerische Fähigkeit der „Einführung“ geht. Jedoch wird nur an einer Stelle die Rollenübernahme thematisiert (47:07) und es ist fraglich, ob dieser Hinweis einen Lern- oder Erfahrungsprozess auslöste oder ob nicht vielmehr andere Anleitungen konkreter und wirksamer waren, wie ich es aus dem Ablauf gleich deuten möchte. Als Arbeitsinhalt formuliert die Lehrerin selbst in der Stunde wie oben schon beschrieben (38:33): „(...) was wir hier suchen, zwischen Körper, Atem, Stimme und Text, dass das zusammenkommt“, was ich als Körperangebundenheit beschrieben habe. Hinzu kommt aber die beobachtete Wirkung auf Zuhörer, sodass eine besondere Form der Ansprache ebenso beteiligt zu sein scheint. In der Instruktion wird der Begriff „Kontakt“ benutzt, der zur Spielpartnerin und zum eigenen Körper bestehen soll. Meines Erachtens wird an drei bzw. vier unterschiedlichen und parallel zu bewältigenden Aufmerksamkeiten gearbeitet, die als Eigen-Partner-Selbstbeobachtungs-Bezug gelesen werden könnten. Die Vermutung, dass es hier um die Ausbildung von drei bis vier simultan aufgerufenen Aufmerksamkeitsebenen geht, möchte ich im Einzelnen noch ausführen. Wichtig scheint mir die Situation ab dem Fersensitz, in der es darum geht, mitten in der Krise und kognitiven Bewältigung die Lautfolge zu finden. Dreh- und Angelpunkt der erfolgreichen Anleitung des gesamten Prozesses scheint mir die Intervention der Lehrerin zu sein, als sie auf den sich abwendenden Blick der Studentin reagiert (46:46): „Guck mich, auch wenn du jetzt sortierst und suchst, schau mal schon, den äh den Kontakt zu mir zu halten.“ Das heißt, in die kognitiv zu bewältigende Aufgabe der entfremdeten Lautäußerung wird als erste Aufmerksamkeitsebene der Partnerkontakt aufgerufen. Durch die semantische Selbstkorrektur erhalten wir an dieser Stelle auch Einblick in den Sprechplanungsprozess der Lehrerin: Zunächst referiert sie auf den Blick, dann präzisiert sie aber das Gemeinte als „Kontakt“, verbunden mit einer Geste einer Verbindung auf Brusthöhe. Kurz darauf wird die zweite Aufmerksamkeitsebene benannt: „Nimm Kontakt zu deinem Leib auf“ (47:00), anschließend gibt es die Anleitung, auf den Prozess zu achten. Dies ist die dritte Aufmerksamkeitsebene, die man auch noch weiter ausdifferenzieren könnte und wie folgt formuliert wird: „Entwickle das mehr und mehr aus dem Kontakt zu mir“, „lote das aus“, „du spürst, glaube ich, für dich selber, wie viele Dinge dir jetzt anfangen, auf diesem Weg zu begegnen. (...) lass dich (.) weitertragen für dich.“ In diesen Äußerungen gibt es nun ein

Changieren zwischen einem passiven und aktiven Tun („lass dich weiter tragen“ gegenüber „entwickele das weiter“, „lote das aus“) sowie die Aufforderung zur Selbstbeobachtung „Du spürst (...) selber, wie viele Dinge dir jetzt anfangen, auf diesem Weg zu begegnen“. Die dritte Aufmerksamkeitsebene beinhaltet also Selbstbeobachtung und eine aktive und passive Einstellung dem eigenen Tun gegenüber. Möglicherweise sind die Selbstbeobachtung und die passive/aktive Einstellung in zwei Aufmerksamkeitsebenen zu differenzieren, ich will sie aber hier zusammenfassen und somit postulieren, dass es um drei gleichzeitig aktivierte Aufmerksamkeiten geht, die eine bestimmte lautliche Ansprache erzeugen und in dieser Weise zur schauspielerischen Arbeit gehören: Grundlegendes Element schauspielerischer Arbeit scheint mir zu sein, verschiedene Aufmerksamkeitsrichtungen gleichzeitig zu verfolgen. Nach außen zu einem Mitteilungspartner, nach innen zur eigenen Leiblichkeit sowie gleichsam daneben, in aktiver-passiver Selbstbeobachtung.

Nun wird es Sprecherzieherinnen und Sprecherziehern nicht als etwas Neues erscheinen, dass diese Ebenen aufgerufen werden. Selbstverständlich wird mit ihnen gearbeitet – doch diese Praxis-Selbstverständlichkeiten gilt es erst herauszuarbeiten. Worauf es mir hier ankommt, ist es, die Aufmerksamkeitsebenen für sich zu benennen und als kommunikative Ressource zu erfassen, ohne weitere Begründungskontexte, wie z. B. emotionales Erleben der Figur, Situationsbezug o. ä., anzuführen. Bestimmte Qualitäten einer Sprechhandlung sollten nicht nur für die künstlerische Praxis, sondern auch für andere Wissensbereiche benennbar werden.

Interpretation und Diskussion der zweiten Ebene: gestische Instruktion

Zur gestischen Instruktion im weiteren Sinne gehört die Anweisung, in einer bestimmten (Sitz-)Position zu sprechen, was hier die Rahmung der Sequenz darstellt. Unter gestischen Instruktionen verstehe ich aber auch sprachbegleitende Gesten. Diese begleiten die verbale Instruktion und werden z. B. in Minute 43 und 44 repetitiv eingesetzt, um die Aufgabe zu verdeutlichen, nämlich die innere Haltung und Ansprache des Gegenübers aufrecht zu erhalten, auch wenn die Worte entstellt sind. Begleitend zur sprachlichen Demonstration der Vokalreihe erinnert die zur Partnerin gerichtete Hand an die Anspracherichtung (dir) und das Subjekt des Satzes (Leib). Sprachbegleitend – und nicht illustrativ – verstehe ich sie, da sie nicht bewusst eingesetzt sind, also kein etabliertes „gestisches Lehrvokabular“ darstellen. Ebenso sind die Gesten aber in gewisser Hinsicht veranschaulichend, da sie unbewusst die Konzepte abbilden und so abstrakte Inhalte in den Raum geholt werden bzw. sie

die Aufmerksamkeitsrichtungen darstellen. Ein Beispiel ist die Geste zur Äußerung: „Das ist Aufmerksamkeit pur“, in der die flache, seitlich gerichtete Hand mit den Fingerspitzen die Stirn berührt. Oder die Hand und Bewegung zur Spielpartnerin bei der Aufforderung (46:50): „(...) schau mal schon, den äh den Kontakt zu mir zu halten“, hier geht die Bewegung vom Brustbein aus recht weit in den Raum. Etabliert wird eine redegleitende Gestik in der Situation des Fersensitzes (ab 46:57): Zunächst zeigen die Finger, gerade noch auf den Oberschenkeln liegend, zum eigenen Bauch, dann gehen sie, begleitend zu den Worten des Textes „dir nichts mehr“, in Richtung der Partnerin. Die Art und Weise der Übernahme der Gestik durch die Studentin zeigt, wie das Verstehen der Aufgabe verläuft, wann sie bereit ist, die redegleitenden Gesten zu spiegeln, bzw. wann sie sich dann die Handbewegungen selbst neu aneignet. Zunächst wird die zur Partnerin reichende Geste zu den Vokalen von „dir nicht mehr“ spiegelnd, also mit der rechten Hand ausgeführt (Phrase 1), im nächsten Versuch (Phrase 2) findet ein Wechsel der Hand statt, nur die linke Hand ist aktiv, in den anschließenden Versuchen wird wieder die rechte Hand aktiviert, beide zeigen zum Körper, die rechte Hand begleitet dann die letzten Vokale. Ab Phrase 4 wird die Bewegung nur sehr reduziert ausgeführt, die Hände liegen auf den Oberschenkeln, die Fingerspitzen deuten nur leicht die Richtung zum eigenen Körper an, die rechte Hand löst sich nur wenig nach außen. Ein bewusstes Augenmerk auf die redegleitenden Gesten, die von Lernenden übernommen werden, könnte ein zu entwickelndes didaktisches Werkzeug sein.

Interpretation und Diskussion der dritten Ebene: gestisches und verbales Feedback

Gestisches Feedback spielt eine große Rolle, die Lehrerin bestätigt während der Versuche durch Kopfnicken und Mimik in unterschiedlichem Ausmaß, was in der Darstellung gezeichneter Videostills nicht recht zur Geltung kommt. Dieser körperliche Rhythmus spiegelt die Dynamik der Situation, genau wie der Sprechrhythmus in der Interaktion. Ziel des Unterrichts ist es, zu einem körperangebundenen Sprechen zu kommen. In der Anleitung dazu gibt die Lehrerin Feedback, das durch Gesten begleitet ist. Diese Gesten informieren uns über das jeweilige Konzept oder Verständnis des verbal Geäußerten. Ein Beispiel dafür ist das Feedback auf die zweite Phrase um (47:34): „Wir hören jetzt etwas ganz Spezielles.“ Hier scheint für einen kurzen Moment das, was gehört wird, auf der linken Hand zu liegen, die rechte Hand greift darauf mit den Fingerspitzen, das zu Suchende und in der Übung im Ansatz Gefundene

wird nach oben gewendet und zart in den Fingerspitzen gerieben und in der Luft verteilt oder bewegt. Die Hände verweilen oben und begleiten dann mit zusammengenommenen Fingerspitzen in kleinen Kreisen die Aufforderung, dies weiter auszuloten. Der Zuschauerin kommt die Assoziation von Blüten o. ä., zumindest von einer feinen Struktur, die von der Handfläche aufgenommen wird. Bestätigung erhält das Feedback, die Studentin, die bejaht – die Erfahrung, auf die die Lehrerin referiert, wird von ihr als existent bestätigt. Die Geste scheint die Art des Prozesses zu charakterisieren, d. h., es geht um eine bestimmte Einstellung zu dieser Übungssituation, man könnte auch sagen: auf den Fokus, der im Modus der Selbstbeobachtung eingestellt werden muss. Die Geste zielt offenbar nicht auf die Illustration eines Sprechausdrucks, eines konkreten körperlichen Vorgangs o. ä.

Ein ähnliches Beispiel ist dann das Feedback auf die dritte Phrase: „Und du spürst, glaube ich, für dich selber, wie viele Dinge dir jetzt anfangen, auf diesem Weg zu begegnen.“ Hier zeigen die Fingerspitzen zunächst zum eigenen Körper, dann in einer Bewegung, die an ein Schlüsseldrehen erinnert, nach vorne. Diese Äußerung zur Selbstbeobachtung wird von der Studentin emphatisch bestätigt. Gesten haben hier die Funktion, das Tun, die Erfahrung und die Beobachtungen, die nur individuell erfahrbar sind, zu konkretisieren. Eine detaillierte Betrachtung der Gesten, die für die dritte Aufmerksamkeitsebene, der Beobachtung des Prozesses angebracht werden, wäre sicher im Weiteren interessant.

Teil 3: zusammenführende Überlegungen

In diesem Beitrag bin ich in verschiedenen Darstellungsweisen (fiktives Streitgespräch, theoretisches Storyboard und wissenschaftliche Analyse eines Beispiels) der Frage nachgegangen, wie sich das Verhältnis zwischen Sprechmethoden und verschiedenen Theaterästhetiken bzw. den mit ihnen verbundenen Schauspielstilen denken lässt. Dem möglichen Praxisanliegen nach Orientierung, letztlich um ganz konkret in der institutionellen Ausbildung pädagogisch ineinandergreifende Ansätze identifizieren und vermitteln zu können, konnte ich nicht entsprechen. Grundlegender kamen jedoch die allgemeineren Körper- und Kommunikationskonzepte in den Blick und es wurde der Versuch unternommen, sich einer konkreten künstlerischen Praxis durch eine empirische Analyse theoretisch anzunähern. Könnte man denn eine Orientierung in dieser Frage über eine Explikation der jeweiligen Vorstellungen vom Körper bzw. Körper-Konzepte gewinnen? Welche Vorstellung vom Körper gibt es? Eingangs formulierte ich die Frage allgemeiner, und

zwar nach den verschiedenen Vorstellungen und Lehren vom Menschen, also den dahinter liegenden *Anthropologien*. Etwas enger gefasst, fragte ich dann nach den *Vorstellungen vom menschlichen Körper: was er ist, was er kann und was er soll* – und hier im theatralen Kontext bedeutet dies: *was er können soll*, was also als Handwerk des Schauspielens zu begreifen ist. Im fiktiven Gespräch zu den Verbindungslinien ging ich die Frage nach der Zugehörigkeit von Sprechmethoden und Schauspielstilen aus verschiedenen Richtungen an. Ich argumentierte, die Zugehörigkeiten sei 1.) durch die Selbstaussagen der Praktikerinnen und Praktiker zu verstehen, sie sei 2.) aus der Historie oder 3.) aus der Systematik ableitbar. Als dritte Komponente, über die sich Zugehörigkeit auffinden ließe, habe ich 4.) und 5.) die Kommunikationskonzepte ins Spiel gebracht, die übergreifend und im Hintergrund vorliegen und sich möglicherweise in die Tätigkeiten des Schauspielens *Spielen, Zeigen, Erleben* unterteilen lassen. Der Vorschlag unter 6.) schauspielerisches Tun im Rahmen von kulturellen Zeichensystemen zu verstehen, begreift das Kommunikationskonzept gewissermaßen aus Rezipientenperspektive. Übergeleitet wird dann 7.) auf das konkrete schauspielerische Tun als körperliche-geistige Handlungen, das dann im folgenden Teil zu den konkreten Beobachtungen aus der Videoanalyse des Sprechbildungsunterrichts beschrieben wird. Die Komponente, die sowohl hinter den Sprechmethoden als auch hinter den Schauspielstilen steht, sind in der empirischen Phänomenologie beschreibbar und an konkreten Handlungen in natürlichen Situationen zu untersuchen. Wie solch ein empirisches Vorgehen dann konkret aussehen könnte und was die detaillierte Analyse von Worten und Praxis an Einsichten freilegt, wird für die Seite der Sprechmethoden erprobt. Zu einem Kommunikationskonzept gehört eine Vorstellung vom Körper und umgekehrt. Im Gedankengang wird nun also auf die körperlich-geistige Tätigkeit fokussiert und um sie sichtbar zu machen, kommen die Anleitungen der Sprechbildnerin in den Blick. Das Beispiel steht für sich alleine und besagt für sich genommen noch nichts hinsichtlich einer Kategorisierung von Sprechmethoden oder hinsichtlich eines Verhältnisses zu einem Schauspielstil oder einer Theaterästhetik. Es zeigt aber, wie voraussetzungsreich künstlerische Praxis ist und wie konkret die schauspielerische Arbeit aussieht. Es wird herausgearbeitet, dass mehrere Aufmerksamkeitsleistungen gleichzeitig vollbracht werden, die den Partner, den eigenen Körper sowie den künstlerischen Prozess adressieren. Es wird die Überlegung ins Spiel gebracht, die in didaktischer Hinsicht interessant ist, ob die kognitive Hürde und Interaktionskrise möglicherweise eine Ressource für das Aufschließen neuer körperlich-geistiger Fähigkeiten ist. Es wird des Weiter-

ren die Beobachtung gemacht, dass der Moment, in dem der Sprechdruck der Studentin in besonderer Weise die Aufmerksamkeit auf sich zieht, in den Fokusgruppen weitgehend übereinstimmend wahrgenommen wird. „Da hat sie mich“ oder „Hier ist die Stimme im Körper“ sind etwa Beschreibungen von Expertinnen, denen das Video vorgespielt wurde. Interessant ist, dass hier noch unbestimmbar ist, um welche Emotion es sich handelt und dass sich der Sog der Zuschaueraufmerksamkeit offenbar eher an einer – vielleicht im Anschluss an Barba benennbaren „Prä-Expressivität“⁴¹ – festmacht, also an einer körperlich-geistig hergestellten stimmlichen Schauspielerpräsenz.

Zurückgebunden an den theoretischen Ausgangspunkt, verschiedene Sprechbildungstraditionen in den Körper- und Kommunikationskonzepten beschreibbar zu machen, werden die Selbstdeutungen, also die eigenen Begründungen der Gründerin der Methode, zur Diskussion gestellt. Man ist geneigt, die Zugangsweise zu der theoretisch vorgestellten Tätigkeit des „Erlebens“ zuzuordnen, jedoch leiten die in der Analyse sichtbar gewordenen Details zur Zurückhaltung einer zu schnellen Kategorisierung und Bewertung. Linklater selbst begründet (allgemein) die Funktionsweise der Methode letztlich mit einem medizinischen Begriffssystem. Möglicherweise ist es aber sinnvoll, sich für die Beschreibungen, was genau in solchen in der Videodokumentation erfassten Momenten vor sich geht bzw. gearbeitet wird, zunächst einmal von medizinischem oder psychologischem Funktionsverständnis zu lösen, um dann gegebenenfalls später wieder das durch die beobachtete Interaktion beobachtete und präzisierte körperlich-geistige Geschehen aus dieser Perspektive zu beschreiben.

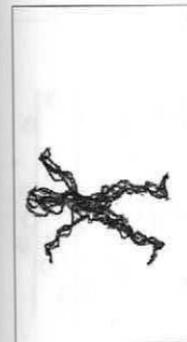
Für die Frage, ob eine Unterscheidung im schauspielerischen Handwerk in *Zeigen*, *Erleben* und *Spielen* sinnvoll und gewinnbringend ist und ob sie sich als Arbeitsprinzipien sowohl in den Theaterästhetiken, Schauspielstilen und Sprechmethoden finden lassen und vor allem worin genau die körperlich-geistigen Tätigkeiten jeweils bestehen, müssten vergleichende Untersuchungen durchgeführt werden. Das beschriebene Beispiel soll darauf hinweisen, dass es aufschlussreich ist, die Mikroprozesse, die im Erlernen angesprochen werden, genau unter die Lupe zu nehmen.

Das Analysebeispiel aus dem aktuellen Forschungsprojekt zeigt, wie sehr es im Sprechunterricht um Elementarprozesse der schauspielerischen Arbeit geht, die es weiter zu erforschen gilt. Welche Arten der Aufmerksamkeit werden in dieser schauspielerischen Arbeit sichtbar? Welche Differenzierungen lassen sich machen? Wie wäre es, eine schauspielerische Ausbildung noch weniger in Fächer aufzuteilen, sondern

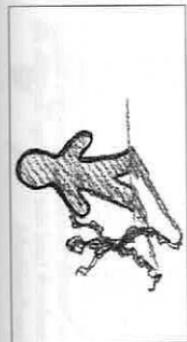
Elementarprozesse fächerübergreifend zu benennen und systematischer in den Blick zu nehmen, als es bisher geschieht? Wie wäre es, den Vorschlag McAllister-Viels aufzugreifen und das Sprechen nicht als Teil der Arbeit an der Rolle zu verstehen, sondern stattdessen als Gestaltung von „kulturellen Klangzeichen“? Wie wäre es, hinter einer dramaturgischen Absicht, wie es Baumbach historisch für die Schauspielstile vornimmt, die anthropologischen Kommunikationskonzepte zu formulieren? Wie wäre es, bisherige Sprechpädagogiken übergreifend zu befragen, was zum Sprechen als Zeigen, zum Sprechen als Erleben und zum Sprechen als Spielen gehört und dies weiter zu entwickeln – vielleicht als in sich kohärente, konstruierte pädagogische Ansätze, in denen es zu entwickeln gälte, wie man diese Zugänge fördern und ausbilden kann? Ansätze dazu gäbe es reichlich.

Den allgemeinen künstlerischen Prozessen – im Gegensatz zu den Verfahren der Sprechbildungsrichtungen – auf die Spur zu kommen, wäre eventuell mit anderen Forschungsdesigns möglich, in denen die Wahrnehmung der Lernenden mehr ins Licht rückt. Sprechbildungsunterricht als Untersuchungsgegenstand ist auch dahingehend interessant, da er als Einzelunterricht immer eine Gelegenheit gibt, den Ausbildungsprozess zu reflektieren. Einzelne Erlebnisse werden geäußert und geben auf diese Weise Auskunft über das „Handwerk“, das gerade inkorporiert wird. Dies könnte man systematischer beobachten, etwa durch eine direkt an die Stunden anschließende Befragung von Lehrerin und Studentin über das gerade Vermittelte.

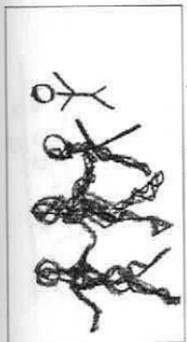
Für mein Forschungsprojekt bleibe ich bei der Frage, wo die jeweilige Sprechpädagogik ansetzt, um sich als Mensch „in den Griff“ zu bekommen. Damit greife ich den Gedanken der philosophischen Anthropologie Plessners auf, der die menschlichen Kulturtechniken als Weisen versteht, in der der Mensch versucht, seinen Körper, der ihm nicht vollständig zur Verfügung steht, weiter zu gewinnen. „Er (der Darsteller) ist *nur*, wenn er sich *hat*“⁴², schreibt er. Die Frage ist, wie genau das angestellt wird, dass man bei dieser Arbeit seinen Körper-Geist in den Griff bekommt, d. h., ihn beherrscht, indem man in loslassender Weise über ihn verfügt. In meiner weiteren Analyse im Forschungsprojekt werde ich versuchen, dies über das körperliche Selbstverhältnis der Doppeldeutigkeit zu explizieren, in der gezeigten Interpretation habe ich das angedeutet. Das auch kommunikationstheoretisch zu fassen, ist noch nicht in Sicht.



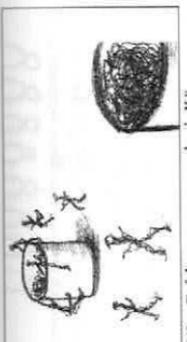
[1] Es gibt bestimmte Arten, mit dem Körper eigenen Körper umzugehen, ihn zu gebrauchen: Körpertechniken (nach Marcel Mauss), Körperpraktiken ...



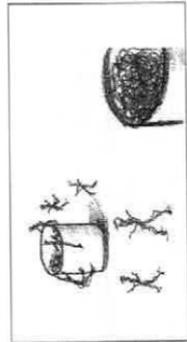
[2] Hinter diesen steht ... irgendwo ... eine Auffassung vom eigenen Körper: was er ist, was er kann und soll und was er können soll ...



[3] Manche Körpertechniken werden von Körper zu Körper weitergegeben – manche sind Körperkünste.



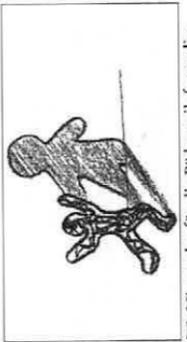
[4] Erfahrungen von und mit Körpern werden gesammelt ...



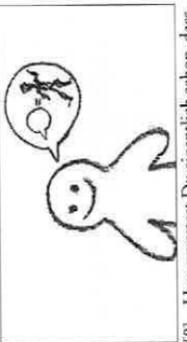
[5] ... und verdichtet ...



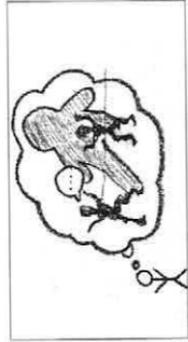
[6] ...Manche werden in ein pädagogisches Konzept gegossen!



[7] Hinter der für die Pädagogik formulierten Praxis steht – spätestens jetzt – ein Körperkonzept! ... (verwandt mit einem Dispositiv? Einer Ideologie?)



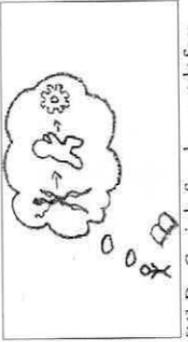
[8] „Hey, wusstest Du eigentlich schon, dass Sprechen eine körperliche Angelegenheit ist?“



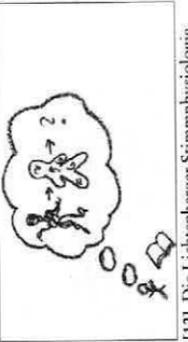
[9] Wie kann man die Körperkonzepte in der künstlerischen Sprechbildung verschieben?



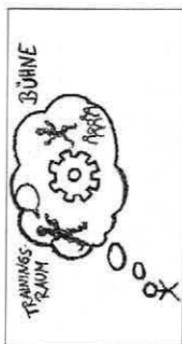
[10] Lesen wir doch, was sie schreiben! Kris- tin Linklater will die natürliche Stimme befreien, Blockaden und falschen Habitus abbauen ...



[11] Das Geistliche Sprechen versteht Sprechenden als Handlung und will in der sozialen Umwelt konkret wirken.



[12] Die Lichtenberger Stimmphysiologie begreift den Körper physikalisch – als sich selbst organisierendes System.



[13] Und welches Sprechen passt jetzt zu welchem Spiel? Prinzip „Menschens Bewegen“ gilt im Brecht'schen Theater wie im Gestischen Sprechen ...



[17] Beispiel: Vocal Training des Odin Teatrets ... hier ist alles in einem Wurf entstanden!



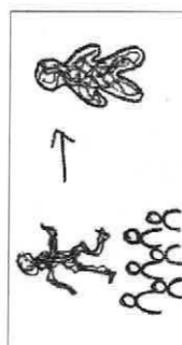
[21] Mhm ...



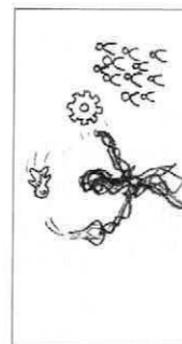
[14] Und das Prinzip „Wahrhaftigkeit“?



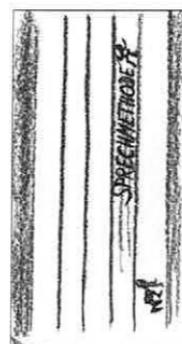
[18] Beim Gestischen Sprechen ... gab es die Theaterästhetik, eine Schauspielausbildung und den Auftrag, das passende Sprechtraining zu entwickeln ...



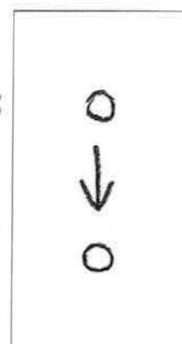
[22] Es ist doch ein einfaches Kausalverhältnis: Von der Aufführungsform zum Bühnenhandwerk (und eine Teilmenge davon ist die Sprechmethode).



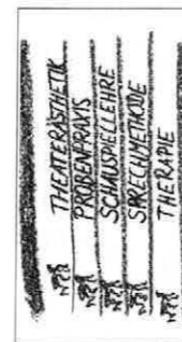
[15] Oder kann man eine Körpertechnik einfach für jede Ästhetik gut einsetzen?



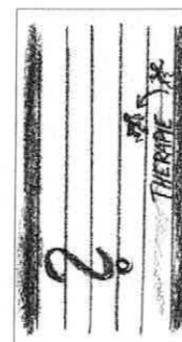
[19] Beim Linklater Training gab es im Hintergrund eine bestimmte Auffassung von Schauspiel – aber das Training und die Tradition entwickelten sich unabhängig ...



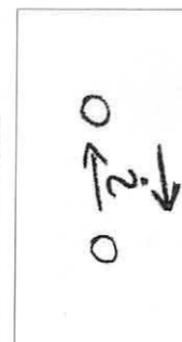
[23] Oder umgekehrt?



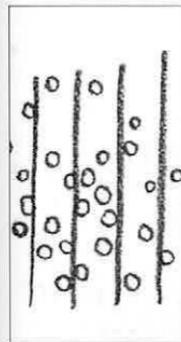
[16] Die Genese der Sprechmethoden: Wann haben sie sich mit anderen Praxisfeldern wie beeinflusst?



[20] Und das Lichenberger Konzept kommt eigentlich aus der Gesangspädagogik, hat viel Einfluss in der Therapie; das Wechselverhältnis zum Theater entsteht erst ...



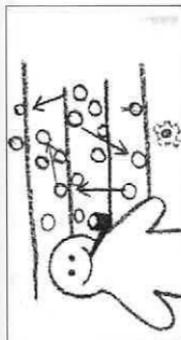
[24] Quatsch! Zu linear! Die Realität ist chaotisch und von Individuen bestimmt ...



[25] ... die hier oder dort von der einen oder der anderen Praxis geprägt sind,



[26] sich treffen und inspirieren lassen und eine Körpertechnik, ein Verständnis von Ästhetik usw. in ein anderes Feld mitnehmen! Das ist chaotisch und zufällig.



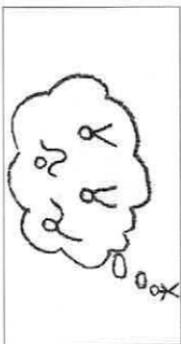
[27] hat irgendwas mit den anderen Wissensfeldern der Zeit zu tun. Aber gibt es dann in diesen Einzelpraktiken nicht doch „Zwischenfeld“ oder „Zahnräderartige“?



[28] Es gibt eine theatrale Grundsituation, egal wie man sich nun das Theater denkt... So oder so oder so ...etc.



[29] Es gibt Menschen, die zuschauen und jemanden, der spielt.



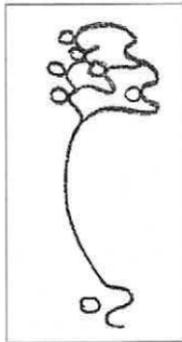
[30] Aber ein Schauspieler macht das in einer bestimmten Körperlichkeit ... z.B. so ... oder so ... oder so ...oder so,



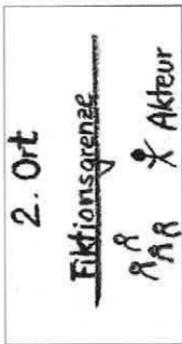
[31] Und gehört zu diesen Schauspielerkörperlichkeiten nicht auch immer eine unterschiedliche Idee von ...



[32] ... Kommunikation?



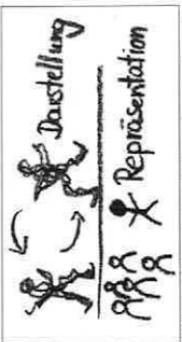
[33] ? ... Wenn die Kommunikationskonzepte in der Körperpraxis ... nun etwas mit dem Spiel zu tun haben ...



[34] Klarheit über Schauspielstile aus der Geschichte – die Schematisierung nach G. Baumbach: tataaa!



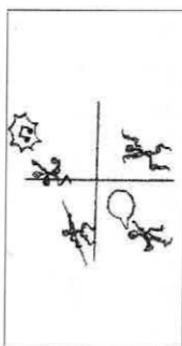
[35] Eine Vereinbarung zur sozialen Situation „Theater“ gibt es immer. Im Veristischen Stil ist der Akteur bedeutungslos, er verschwindet hinter der Rolle.



[36] Im Rhetorischen Stil, zu dem z. B. auch das Brecht'sche Theater gehört, ist das Theater ein Zeichensystem, es wird gezeigt, dass etwas gezeigt wird.



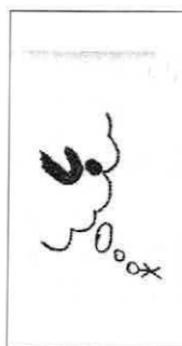
[37] Im Comedien-Stil ist bereits in der sozialen Vereinbarung der Spieler verdoppelt: Als Akteur und als Kunstfigur. Auf der Bühne ein Spiel der Verwandlung.



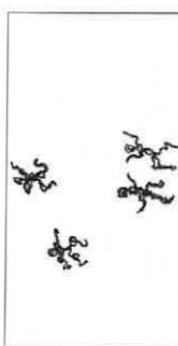
[41] Achi! Keine Kategorien!



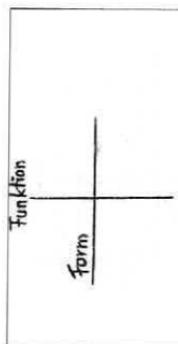
[45] ENDE.



[38] Bringt uns das hier weiter? Worum geht's? Achi! Das Verhältnis von Sprechmethoden zu Schauspielstilen ...



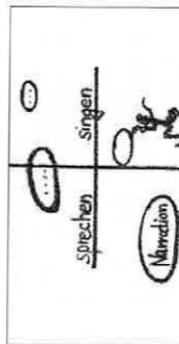
[42] Nur einzelne Körperpraktiken, denen wir theoretisch gerecht werden müssen ...



[39] Nächster Versuch nach McAllister-Viel: Stimme und Sprechen auf der Bühne sind kulturelle Klangzeichen, die wir nach Form und Funktion ...



[43] Wir sollten sie genau anschauen.



[40] ... graduell in ihrer Unterschiedlichkeit erfassen können. Ausgestellte Künstlichkeit (abstrakt) oben, Realitätsnähe und Natürlichkeit (realistisch) unten ...



[44] Noch genauer.

- 1 In diese Richtung etwa schreibt Doris Kolesch im Artikel „Stimmlichkeit“, dass Stimm-
bildung und Sprecherziehung meist normative Anweisungen dafür vermittelten, was in
einer historisch-kulturellen Situation jeweils als korrekte Artikulation und als angemesse-
ner Stimmensatz gelte. Während die Phänomenologie und Inszenierungen von Stimme
und Sprechen auf der Bühne in ihrem Artikel großen Raum einnehmen, bleibt ein Blick
auf die Phänomenologie der *Arbeit* mit und an der Stimme und dem Sprechen leider völ-
lig aus. Mit dem Hinweis auf die Normen wird die Praxis leider schnell abgehandelt.
Kolesch, Doris: „Stimmlichkeit“, in: Fischer-Lichte, Erika/Kolesch, Doris u. a. (Hrsg.),
Metzler Lexikon Theatertheorie, Stuttgart 2005, S. 317–320.
- 2 Diese Einschätzung begegnete mir etwa von einem Dramaturgen und Theaterwissen-
schaftler auf der Tagung „Ungeahnte Unfähigkeiten. Die Kehrseite körpersoziologischer
Kompetenzorientierung“ der Sektion „Soziologie des Körpers und des Sports“ der Deut-
schen Gesellschaft für Soziologie, 17.–18. Mai 2018 in Reaktion auf die Projektvorstel-
lung.
- 3 Praxisbetrachtungen dazu liefert Barba, Eugenio: *Ein Kanu aus Papier. Abhandlungen
über Theateranthropologie*, Köln 1998. Gerade durch die Festsetzung enger Spielregeln
oder Normen kann sich erst kreativer Raum öffnen. Das, was neu gefunden wird, ist
nicht irgendwas, sondern präzise. Es bleibt zu überprüfen, ob diese Beobachtung aus
Schauspielerarbeit sich auch auf die künstlerische Sprechbildung übertragen ließe.
- 4 Dorothea Pachale beschreibt aus theaterwissenschaftlicher Sicht die Normierung und
Standardisierung der „Sprechstimmgebung“. Ihre Dissertation bereitet der Sprechwis-
senschaft einen interessanten befremdeten Blick auf das eigene Fach. Pachale, Dorothea:
*Stimme und Sprechen am Theater formen: Diskurse und Praktiken einer Sprechstimmbil-
dung ‚für alle‘ vom ausgehenden 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart*, Bielefeld, 2018.
- 5 Vgl. McAllister-Viel, Tara: *Toward an intercultural/interdisciplinary approach to training
actor's voices. Thesis for the degree of PhD-Performance Practice*, Exeter 2006 sowie dies.:
„(Re)considering the Role of Breath in Training Actors' Voices. Insights from Dahnjeon
Breathing and the Phenomena of Breath“, in: *Theatre Topics* 19 (2009), S. 165–180 sowie
dies.: „Voicing Culture. Training Korean Actors' Voices through the Namdaemun Market
Projects“, in: *Modern Drama* 52 (2009), S. 426–448 und dies.: *Training actors' voices.
Towards an intercultural/interdisciplinary approach*, Abingdon/Oxon/New York 2018.
- 6 Vgl. z. B. Klawitter, Klaus: „Gedanken zum Gestischen Sprechen“, in: Geißner, Hell-
mut/Gundermann, Horst (Hrsg.): *Stimmen hören. 2. Stuttgarter Stimmtage*, St. Ingbert
2000, S. 209–214; Klawitter, Klaus/Minnich, Herbert: „Sprechen“, in: Ebert,
Gerhard/Penka, Rudolf (Hrsg.): *Schauspielen. Handbuch der Schauspieler-Ausbildung*,
Berlin 1998, S. 257–273; Minnich, Herbert: „Sprechübungen für Schauspieler. Ein
Arbeitskonzept aus der Hochschule für Schauspielkunst ‚Ernst Busch‘ Berlin“, in: Kut-
ter, Uta/Wagner, Roland W. (Hrsg.): *Stimme. Ergebnisse der DGSS-Arbeitsstagung an der
Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart (27. –30.9.1990)*,
Frankfurt/M. 1991; Minnich, Herbert: „Sprecherziehung an der Hochschule für Schau-
spielkunst ‚Ernst Busch‘“, in: Marko, Gerda (Hrsg.): *Integration von Sprecherziehung,
Liedgestaltung und Körpertraining in der Ausbildung zum Schauspieler. Dokumentation
der Arbeitstagung der Bayerischen Theaterakademie München, 26. bis 29. März 1998*,
München 1998, S. 23–25. Schmidt, Viola: „Gestisches Sprechen“, in: Stegemann, Bernd
(Hrsg.): *Schauspielen: Ausbildung (= Lektionen 4)*, Berlin 2010.
- 7 Linklater, Kristin: *Die persönliche Stimme entwickeln*, München/Basel 2001; dies.: *Fre-
eing the natural voice. Imagery and art in the practice of voice and language*, Hollywood/
Calif. 2007; dies.: „Vocal Traditions: Linklater Voice Method“, in: *Voice and Speech
Review* 12 (2018), S. 211–220.
- 8 Coblenzer, Horst: „Atemrhythmus und Stimmökonomie beim Theaterausdruck“, in:
Geißner, Hellmut/Gundermann, Horst (Hrsg.): *Stimmen hören. 2. Stuttgarter Stimmtage*,
St. Ingbert 2000, S. 155–158; Coblenzer, Horst/Muhar, Franz: *Atem und Stimme.
Anleitung zum guten Sprechen*, Wien 2006; Schürmann, Uwe: *Mit Sprechen bewegen.
Stimme und Ausstrahlung verbessern mit atemrhythmisch angepasster Phonation [mit
DVD]*, München/Basel 2007.

- ⁹ Saatweber, Margarete: „Atmung – Stimme – Bewegung und ihre Wechselwirkung. Ein Arbeitsansatz nach Schlafhorst-Andersen“, in: Kutter, Uta/ Roland W. Wagner (Hrsg.): *Stimme. Ergebnisse der DGSS-Arbeitstagung an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart (27.–30.9.1990)*, Frankfurt/M. 1991, S. 149–154; Lang, Antoni/Saatweber, Margarete: *Stimme und Atmung. Kernbegriffe und Methoden des Konzeptes Schlafhorst-Andersen und ihre anatomisch-physiologische Erklärung*, Idstein 2011.
- ¹⁰ Rohmert, Gisela/Landzettel, Martin: *Lichtenberger Dokumentationen. Erkenntnisse aus Theorie und Praxis der Physiologie des Singens, Sprechens und Instrumentalspiels*, Bände 1–3, Lichtenberg 2015–2017.
- ¹¹ Aufschlussreich nicht nur für die Darstellungskonventionen ist der Band Engelen, Eva-Maria et al. (Hrsg.): *Heureka. Evidenzkriterien in den Wissenschaften*, Heidelberg 2010; allgemein zur Wissenschaftsrhetorik und dem Typus des Fachartikels Klüsener, Bea/Grzego, Joachim: „Wissenschaftsrhetorik“, in: Ueding, Gert (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Nachträge A–Z*, Darmstadt 2012, Spalten: 1486–1508.
- ¹² Den Begriff übernehme ich von Gerda Baumbach, vgl. Baumbach, Gerda: *Schauspieler. Historische Anthropologie des Akteurs*, Leipzig 2012. Ich benutze ihn jedoch nicht wie dort historiografisch, sondern eher im Sinne einer eingepägten Körpertechnik, im Anschluss an Mauss, Marcel: *Soziologie und Anthropologie: Gabentausch, Soziologie und Psychologie, Todesvorstellung, Körpertechniken, Begriff der Person*, Frankfurt/M. 1978; vergleiche auch konkret zu den Körpertechniken des Schauspielens Zarrilli, Phillip B. (Hrsg.): *Acting (re)considered. Theories and practices*, London/New York 2002 und Barba, Eugenio/Savarese, Nicola: *A dictionary of theatre anthropology: The secret art of the performer*, London 2006.
- ¹³ Oft wird die Körperlichkeit bzw. das konkrete Tun als ein Gebiet der Schauspieltheorie aufgefasst, wie etwa Jens Roselt: „Schauspieltheorie“, in: Fischer-Lichte, Erika/Kolesch, Doris et al (Hrsg.): *Metzler Lexikon Theatertheorie*, Stuttgart 2005, S. 286–296.
- ¹⁴ Minnich, Herbert: *Sprecherziehung an der Hochschule für Schauspielkunst „Ernst Busch“*. Vortrag gehalten auf der Arbeitstagung der Bayerischen Theaterakademie München, 26. bis 29. März 1998, Manuskript.
- ¹⁵ Minnich: „Sprecherziehung an der Hochschule für Schauspielkunst „Ernst Busch““, S. 23.
- ¹⁶ Linklater: „Vocal Traditions. Linklater Voice Method“, S. 212.
- ¹⁷ Website des Lichtenberger Instituts für angewandte Stimmphysiologie: „Fortbildung | Lichtenberger Institut für angewandte Stimmphysiologie“, www.lichtenbergerinstitut.de/seminare/fortbildung (letzter Zugriff 22. Oktober 2018).
- ¹⁸ Siehe Kotte, Andreas: *Theaterwissenschaft. Eine Einführung*, Köln 2012.
- ¹⁹ Siehe dazu Barba, Eugenio/Savarese, Nicola: *A dictionary of theatre anthropology*; Güssow, Veit: *Die Präsenz des Schauspielers. Über Entstehung, Wirkung und süchtig machende Glücksmomente*, Berlin 2013.
- ²⁰ Z. B. Ernst, Wolf-Dieter/Klöß, Anja (Hrsg.): *Psyche – Technik – Darstellung. Beiträge zur Schauspieltheorie als Wissensgeschichte*, München 2016; Klöß, Anja: *Heiße West- und kalte Ost-Schauspieler? Diskurse, Praxen, Geschichte(n) zur Schauspielausbildung in Deutschland nach 1945* (= Recherchen 62), Berlin 2008; Roselt, Jens (Hrsg.): *Seelen mit Methode. Schauspieltheorien vom Barock- bis zum postdramatischen Theater*, Berlin 2009; Stegemann, Bernd (Hrsg.): *Schauspielen – Theorie* (= Lektionen 3), Berlin 2010.
- ²¹ Z. B. Zarrilli: *Acting (re)considered*; Hentschel, Ingrid et al (Hrsg.): *Brecht & Stanislawski und die Folgen. Anregungen für die Theaterarbeit*, Berlin 1997; Marko, Gerda (Hrsg.): *Rollenunterricht, Sprecherziehung, Stimmbildung und Körperarbeit in der Ausbildung zum Schauspieler*. Dokumentation der Arbeitstagung der Bayerischen Theaterakademie August Everding 27. bis 30. April 2000, München 2001; Stegemann, Bernd (Hrsg.): *Schauspielen – Ausbildung* (= Lektionen 4), Berlin 2010, hier anschlussfähig in mancher Hinsicht sind für meinen Ansatz insbesondere Hauß, Philipp: „Von Innen nach Außen“ (S. 228–244) und Sachser, Dietmar: „Theaterspielflow“ (S. 70–78), auch Gruber, Martin: „Formen bilden – Formen vernichten“ (S. 169–188).

- 22 Baumbach: *Schauspieler*.
- 23 Kotte: *Theaterwissenschaft*.
- 24 McAllister-Viel: *Training actors' voices; dies.: Toward an intercultural/interdisciplinary approach to training actor's voices*.
- 25 McAllister-Viel: *Toward an intercultural/interdisciplinary approach to training actor's voices*, DVD 3, button 3, sample 3, time 5:16, Übersetzung EMG.
- 26 Zur Grafik siehe auch McAllister-Viel: *Toward an intercultural/interdisciplinary approach to training actor's voices*, S. 282.
- 27 Barba: *Ein Kanu aus Papier*; Barba/Savarese: *A dictionary of theatre anthropology*.
- 28 Zarrilli, Phillip B.: „Toward a Phenomenological Model of the Actor's Embodied Modes of Experience“, in: *Theatre Journal* 56 (2004), S. 653–666.
- 29 Ich bedanke mich an dieser Stelle bei allen Kooperationspartnerinnen und -partnern für die Offenheit und das Vertrauen. Insbesondere hier bei Gabriella Crispino, deren Unterricht das hier gezeigte Beispiel entstammt.
- 30 Plessner schlägt vor, anhand konkreter Kulturpraktiken die sinnlich-geistige Organisation des Menschen zu untersuchen. Das doppeldeutige menschliche Selbstverhältnis, ein Körper zu sein, einen Körper zu haben und zugleich um diesen Widerspruch zu wissen, führt jeweils zu unterschiedlichen Umgehensweisen. Aus körpersoziologischer Sicht wäre Plessners philosophische Anthropologie als ein phänomenologischer Ansatz zu verstehen. Der Vorteil seiner Theorie gegenüber anderen Phänomenologien, wenn man dieser Zuordnung folgen mag, liegt meines Erachtens darin, dass die konkrete *Arbeit* mit dem Körper und sich selbst betrachtet wird, weniger Resultate davon, wie z. B. Atmosphären oder Zustände des Fühlens.
- 31 Angesprochen ist hier die Frage des Stellenwertes der Theorie in der Untersuchung von Körperwissen. Während aus Sicht einer Ethnografie oder Sozialanthropologie die theoretischen Leitfragen zu einschränkend und voreingenommen erscheinen mögen, möchte ich dem entgegenhalten, dass ohne klare Explikation der eigenen Prämissen für die Interpretation unreflektiert Alltagswissen herangezogen wird. Die Chance zur Selbstreflexion im Prozess der Erkenntnisgewinnung scheint mir in dem von mir gewählten Verfahren größer zu sein. Dies steht nicht im Widerspruch zur Offenheit einer qualitativen Analyse.
- 32 Z. B. Schmitt, Reinhold: „Positionspapier: Multimodale Interaktionsanalyse“, in: Dausendschön-Gay, Ulrich/Gülich, Elisabeth et al (Hrsg.): *Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen*, Bielefeld 2015, S. 43–51; verschiedene Beiträge in Cornelia Müller et al (Hrsg.): *Body – language – communication. An international handbook on multimodality in human interaction*, Berlin 2013–2014; vom Lehn, Dirk: *Ethnomethodologische Interaktionsanalyse. Videodaten analysieren und die Organisation von Handlungen darstellen*, Weinheim 2018; Tuma, René/Schnettler, Bernt/Knoblauch, Hubert: *Videographie. Einführung in die interpretative Video-Analyse sozialer Situationen*, Wiesbaden 2013.
- 33 So etwa Moritz, Christine: „Well, it depends ...“: Die mannigfaltigen Formen der Videoanalyse in der Qualitativen Sozialforschung. Eine Annäherung“, in: Moritz, Christine/Corsten, Michael (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Videoanalyse*, Wiesbaden 2018, S. 4–37; trotz der Forderung nach Standardisierung spricht sich auch Singh für eine reflexive Rückbindung in der Forschung von Transkription und Darstellung audiovisueller Daten aus, siehe Singh, Ajid: „Zur Transkription und Repräsentation von Handlungskoordinationen in Raum und Zeit. Am Beispiel von Wissenskommunikation im Trampolintraining“, in: Moritz/Corsten: *Handbuch Qualitative Videoanalyse*.
- 34 Kuckartz, Udo: *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, Weinheim 2018 und ders.: „Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung“, in: www.qualitativeinhaltsanalyse.de (letzter Zugriff 12. August 2018).
- 35 Hierzu Hietze, Maud Corinna (Hrsg.): *Interdisziplinäre Videoanalyse. Rekonstruktionen einer Videosequenz aus unterschiedlichen Blickwinkeln*, Opladen/Berlin u. a. 2018.

- ³⁶ Das Jahr wird aus Gründen der Anonymisierung der Studentin nicht genannt, stattdessen an dieser Stelle ein Zeitraum zur groben Einordnung: 2007–2017.
- ³⁷ Müller, Heiner: „Verkommenes Ufer Medeamaterial Landschaft mit Argonauten“, ders.: *Herzstück*, Berlin 1983, S. 93.
- ³⁸ Zum Forschungsdesign gehört die dialogische Reflexion mit den Lehrkräften, was an dieser Stelle nicht ausgewertet, sondern nur benannt werden soll. Crispino formuliert in einer an ein Gespräch anschließenden E-Mail-Konversation: „Der erste Schritt in dieser Übung ist das Filtern und Unterscheiden zwischen Konsonanten und Vokalen, um die Denkspannung bis zum Ende des Satzes zu erhalten. Die Studierenden reagieren auf diese Übung sehr unterschiedlich. Manchen fällt der Zugang über die graphemischen Zeichen äußerst schwer. Die Vokale sollten auch nicht für sich stehend gesprochen werden, sondern gebunden, wie in einer Art Gibberish. Die Notwendigkeit der Veräußerung und auch die Unabdingbarkeit des Mitzuteilenden, seine innere Beteiligung, müssen sich erhöhen. Das führt zu Grenzüberschreitungen von Mustern und Gewohnheiten. Um die Aufgabe zu erleichtern, wird vorerst auf verschiedene Vokalqualitäten verzichtet und auf die geschlossenen Vokale beschränkt. Fortgeschrittene können im zweiten Schritt die Laute und Lautbewegungen, wie beispielsweise dem Schwa-Laut, in ihrer Vielfalt aufsuchen. Dann wird die Übung zur phonetischen Kunstform.“ Crispino im Dezember 2018, aus dem Datenmaterial der Verfasserin.
- ³⁹ Kuckartz: *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*; Dresing, Thorsten/Pehl Thorsten: *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*, Marburg 2018.
- ⁴⁰ Der Deutung der „doppelten Entfremdung“ steht gegenüber die Erklärung der Lehrerin (s. Endnote 38), die das Vorgehen didaktisch mit einem stufenweisen Aufbau begründet.
- ⁴¹ Barba/Savarese: *A dictionary of theatre anthropology*, S. 187.
- ⁴² Plessner, Helmuth: *Ausdruck und menschliche Natur*, Frankfurt/M. 2016, S. 409.