

Karls-Universität Prag

Humanistische Fakultät

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades

# **Menschlichkeit – zur Ästhetik, Politik und Pädagogik einer Idee**

Philosophische Untersuchungen zum „applied theatre“ im Anschluss an  
Maurice Merleau-Pontys gestalttheoretische Phänomenologie

vorgelegt von David Fopp

Betreuer: Dr. habil. Hans Rainer Sepp

Gutachter\_in: Prof. Brigitte Hilmer

Prof. Gerd Koch

Eingereicht am: 30. Juni 2015

Datum der mündlichen Prüfung: Oktober 2015

# Inhaltsverzeichnis

<b>Inhaltsverzeichnis</b>	<b>2</b>
<b>Einleitung</b>	<b>5</b>
1. Die drei Grundphänomene	5
2. Zur Mechanik des Lebendigen	15
3. Methode und Norm: Philosophie des „applied theatre“ als „arts-based“-Forschung	19
4. Geschichte herstellen – zum gesellschaftlichen Ort der demokratischen Aus- und Einbruchsorte	27
5. Zum Ort der Universität und ihrer Rationalität im Verhältnis zur Idee der Menschlichkeit	29
<b>ERSTER TEIL: DIE KOMMUNIKATIVEN GRUNDLAGEN DES SCHAUSPIELENS</b>	<b>32</b>
<b>Kapitel 1: Zusammen improvisieren – eine Untersuchung der wichtigsten Schauspielschulen und ihrer Methoden</b>	<b>32</b>
1. Zu dem, was man an Schauspielschulen lernt	32
2. Die Übungen	42
3. Folgerungen: Schauspieltraining als Pädagogik der Menschlichkeit	83
4. Zum methodischen Status der Übungen: Pädagogik und politische Anthropologie	86
<b>Kapitel 2: Zu den philosophischen Voraussetzungen der kreativen Interaktion – In-Kontakt-sein und Nebensich-stehen</b>	<b>88</b>
1. Einleitung	88
2. „Kontakt“ in Bezug auf seine gesellschaftlich-sozialen Bedingungen	90
3. „Kontakt“ in Bezug auf seine sozial-psychologischen Bedingungen (Bowlby/Ainsworths Bindungstheorie)	91
4. „Kontakt“ in Bezug auf seine physiologischen Bedingungen (zur Alexandertechnik)	93
5. „Kontakt“ in Bezug auf seine intersubjektiven Bedingungen (Daniel Sterns entwicklungspsychologische Theorie des synästhetischen Zusammenspiels)	99
6. „Kontakt“ in Bezug auf seine neuro-psychologischen Bedingungen	104
7. „Kontakt“ und der Ort der Imagination: Phantasiereise als imaginäre Begegnung	108
8. „Kontakt“ als Kern der Gestalttheorie (Reflexionen im Anschluss an Merleau-Ponty)	112
9. Folgerungen für die Forschungsperspektive und -methodik	119
<b>ZWEITER TEIL: INTEGRITÄTSRÄUME UND IHRE POLITISCHE ÄSTHETIK</b>	<b>121</b>
<b>Kapitel 3: Eine verborgene Dimension an Kunstwerken – das bildliche Denken der Filmregie</b>	<b>121</b>
1. Anforderungen an eine ästhetische Theorie	121
2. Methodische Vorüberlegungen	122
3. Das Potential und das Problem der Kunst	123
4. Eine neue Dimension: Figuren und die Struktur des Kunstwerks	124

5. Die Herstellung von Bedeutung im Filmbild und -schnitt: Synästhesie und Gestalt	128
6. Zur Funktion der Kunstkritik als Form einer politischen Pädagogik	130
7. Die Eröffnung eines Integritätsraums durch das Filmbild	131
8. Folgerungen für das Verständnis der Filmgeschichte als Suche nach einer gemeinsamen Utopie	133
9. Die narrative Macht der Figuren-Dimension	138
10. Zur Funktion des Artikulierens dessen, was man sieht	138
11. Zum Ort der Figuren-Strukturen	140
12. Die daraus folgende Utopie: Menschliche Räume und die Aufhebung der Kunst (Bergman, Scorsese, die Dardenne-Brüder und Meier)	141
<b>Kapitel 4: Die kritischen „Theory“-Theorien und ihr Verhältnis zur Dimension des „Kontaktes“</b>	<b>145</b>
1. Einleitung	145
2. Poststrukturalismus und die Alternativen der Neuere Kritischen Theorie: Menke und Rosa	147
3. Feminismus – Nina Björks Disney-Kritik	150
4. Marxismus – ein kritischer Blick auf Eagletons Kunst- und Kulturtheorie	154
<b>Kapitel 5: Lebendigkeit und wer sie ausleben darf – eine ästhetische Analyse von Stephen Daldrys Tanzfilm „Billy Elliot“ und zur Rolle der Kunstpädagogik</b>	<b>159</b>
1. Der Perspektivenwechsel hin zu den Neben-sich-gestellten	159
2. Stephen Daldry im Schnittpunkt von Theater und Film	159
3. „Billy Elliot“ – eine politisch-ästhetische Analyse	160
4. Daldry und das politische Gegenwartstheater	164
<b>Kapitel 6: Regieführen als Herstellen einer gemeinsamen Szenerie und Geschichte – eine Auseinandersetzung mit Katie Mitchells „The directors’s craft“</b>	<b>170</b>
1. Einleitung	170
2. Katie Mitchells Verständnis von Geschichte(n)	170
3. Wann geschieht etwas wirklich – zum Konzept des „Ereignisses“	171
4. Zur Herstellung von ästhetischen und politischen „Szenerien“: Integritätsstoff und Würde	174
<b>Kapitel 7: Zur Logik der humanen Welt (I): Natur, Technik und Imagination</b>	<b>182</b>
1. Imagination im Verhältnis zum Dualismus von Technik und Natur	182
2. Hegels veränderter Blick auf die Kunst	183
3. (Film-)Geschichten als Entfaltung der Gestalt-Dimension: „Avatar“, „Wall-E“ und „Krabat“	185
4. Folgerungen für die politische Ausrichtung der gesellschaftlichen Veränderung durch „applied theatre“	189
<b>Kapitel 8: Zur Logik der humanen Welt (II): Vernunft, Wahnsinn (oder das Skurrile) und Menschlichkeit</b>	<b>191</b>
1. Einleitung	191
2. Logik und Rationalität in der modernen Philosophie	192
3. Rationalitäts- und Intelligenztypen im Anschluss an Gardners Pädagogik	193
4. Die Folgen für das Verhältnis der Imagination zur Vernunft	194

5. Philosophie und die Idee der Menschlichkeit	195
<b>DRITTER TEIL: DEMOKRATIE UND INTEGRITÄTSRÄUME – ZU EINER PÄDAGOGIK DER MENSCHLICHKEIT</b>	<b>197</b>
<b>Kapitel 9: Demokratische Institutionen und die Idee der Menschlichkeit</b>	<b>197</b>
1. Einleitung	197
2. Zum Verhältnis von Demokratie und Menschlichkeit	199
3. Drei zentrale Komponenten von demokratischen Räumen	202
<b>Kapitel 10: Zu einer Pädagogik der Imagination</b>	<b>205</b>
1. Die Herausforderung der Bildung	205
2. Die Schule und ihr Verhältnis zum Herstellen von Integritätsräumen – eine Geschichte der „drama education“	206
3. Ein internationaler Vergleich der wichtigsten Lehrbücher im Fach „Theater/Darstellendes Spiel“ – was gelehrt wird und werden könnte	212
<b>Kapitel 11: Folgerungen für die demokratischen Räume der Ökonomie, der Gesundheit, des Rechts und der Politik</b>	<b>229</b>
1. Menschliche Ökonomie und Gesundheitswesen	229
2. Zur politischen Idee der Menschlichkeit – und zu ihrem Verhältnis zur Religion	230
3. Recht und Menschlichkeit	232
<b>Kapitel 12: Akademische Forschung und Bildung: Die Universität und ihr Verhältnis zur Idee der Menschlichkeit – ein methodischer Rückblick</b>	<b>233</b>
1. Einleitung	233
2. Der universitäre Bildungsraum als menschlicher Raum	234
3. Das eigene Denken – Denk-Figuren	237
4. Die Folgerungen für den methodischen (Rück-)blick	238
5. Noch einmal: den menschlichen Blick erforschen	239
<b>DANK</b>	<b>241</b>
<b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS</b>	<b>242</b>
<b>LITERATURVERZEICHNIS</b>	<b>243</b>
<b>ABSTRACT (DEUTSCH; ENGLISH)</b>	<b>252</b>
<b>ERKLÄRUNG</b>	<b>254</b>

# Einleitung

## 1. Die drei Grundphänomene

In dieser Studie soll das Verhältnis dreier Phänomene untersucht werden, die als solche der Lebenswelt und nicht der wissenschaftlich oder institutionell zubereiteten angehören, aber doch alles andere als alltäglich sind und für das Verständnis unserer demokratischen Institutionen gerade maßgebend werden könnten: das Phänomen von sozialen Akzeptanzräumen (und ihren düsteren Gegenorten); die Idee der Menschlichkeit; und das Phänomen des Neben-sich-stehens oder In-Kontakt-seins. Sie sollen in ihrem Zusammenhang vor allem anhand der Interaktionen studiert werden, die dem Bereich des „applied theatre“ angehören (Prentki/Preston 2009): also dem Improvisieren oder Theatermachen etwa in der Schule, bei der Schauspielausbildung, in politischen Kontexten oder als therapeutisches Hilfsmittel. Diese werden als Training des demokratischen Handwerkes betrachtet, des Sich-wirklich-Begegnens auf Augenhöhe, von dem sich herausstellt, dass das Vermögen der Imagination eine zentrale Rolle spielt. Schließlich wird philosophisch danach gefragt, was wir für Wesen sind, die auf diese Weise imaginieren und einander so begegnen können; wie man das pädagogisch vermitteln kann und was es für demokratische Räume dazu braucht, wie Demokratie ausgehend vom Modellfall solcher Begegnungsräume zu denken wäre.

### 1.1 Die W(innicott)-Räume

Zum ersten Phänomen geht von der Beobachtung aus, dass ein beliebiger Raum sich in einen Ort verwandeln kann, an dem uns so wohl ist, dass (und weil) wir uns im Zusammenspiel mit anderen an unsere Imagination ankoppeln können; der uns Schutz und Vertrautheit gibt und selbst faszinierend ist. Genauer gesagt werden solche Räume im folgenden in drei Formen auftauchen: als solche, von denen erzählt wird – etwa in Jugendbüchern oder Spielfilmen, wenn die Kinder in Cornelia Funkes „Die wilden Hühner“ einen alten und nicht mehr funktionsstüchtigen Wohnwagen finden, in dem sie ihre Pläne aushecken können; oder wenn sich die Wohnung in Billy Wilders „Apartment“ für die beiden von der Gesellschaft entfremdeten Hauptpersonen in ein wirkliches Zuhause verwandelt; oder wenn das Haus der Familie Weasley in den Harry-Potter-Bänden oder das Kaffee in „Stranger than fiction“ sich als die Orte herausstellen, an denen die Protagonist\_innen aufleben können, auch weil sie von einem gewissen existentiellen Rechtfertigungszwang befreit sind. Umgekehrt tauchen in diesen Erzählungen auch Gegenorte auf, indifferente graue; oder auch finstere (in denen es sich auf eine dialektisch vermittelte Weise oft für Bösewichte auch einnisten lässt). In Anlehnung an die bahnbrechenden Entdeckungen des Entwicklungspsychologen Donald Winnicott kann man diese Räume als W(innicott)-Räume bezeichnen, die in der gesunden Entwicklung von Kindern eine Schlüsselrolle spielen und in welche die meisten Kinder ganz normale Räumlichkeiten spielerisch verwandeln können; etwa indem sie einen Tisch in eine Höhle verwandeln.<sup>1</sup> Die

---

<sup>1</sup> Als Winnicott das freie Spiel von Kindern beobachtete, stellte er fest, dass von ihm so genannte „Zwischenräume“ für ihre emotionale, soziale und körperliche Entwicklung eine entscheidende Rolle spielen. Das sind Räume wie sie von Zelten, Puppen, Teddybären und so weiter eröffnet werden können und deswegen von ihm

Welt wird imaginär aufgeladen und mit Rosa (2013) und Waldenfels (1994) gesagt „resonant“; was da geschieht, wird im ersten Teil dieser Studie untersucht.

Zum anderen kann von solchen Räumen nicht nur erzählt werden; der Erzählraum selbst, das Buch oder der Film können selbst zu einem solchen W-Raum werden, in denen dann wir, die wir lesen oder schauen, uns aufgehoben fühlen. Viele Kunstwerke scheinen intern so strukturiert und gemacht zu sein, dass sie gerade dies bewirken und dadurch die ästhetische Frage aufwerfen, wie ihnen dies in ihrer formalen Organisation gelingt und wie ihr Status als Fiktionen dazu beiträgt; dies ist Thema des zweiten Teils dieser Untersuchungen.

Drittens können solche Räume (und ihre verunsichernden Gegenteile) dann auch in demjenigen „wirklichen“ Leben auftauchen oder eingerichtet werden, das man als gesellschaftlich bezeichnen kann: in den demokratischen Räumen der Bildung, der politischen Arbeit oder des Gesundheitswesens (dazu Schiffer 2013) (aber selbst religiöse oder andere öffentliche Orte könnten sich als solche W-Räume oder ihr Gegenteil herausstellen), wobei die pädagogische Frage auftaucht, wie diese (didaktisch, leitend) eingerichtet werden können; sowie ob eine lokale oder auch globale Gesellschaft im ganzen einen solchen politisch-demokratischen Raum für alle ihre Bürger\_innen bilden könnte; dies die zentrale Frage des dritten Teils.

Am Schnittpunkt aller drei Erscheinungsweisen dieser Räume liegen die im Folgenden untersuchten theaterpädagogischen Orte: die Klassenzimmer, in denen „Darstellendes Spiel“ oder Theater unterrichtet wird (vergl. dazu List/Pfeiffer 2009) oder auch die Workshops an den wichtigsten Schauspielschulen; generell all die Räume des sogenannten „applied theatre“, von dem gleich mehr die Rede sein soll. In ihnen wird nicht nur von solchen Räumen erzählt (und oft von der Eroberung und Verwandlung von finsternen in spielerische), sondern sie bilden in gewissen Fällen selbst solche, ähnlich wie Kunstwerke; sie sind drittens aber auch Teil der gesellschaftlich organisierten (Bildungs-)Welt und auf Ressourcen sowie Regelungen angewiesen. Die Frage ist dann die, ob sie so etwas wie einen Modellfall auch für andere demokratische Räume (etwa der Bildung) abgeben könnten; und was eigentlich ihr Status als Zwischenwesen zwischen der populären Kultur der Jugendbücher und -filme auf der einen sowie der Hochkultur der Kunst auf der anderen Seite bedeutet. Sie scheinen aus dem Rahmen zu fallen und können vielleicht gerade deswegen etwas Utopisches aufzeigen.

Wie schon zu ahnen ist, wird das wissenschaftliche Studium dieser Räume vor gewisse Herausforderungen gestellt, schon weil die Forschungswelt in Fächer und Themen ausdifferenziert ist, diese Räume aber gerade überall auftauchen zu können scheinen. Eine ähnliche Schwierigkeit ergibt sich auch für das zweite zentrale Phänomen dieser Studie.

---

Zwischenräume genannt werden (Winnicott 2010), weil in ihnen das spontane Innenleben von Wünschen, Gefühlen, Ideen und Sehnsüchten auf eine reale gemeinsame Außenwelt trifft und sich in ihr spiegeln und bearbeitet werden kann – spielerisch in einem Zwischenbereich, der weder Innen noch Außen ist, sondern das Außen imaginär auflädt. Man einigt sich auf eine gemeinsame imaginäre Welt, in der man sich zusammen bewegt.

## 1.2 Die Idee der Menschlichkeit – vier Konzepte des Menschlichen

Dieses zweite Phänomen springt uns an, wenn eine Figur (etwa in Jugendbüchern wie Ronja Räubertochter oder Karlsson aus Lindgrens Welt, „Marry Poppins“, Cervantes Don Quichotte, aber auch gemalte Figuren wie Picassos weinende Porträts, Dickens Schurken oder Chaplins Helden), wenn also solche Figuren eine Idee von Menschlichkeit ausstrahlen.<sup>2</sup> Diese soll in dieser Studie als eigenständiges und „erforschbares“ Phänomen herausgestellt werden.

Sie, diese Idee scheint sich dabei von drei anderen Bedeutungen zu unterscheiden, die oft mit dem Begriff des Menschlichen angepeilt werden und um vieles besser von der akademischen Forschung erfasst worden sind. Dazu gehört einmal der anthropologische Begriff (1) des Menschlichen als das, was nur dem Menschen, aber nicht den Tieren zukommt: unser Vermögen zu sprechen, Städte zu bauen, zentralperspektivisch korrekt abzubilden (und so weiter). Diesem Bereich hat sich zunächst die philosophische Anthropologie zugewendet, etwa in den Studien von Plessner, Gehlen und Heidegger, später von Nussbaum (1993), Dreyfus (1989) und Taylor (2012); aber es ist auch Gegenstand anderer Forschungsfelder wie etwa der Evolutionsbiologie. Überhaupt scheint die Wissenschaft und Philosophie der Neuzeit seit Descartes geradezu darauf versessen zu sein, uns einerseits von uns ähnlichen Geschöpfen und andererseits von Robotern und Maschinen zu unterscheiden – was die entgegengesetzte zeitgenössische Forschung hervorgerufen hat, die unsere Verwandtschaft zu den Vierbeinern oder den künstlich Intelligenten nachzuweisen versucht (etwa von Jared Diamond in „Der dritte Schimpanse“, mit dem wir Menschen gemeint sind; oder durch die EU-Forschungsprojekte, die das menschliche Bewusstsein durch die Verschaltung von Computer-Modulen nicht nur zu verstehen, sondern herzustellen versuchen).

Dieser (Gattungs-)Begriff des Anthropologischen ist genauso wenig gemeint mit der hier untersuchten Idee der Menschlichkeit<sup>3</sup> wie zweitens das moralische Konzept des verwerflich (Allzu-)Menschlichen (2) sowie drittens

---

<sup>2</sup> Es zeigt sich auch bei anderen Schauspieler\_innen in der Art, wie sie eine Figur charakterisieren. Etwa bei Jude Law in der Rolle als „Alan Krumwiede“ (in „Contagion“, Soderbergh 2011): Er hat als investigativer Journalist ein ziemlich verqueres Selbstbild, sieht auch irgendwie verloren aus in seinem zu feinen Kostüm, kämpft aber völlig überzeugt für seine Sache – wobei man nicht recht weiß, ob er sich jetzt wirklich gegen multinationale Geschäfte für die arme Bevölkerung einsetzt oder selbst nur aus der Situation Gewinn zu schlagen sucht – ein skurriler Charakter, zu dem aber für uns ein Zugang möglich ist, obwohl er, oder gerade weil er selbst irgendwie neben sich steht. Oder bei Emma Thompson, in ihrer Schilderung der „Professor Sybill Trelawney“ in den „Harry Potter“-Filmen: Sie spielt eine etwas verrückte Lehrerin (der Hellseherei), bei der nie so klar ist, ob sie dieses Verrücktsein nur spielt oder ob sie wirklich an das glaubt, was sie sagt. Beide, Law und Thompson, scheinen in gewisser Weise mit uns zu spielen, nicht nur für uns, was für diese Studie noch relevant werden wird.

<sup>3</sup> Diese Tradition von Descartes über Plessner bis hin zu Dreyfus fragt ja weniger nach dem Menschlichen dieses Menschen, sondern nach dem Eigenen des Menschen gegenüber dem Tier und dem Roboter. Damit sei nicht gesagt, dass im Folgenden nicht auch Fragen nach dem Verhältnis von Gehirn und Bewusstsein etwa relevant würden; ganz im Gegenteil liegt dieser Studie die Vermutung zugrunde, dass sich diese traditionell anthropologischen Fragen, auch die nach dem Verhältnis von Sprache oder dem Raum der Gründe und körperlicher Bewegung oder dem Raum der Ursachen etwa, gerade besser beantworten lassen, wenn man sie in einen „normativen“ Kontext um das Konzept des Menschlichen platziert.

das ethische des Humanen (3); mit ihren Gegensätzen: dem Zivilisierten und dem Inhumanen (dazu und zum Begriff der Würde: Margalit 2012). Das zweite Konzept wird auf die – traditionell gesagt: sündigen – Situationen angewandt, in denen jemand einer (eben: menschlichen) Schwäche nachgibt, die mit dem moralischen Anstand unvereinbar ist; oder einen Fehler begeht, der verständlich ist, etwa weil der verursachende Impuls (jemandem aus Neid zu schaden, zu viel zu essen und so weiter) verständlich ist, aber der doch nach der geltenden Moral korrigiert werden soll. Menschlich schließlich als „humanitär“ betrifft eine soziale Haltung, die Rücksicht nimmt auf die Würde dessen, der leidet; die helfen will und insofern das ethisch Richtige tut. Inhuman ist dann der, der wegschaut, unberührt ist oder sogar Leiden verursacht (oder zumindest nicht lindert).

Wie gesagt soll sich das Konzept der Idee der Menschlichkeit (4) im Sinn dieser Studie von diesen drei Konzepten der Anthropologie, Moral und Ethik unterscheiden, aber nicht in der Art, dass es sich einfach als vierte Bedeutung neben die genannten drei stellt. Sie scheint sie vielmehr dialektisch aufzuheben, wie man im Anschluss an Hegels Sprachgebrauch sagen könnte. Es handelt sich in diesem Sinn um eine ganz grundlegende Idee, die vielleicht sogar noch diejenigen der Wahrheit, Gerechtigkeit, Güte und Schönheit fundiert, als deren Nachforscherin sich die klassische Philosophie oft versteht<sup>4</sup>. Denn Ronja, Marry Poppins oder Dickens Figuren (als Beispiele für diese Idee der Menschlichkeit) treten nicht auf als ethisch korrekte Persönlichkeiten, die alle moralisch merkwürdigen Impulse kontrollieren; ganz im Gegenteil können sie auch anarchische Schwingungen in Gang setzen und sich wie Philip Pullmans Lyra oder Lindgrens Pippi auch moralisch inkorrekt verhalten, lügen etwa; aber nur, weil sie eine Gerechtigkeit oder eben Menschlichkeit vor Augen haben, die dies nicht nur legitimiert, sondern geradezu erzwingt. Sie heben damit den zweiten Sinn von menschlich (als unangebrachte Schwäche oder Impulse zeigend) auf, weil sie gerade eine Nähe zu diesem Allzu-Menschlichen haben, das oft aus Angst oder Scham resultiert, indem sie ihn mit dem dritten des Sozial-Humanen verbinden; welches aber selbst dadurch korrigiert und aus dem Bereich des Ethisch-Korrekten herausgedreht wird: Humanität als gelernte und künstlich eingenommene Hoch-Status-Haltung (dazu gleich mehr) wird ersetzt durch den Impuls, das Angemessene zu tun, einen Blick für seine Mitkreaturen zu haben. Schließlich zeigt sich so eine wichtige Qualität (des Liebens), die Menschen gerade oft fehlen kann oder gleichsam in einem indifferenten Leben abhanden gekommen ist – und von der die SciFi-Filme (wie die im siebten Kapitel untersuchten „Avatar“ und „Wall-E“) erzählen, in denen Tiere oder Maschinen, also die, die sich gerade im ersten genannten Sinn vom Menschlichen unterscheiden<sup>5</sup>, in einer inversen Anthropologie als menschlicher dargestellt werden als ihre zweibeinigen Zeitgenossen. Daraus ergeben sich dann die Erzählungen (des achten Kapitels dieser Studie) von zwei Welten, in denen die eine lebendige von Wesen bevölkert ist, die um diese Idee wissen und sie tradieren möchten, während die anderen sie gerade zu unterdrücken versuchen. Sie scheint aber so nicht nur die Bereiche der Moral, des Ethischen und Anthropologischen, sondern auch des Rechts und der Politik zu unterlaufen oder zu begründen (was in den Schlusskapiteln dieser Studie untersucht wird): zu ihr gehört auch ein Impuls, die gesellschaftlichen

---

<sup>4</sup> Eine Kritik an der Idee des Guten im Namen der Idee des Menschlichen findet sich bereits bei Nussbaum (1990, S. 335ff.): wenn die Liebe zum Guten nicht ergänzt wird um die Liebe zum Anderen (als Person mitsamt guten und schlechten Handlungen) kann sie wie in Dickens „Copperfield“ eine morbide Kraft entfalten.

<sup>5</sup> Bei Marx und den Autor\_innen im Umfeld der französischen Revolution (versammelt in Menke/Raimondi 2013) schillert der Begriff der „Menschheit“ zwischen demjenigen des anthropologischen Gattungsbegriffs und dem der Humanität und liegt deswegen nahe dem hier benutzten Konzept des englischen „being humane“.



Verhältnisse als (wegen Armut, der Ausbeutung von Ressourcen und Ungerechtigkeiten) unmenschliche wahrzunehmen und verändern zu wollen.

Dieses Phänomen scheint also kostbar zu sein, weil es eine wichtige Dimension zum Schwingen bringt,<sup>6</sup> aber gleichzeitig ist es auch populär, gerade nicht beheimatet im „feinen Geschmack“ – und trotzdem selten, etwa auch zu finden in den schönsten aller Kunstwerke. Auffällig ist auch, dass in Bezug auf dieses Phänomen bestimmte Formen von instrumenteller berechnender Rationalität außer Kraft gesetzt werden; etwa thematisch in „Mary Poppins“ oder „Stranger than fiction“. Ein Bereich wird eröffnet, der in einem tieferen Sinn menschlich-vernünftiger zu sein scheint als die gewöhnliche zweckrationale Rationalität, obwohl diese Figuren gerade oft so etwas wie moderne Narren zu sein scheinen und deswegen in die Nähe der Unvernunft gerückt werden könnten.<sup>7</sup>

Wie gesagt scheint diese Idee merkwürdig selten untersucht zu sein; etwa im Gegensatz zu den verwandten Begriffen der Würde oder Integrität und zu den anderen drei Konzepten des Menschlichen. Das mag vielleicht auch daran liegen, dass es sich bei ihr um eine Idee handelt, weniger um ein Konzept, in dem Sinn, dass wir von Ideen sagen können, dass wir sie spüren oder dass sie uns leiten oder dass wir eine Ahnung von ihnen haben, ohne sie deswegen ausformulieren zu können. Insofern kann sich eine Idee auch in Räumen breit machen als Atmosphäre und schließlich das Verhalten von Menschen und deren Beziehungen durchdringe, wobei sich diese drei Seiten, das Ideenhafte, das Atmosphärische und das Haltungsmäßige, wie drei Aspekte eines einzigen komplexen Phänomens zu verhalten scheinen. Dieser Idee der Menschlichkeit steht dann als Gegensatz eher das Fehlen der Sensibilität entgegen, das Indifferente, das Humorlose, wodurch sich nicht nur die Frage ergibt, was diese Idee eigentlich ist, etwa was ihre Nähe zur Phantasietätigkeit ausmacht (auch zu ihrem scheinbaren Gegenteil, dem Dunkeln), die oben nicht nur all die Figuren von Pippi bis Mary Poppins aufweisen, sondern deren Produkte sie ja auch sind; sondern auch, ob sie geweckt werden kann, ob es eine menschliche Pädagogik geben kann (und soll) und eine Pädagogik der Menschlichkeit. Wenn im Folgenden also vom Menschlichen die Rede ist, dann ist immer (!) diese vierte Bedeutung des Begriffes gemeint, und nur sie, die im Englischen als „humane“ von den anderen drei als „human“ unterschieden werden kann. Im Deutschen muss man in Kauf nehmen, dass die ande-

---

<sup>6</sup> Der Literaturwissenschaftler Harold Bloom (2000) spricht in Bezug auf die große Literatur von Shakespeare bis Woolf in ähnlicher Weise davon, dass sie die tiefsten und schönsten Seiten von uns zum Schwingen bringt und schreibt dabei gerade Shakespeare die moderne Erfindung des „Menschlichen“ zu, indem sich seine Gestalten die ganze Zeit beim Artikulieren ihrer Gedanken selbst überraschen und so eine spezielle Art von Begegnung möglich machen.

<sup>7</sup> Durch die ideengeschichtliche Entwicklung ist der Begriff des Menschlichen und der Menschlichkeit alles andere als unproblematisch. Spätestens seit der in den 70-er Jahren aufkommenden Kritik am eurozentristischen Denken (bei Derrida, Foucault und Butler), welches die Vernunft des weißen europäischen Mannes als „das Menschliche“ und sein Denken als rationalen „Humanismus“ verkauft und generalisiert, universalisiert hat, macht sich verdächtig, wer vom „Menschlichen“ spricht. Diese Kritik sei hier reformuliert – durch die Verwendung eines anderen Begriffs der Menschlichkeit. „Menschlich“ meint dabei weder „männlich“ noch „weiblich“. Hingegen kann man in einer Gesellschaft, in der gender-stereotyp „männliche“ Diskurse, Ideologien und Machtstrukturen vorherrschen, etwa Integrität primär als Privatbesitz definiert wird, darauf hinweisen, dass diese Suche nach dem, was „menschlich“ ist, mit Forschungen des Feminismus zusammenfällt (dazu mehr im vierten Kapitel).

ren Bedeutungsnuancen (leider und vielleicht manchmal auch verwirrenderweise, weil „moralisierend“) mit-schwingen.

### *1.3 Neben-sich-stehen und In-Kontakt-sein*

Viele der eben genannten menschlichen Figuren sind gerade dadurch gekennzeichnet, dass sie in einem besonderen Sinn im Kontakt zu sich selbst, gewissermaßen zuhause sind, ansprechbar und ihrem Umfeld deswegen auch Rede und Antwort stehen können; oder aber im Gegenteil gerade neben sich stehen, verloren in der Welt herum-schlurfen – aber es uns auf miraculöse Weise trotzdem ermöglichen, zu ihnen in Kontakt zu kommen und ihnen zu begegnen.

Diese Dimension des Neben-sich-stehens und In-Kontakt-seins macht das dritte Phänomen aus, dem sich diese Studie zuwendet. Auch es liegt sozusagen gerade außerhalb des Scheinwerferlichts des akademischen Diskurses, der sich verwandten, aber fast entgegengesetzten Konzepten wie denjenigen des „Selbstbewusstseins“ (sowohl in der kontinentalen Philosophie der Moderne; wie in der analytischen „philosophy of mind“), der „Präsenz“ oder „Authentizität“<sup>8</sup> (und selten genug: ihren Gegensätzen) zuwendet; obwohl es, wie zu zeigen sein wird, eine so dominante Rolle in unserem Leben spielt. Von der Präsenz (etwa des Yoga, der Meditation oder des Mindfulness-Trainings) unterscheidet sich diese Dimension, weil sie in dreifachem Sinn relational definiert ist und damit nicht einfach einem inneren Zustand entspricht<sup>9</sup>: einmal in dem Sinn, dass die beiden Aspekte des Neben-sich-stehens und Bei-sich-seins oder In-Kontakt-zu-sich-seins dialektisch verwoben sind (wie angedeutet bedeutet das Neben-sich-stehen ja nicht etwas Negatives wie Nicht-authentizität oder fehlende Präsenz und das In-Kontakt-sein resultiert oft aus dem Spielen mit dem Neben-sich-stehen; davon handelt das zweite und dritte Kapitel).

---

<sup>8</sup> Unter „Authentizität“ wird hier das in sich widersprüchliche Phänomen verstanden, dass jemand sich die soziale Maske aufsetzt, die zu verstehen gibt, dass man keine Maske aufgesetzt hat. Auch Brechts Verfremdungseffekt kann man auf derselben Ebene kommunikativer Signale verorten. Mit der Kritik des Authentizitätsdiskurses wird im ersten Kapitel auch eine alternative Lösung für die Probleme vorgeschlagen, auf die Brechts Theatermodell reagiert (vergl. Koch 1988).

<sup>9</sup> „In Kontakt“ meint eben nicht einfach Im-hier-und-jetzt und reinem Präsens. Schon für Merleau-Ponty eröffnen sich für den Menschen immer zwei Erfahrungsdimensionen: die räumlich-zeitlich situierte des Hier-und-Jetzt; und (!) die des Sich-frei-Versetzen-Könnens in Raum und Zeit. Nur kann man in Bezug auf beide (!) in Kontakt zu sich sein oder nicht (dazu Fopp 2004). In der gegenwärtigen (pädagogischen, philosophischen, psychologischen und cognitive-science-)Forschung taucht in diesem Zusammenhang das Konzept des „Embodiment“ immer öfter auf. Als eine Embodiment-Methode wird dabei etwa die Meditation genannt (dazu bahnbrechend Varela, Thompson, Rosch 1993). Dabei steht die Einsicht als Patin, dass unser Denken von unserer Leiblichkeit nicht getrennt werden kann; dass unser Bewusstsein tief verankert ist in der Art, wie wir uns „in“ unserem Körper befinden – in Bezug auf Anspannungen (etwa wegen Stress und existentiellen Bedrohungen) oder in Bezug auf das Wegdrängen von Emotionen, Empfindungen und Handlungsimpulsen. Auch wenn im Folgenden viele dieser Ideen aufgenommen werden, verliert doch diese Tradition schnell das Neben-sich-stehen zugunsten einer „Präsenz“ aus dem Blick – und damit all die Formen der spielerischen Interaktion, in denen mit ihm umgegangen werden kann.

Andererseits deutet das Neben-sich-stehen oder In-Kontakt-sein an, dass hier eine dynamische Beziehung involviert ist zu „sich“ oder wie Winnicott und Stern sagen würde, zu einem „Selbst“; was in Begriffen wie „Präsenz“ nicht impliziert ist. Und im Gegensatz zum Konzept des Selbstbewusstseins ist mit dem „Kontakt zu sich“ nicht ein kognitives Bewusstsein, ein vorfindlicher Gedankenstrom gemeint, sondern eine Beziehung zu dem Selbst, das genauso leiblich wie sozial und imaginativ sein und gerade als spielerisches vielleicht am besten sich zeigen kann.<sup>10</sup> Diese soziale Seite des In-Kontakt-seins ist dann die dritte relationale Komponente: Buber spricht in diesem Zusammenhang von einem Du, das einem Ich begegnet und führt als Beispiel an, wie einem Kind ein Pferd begegnet, zu ihm in einen Kontakt tritt, der fast schon spirituelle Seiten aufweist (Buber 1983). Mit „In-Kontakt-sein“ ist im Folgenden diese Qualität einer wirklichen Begegnung gemeint, die eine Beziehung aufkommen lässt. Dadurch wird das Phänomen (und Konzept) auch leichter anschließbar an pädagogische (also relationale Interaktions-)Zusammenhänge. Menschen kommen nicht als vereinzelte mit ihrem Inneren in den Blick, sondern gerade als im Austausch befindliche. Gerade in diesem Bereich gilt es dann, diesen „Kontakt“ zu fördern; selbst wenn dieser nicht als etwas Bestehendes aufgefasst werden kann, so kann er (wie im dritten Teil untersucht) als Richtlinie für sämtliche (pädagogischen) Interaktionen und (politischen) Interventionen dienen.

Entsprechen könnte man das Nichtzustandekommen dieses Kontaktes als eine Form von Entfremdung bezeichnen, wenn man mit Jaeggi (2005, S. 19) und Rosa (2013, S. 122) Entfremdung als „Beziehung der Beziehungslosigkeit“ auffasst. Damit entzieht sich dieses Phänomen des In-Kontakt-seins der psychologischen (und Honnethschen anerkennungstheoretischen) Beschreibung von Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen oder Selbstwertgefühl, weil gerade auch zu dem eine Begegnung zustande kommen kann, der keines der drei aufweist; und die Begegnung keines der dreien voraussetzt, aber zum Effekt haben kann. Dabei kann das Neben-sich-stehen – wie im dritten und vierten Kapitel untersucht – in verschiedenen Formen auftauchen, etwa als eher charmantes, skurriles (wie in den anfänglichen Beispielen von Jude Laws und Emma Thompsons Charaktergestaltungen beschrieben); als indifferentes, apathisches; oder aber als aggressives, gewalttätiges. Wichtig ist dabei vor allem, dass sich bei diesen Studien und Übungen Grade des Neben-sich-stehens unterscheiden lassen, oder des Bei-sich-seins, und schließlich so etwas wie ein volles In-Kontakt-sein, ein ganz-Auftauchen in der Begegnung, das am ehesten mit dem Begriff von Freiheit (und „compassion“ oder Liebe) beschrieben werden kann; man fühlt sich der Welt verbunden, die resonant wird: Der Raum wird tief; die Zeit voll, eher ein Element, auf dem man steht, als eine Macht, die über einen wegzieht. Umgekehrt tauchen bei den Graden des Neben-sich-stehens ab einem gewissen Maß pathologische Zustände auf, die auch dadurch charakterisiert sind, dass körperliche, psychische und gesellschaftliche Aspekte zusammenspielen und die Frage ermöglichen nach dem, was denn da einen neben einen stellt.

Dabei kann das Neben-sich-stehen auch vom Außer-sich-sein unterschieden werden, indem es sich beim ersteren nicht um Impulse handelt, sondern eher um Zustände des Verkrampft-seins: um das oft nicht bewusste Unterdrücken von Angst und Trauer oder auch von positiven Impulsen und Ideen, die aus welchen Gründen auch immer

---

<sup>10</sup> Vielleicht weckt dieses Wort nicht-beabsichtigte Assoziationen zu den Metaphern des elektrischen Kontakts oder Körperkontakts. Da ist der englische Begriff des „connected“-Seins weniger irreführend, der gerade in der „applied theatre“-Literatur häufig gebraucht wird (vergl. Houseman 2008 oder auch Hüther 2012).

sich nicht ausdrücken dürfen; deswegen kann Spielen, Schauspielen etwa, obwohl man da gerade nicht sich selbst ist doch Kontakt zu sich und den Andern sowie zur eigenen und geteilten Imagination schaffen.<sup>11</sup>

Damit dieses Konzept des Neben-sich-stehens nicht ganz so metaphorisch-unscharf bleibt, werden in Bezug auf es in dieser Studie vier Ebenen genauer betrachtet: den körperlichen Integritätsraum mit seinen Verkrampfungen und Schädigungen; die geblockte zwischenmenschliche Interaktion; das Fehlen eines sozialen Vertrauensraums und die gesellschaftliche Ausgrenzung – wobei eine Pointe der Konzepte des Kontaktes oder des Neben-sich-stehens die ist, dass sich in ihnen diese vier Dimensionen als notwendig bedingende oder zusammengehörige zeigen werden: dass sich zum Beispiel ökonomische Sorgen oder exkludierende Interaktionsformen in körperlichen Verspannungszuständen fixieren können (wie im zweiten Kapitel dargestellt). Ein Vorteil dieser Konzepte etwa im Vergleich zum Begriff der Entfremdung ist, dass klarer nach dem gefragt werden kann, was da neben einen stellt: sei es ein psychischer Dämon oder Alp, der einem auf der Brust sitzt; eine körperliche Verkrampfung oder eine soziale Angst oder Plage, deren Ursprung wiederum in politischen Regeln oder gesellschaftlichen etwa ökonomischen Ideologien und deren konkreten Auswirkungen beheimatet sein kann, die im Folgenden allesamt als neben-uns-stellende Mächte angesprochen werden (denen das dritte Kapitel gewidmet ist, indem sie in Kunstwerken Gestalt annehmen können). Von fiktiven Figuren, etwa in Charles Dickens Erzählungen, die selbst neben sich stehen und andere neben sich stellen, vor allem den gewalttätigen, möchte man, dass sie aufwachen, zu sich kommen, ansprechbar werden als ein „Du“, um Bubers Begriff zu benutzen; dass sie entweder selbst die Entfremdung abstreifen (oder von den psychologischen und gesellschaftlichen Mächten befreit werden, die sie verhexen) – und dann selbst anfangen, ihr Umfeld als Du zu behandeln.

Der Kontrast zwischen dem In-Kontakt-treten und dem Neben-sich-stehen spielt in allen drei Teilen dieser Studie eine Rolle. Im ersten werden die Schauspiel-Übungen darauf hin analysiert, wie produktiv mit dem Neben-sich-stehen umgegangen werden und gerade so ein Kontakt hergestellt werden kann. Im zweiten Teil handeln entpuppt sich Kunst als das Feld, auf dem wir zu Neben-sich-stehenden Kontakt aufnehmen können; und im dritten nimmt die Untersuchung des Bildungswesens ihren Ausgang von der Feststellung, dass Kinder oft strukturell zum Neben-sich-stehen gezwungen werden. Diese Frage leitet zu der umfassenderen: welche Veränderungen des Bildungswesens und schließlich der Gesellschaftsformen mit ihren sozialen, rechtlichen und ökonomischen Strukturen nötig wären, die neben-einen-stellenden Entfremdungen verhindern und ein Leben ermöglichen könnten, das einen wirklichen Kontakt zu sich und Anderen zuließe; wobei dialektisch diese Begegnungsaufnahme oft im (auch spielerischen) Durchgang durch Zustände des Neben-sich-seins geschehen kann. In diesem Sinn haben die hier erarbeiteten Forschungsergebnisse auch Folgen für das Gebiet der „allgemeinen Pädagogik“ mit ihrer Frage, worauf Bildung und Erziehung eigentlich abzielen (Benner 2012, Stensmo 2007): wie die Neugierde und Lebenslust gestützt, Anerkennung gegeben und die Imagination erweitert werden kann. Wonach diese in einer Zeit der Ausdifferenzierung auch der Pädagogik in ihre Disziplinen und Bereiche fragt (Schul-

---

<sup>11</sup> Es geht im Folgenden um den Kontakt gerade zu der menschlichen spielerischen Dimension in uns, also nicht um das, was in der Postmoderne (Derrida 1976) gegen die westliche Denktradition seit Descartes, Kant und Husserl als eine einfache „Selbstdenkenheit“ eines transparenten Bewusstseins bezeichnet wurde. Gegen das postmoderne Bild der Zwiebel, die keinen Kern hat, ist die Grundintuition der Tradition, die im Folgenden zu Wort kommt, dass wir diesen Kontakt mehr oder weniger (oder ganz) zustande bringen oder eben neben uns stehen können.

/Bildungs-/Erziehungs-forschung; Theater-/Sonder-/Erwachsenen-Pädagogik), ist umstritten (so etwa Vogel 1998). Aus der hier erarbeiteten Fragestellung drängt sich das Einrichten von Integritätsräumen, in denen ein Austausch in „Kontakt“ möglich wird, als Grundphänomen dieser allgemeinen Pädagogik auf; nicht nur als Ziel von Bildung und Erziehung, sondern vor allem auch als deren „Element“, das dann etwa in theaterpädagogischen Übungen hervorgebracht werden kann (davon handelt das zehnte Kapitel).<sup>12</sup> Damit sind bereits Aspekte des Zusammenspiels aller drei Grundphänomene in den Blick gekommen.

## *1.4 Zum Zusammenhang der drei Phänomene – das demokratische Handwerk*

### 1.4.1 Die drei Phänomene im Zusammenspiel

Eine dieser Studie zugrundeliegende Vermutung liegt nun darin, dass sich diese drei Phänomene nur schwer untersuchen lassen, wenn man sie nicht zusammendenkt. Das Menschliche von Figuren (wie Copperfields Mutter in Dickens Roman; dazu Nussbaum 1990) zeichnen sich gerade dadurch aus, dass sie einen Raum eröffnen, in dem jeder, auch die Neben-sich-stehenden sich akzeptiert fühlen und Kontakt zu sich und einander aufnehmen können; und umgekehrt sind W(innicott-)Räume von einer menschlichen Atmosphäre geprägt. Außerdem ist die Fähigkeit, das Neben-sich-stehen von jemandem zu durchschauen und trotzdem in Kontakt zu treten, gerade menschlich. Und schließlich erfordert das In-Kontakt-treten (zu sich und Anderen) oft Räume, in denen dies erleichtert und ermöglicht wird.

„Menschlich“ würde dann also gerade nicht bedeuten, dass man „bei sich“ sein müsste, sondern wäre in erster Linie ein Vermögen, einen Raum zu eröffnen, in dem (wie etwa im Zuhause von „Wallace und Grommit“ in Nick Parks Filmen) das Neben-sich-stehen bekannt ist, aber gerade deswegen ein Zu-sich-kommen möglich wird. Es geht also (auch im Folgenden) wie gesagt keineswegs darum, das Neben-sich-stehen zu verurteilen und ein Lob der Präsenz und Authentizität zu singen. Vielmehr sollen die Mechanismen durchschaut werden, die uns Menschen dazu zwingen, den Kontakt abzurechnen und uns und unsere Umwelt samt Natur neben sich zu stellen; samt den Blick zu schärfen für die Person, die potentiell ansprechbar wäre.

### 1.4.2 Das Feld der Interaktionen – zum Begriff des Integritätsraums

Damit tritt jetzt das Feld auf, auf dem die drei Phänomene zusammenspielen und dem sich die folgenden Untersuchungen zuwenden: dasjenige der konkreten Interaktionen (etwa im ersten Kapitel im Fall von Schauspielübungen und im zehnten in Form der Übungen des Faches „Darstellendes Spiel“), die die Idee der Menschlichkeit verkörpern oder verpassen; welche W(innicott-)Räume voraussetzen oder eröffnen und die die Qualität des

---

<sup>12</sup> Dass dies mit einer Kritik auch der (bildungs- und gesamt-)politischen Bedingungen der konkreten pädagogischen Interaktionen einhergeht, sei in den abschließenden Kapiteln dieser Studie untersucht – gegen die weit verbreiteten Thesen, die allgemeine Pädagogik müsse sich einfach mit den Grundhaltungen der Konsumwelt unserer kapitalistischen Verhältnissen anfreunden (Oelkers 2000) oder sei unter der postmodernen Erschütterung allgemeiner Werte nicht in der Lage, eine spezifische grundlegende Fragestellung auszubilden (Vogel 1998).

In-Kontakt-seins verändern können. In dieser Hinsicht erweisen sich die drei oben beschriebenen Phänomene als drei Seiten einer Medaille, als ein Grundphänomen der gelingenden oder misslingenden Begegnung, die eine Beziehung ermöglicht oder verhindert (dieser Grundstruktur ist das zweite Kapitel gewidmet).

Dabei kann auch sozusagen mikroskopisch auf das geachtet werden, was in diesen Interaktionen mit unserem eigenen räumlichen Zur-Welt-sein geschieht, mit dem, was der französische Philosoph Merleau-Ponty mit der Gestalttheorie und der Physiologie „Körperschema“ nennt (1996, S. 129ff.): mit dem, was in dieser Studie Integritätsraum genannt wird, den wir verkürzen oder ganz entfalten können. Dieser Integritätsraum ist also der individuelle, der oft die Qualität des gemeinsamen Raumes spiegelt: In bestimmten Momenten des Zusammenschauspielens und Improvisierens kann sich buchstäblich die Welt verändern (dazu auch Fopp 2012): Die Beziehung zu den Mitmenschen und diese selbst, die Wahrnehmung der Farben sowie der Raumtiefe und schließlich die eigene Energie verwandeln sich in etwas, was sich richtig anfühlt, kostbar. Die Atmosphäre im Raum verdichtet sich; ein Gefühl für die eigene Gegenwärtigkeit, aber auch für eine gemeinsame Geschichte entsteht, eine geteilte Geschichte, die fiktiv gesponnen wird, aber auch eine, die durch das gemeinsame Spielen selbst in der Realität geschaffen wird. Dabei stehen sich eigentlich nur zwei oder drei Menschen gegenüber, wobei sie nicht nur als sie selbst da sind, sondern auch als fiktive Rollen. Wenn die Improvisation oder die Szene gelingt, ist ihre dichte Beziehung zueinander sichtbar: in ihren Blicken, Körperhaltungen und Stimmen. Sie verwandeln dadurch auch die Umwelt, das Umfeld, das aufgeladen wird von imaginären Bezügen, Orten und Ereignissen, von einer menschlichen Energie.

Um in diese Form des Spielens zu gelangen, gibt es verschiedene klassische Übungen, die so etwas wie das Zentrum der modernen Schauspielausbildungen bilden. Von diesen Übungen und der Welt der Schauspielschulen handelt der erste Teil dieser Studie (von den Übungen in Bezug auf die Schule der dritte). Er nähert sich ihnen vor allem durch das Studium der wichtigsten Lehrbücher und die in ihnen vorgeschlagenen Methoden an. Der Fokus liegt dann auf der Frage, welches Menschenbild und damit auch (politische) Weltbild, welche auch problematische „Ideologie“ hinter diesen zeitgenössischen Ausbildungen der Theater- und Filmschauspieler\_innen stehen und inwiefern an ihnen so etwas wie eine Pädagogik der Menschlichkeit abgelesen werden könnte.

### 1.4.3 Das demokratische Handwerk

Genau in diesem Sinn versteht sich diese Studie (explizit vor allem im dritten Teil) auch als Untersuchung des demokratischen Handwerks: Es wird dem nachgeforscht, was die Räume und die zwischenmenschlichen Interaktionen auszeichnet, die es uns überhaupt erst erlauben, unsere eigene „Stimme“ zu entwickeln, unseren Integritätsraum zu entfalten und in einen wirklichen Austausch zu gelangen. Umgekehrt beruht diese Entfaltung gerade auf der Möglichkeit dieses Austausches und dieser sozialen Räume, so dass sich eine merkwürdige Dialektik des Demokratischen herausstellt: die Begegnungen sind sowohl Voraussetzung als auch Resultat des Geschehens; Voraussetzung, weil nur freie entfaltete Stimmen zu einer demokratischen Willensbildung beitragen können; und Resultat, weil diese Stimmen sich gerade erst im gelingenden Zusammenspiel und Auf-einander-hören bilden können. Oder anders gesagt: zur Entfaltung des Integritätsraums brauchen wir einander; es ist ein soziales Geschehen in einem gemeinsamen Raum, der dafür besser oder schlechter eingerichtet sein kann. Deswegen wird die Frage im dritten Teil relevant, inwiefern es eine Pädagogik der Menschlichkeit und eine menschliche Pädagogik

gogik geben kann, die solche Räume organisiert und nicht nur auf Lerninhalte oder Kompetenzen ausgerichtet ist.

#### 1.4.4 Die drei Teile der Studie: Zusammen Spielen als Übungspraxis, als Kunstprojekt und als Demokratie-Modell

Wie angedeutet ist die ideologiekritische Darstellung der wichtigsten Übungen der Schauspielschulen das zentrale Thema des ersten Teils; mitsamt dem Fokus auf die dahinterliegenden Funktionsweisen der gelingenden und misslingenden Interaktionen. Im zweiten Teil werden dann die populären Kulturprodukte und Kunstwerke, vor allem Filme zum Gegenstand der Untersuchung, aber nicht nur wegen der in ihr sichtbaren Schauspielleistung, sondern weil in bestimmten Filmen sozusagen auf einer Metaebene dieses Thema dargestellt und untersucht wird: was es heißt, solche Räume herzustellen, in denen wir Kontakt zu unserer Phantasie und zu einander finden können; etwa in Stephen Daldrys Tanzfilm „Billy Elliot“ (im fünften Kapitel). Welche (auch problematische) Rolle spielt die Kunst beim Herstellen solcher Räume (im dritten und vierten Kapitel)? Wer darf in ihnen seine Lebendigkeit erkunden und ausleben? Im dritten Teil werden dann diese kreativen kooperativen Räume des Zusammenspielens Gegenstand dieser Studie, weil sie als solche Ausbruchswelten aus dem indifferenten Miteinander auch ein Modell abgeben, wie in den Bildungs- und insgesamt den politischen Raum des Zusammenlebens „eingebrochen“ werden könnte mit einer anderen Haltung und anderen regeln: Wie müsste dieser Raum aussehen, damit die geschilderte Form von menschlicher Energie ermöglicht würde? Was müsste sich in der Schule, in der Universität als Bildungsinstitutionen ändern? Was würde dadurch freigesetzt an Spiellust, an Neugier, was geschaffen als geschützte Integritätsräume? Im dritten Teil dient die aktuelle Diskussion um die „arts education“, vor allem der Streit um die Rolle der Theaterpädagogik im Curriculum der Grund- und Gymnasialstufe, als Ausgangsmaterial.

## 2. Zur Mechanik des Lebendigen

### 2.1 „Devices“ und Alltagssprache – eine methodische Kritik und Begrenzung

Zuerst stellt sich aber die Frage, was es denn da überhaupt genau zu erforschen gibt und wie eine solche Forschung wissenschaftlich vorgehen kann. Gilt es nicht einfach, diese Phänomene überhaupt erst herauszustellen in ihrer eigenen Dignität und Relevanz? Dies ist tatsächlich ein übergreifendes Ziel dieser Studie; deswegen auch die Einführung der neuen Begriffe wie „Integritätsraum“, „Menschliches“, „In-Kontakt-sein“ und „Nebensichstehen“, bei denen es sich genauer gesagt um so etwas handeln soll, was man im Englischen einen „device“ nennt: eine Mischung aus einem Verfahren, einem Gerät und einer Methode, welche neu erfunden werden, um Zusammenhänge aufschlüsseln oder Probleme bewältigen zu können, an die andere herkömmliche Verfahren und Werkzeuge – oder eben Begriffe – nicht richtig herankommen. Methodisch gesehen kann man in Frage stellen, ob es überhaupt so etwas wie ein einheitliches Phänomen der Idee der Menschlichkeit, des „Kontaktes zu sich“ oder des Integritätsraumes gibt. Eine Kritik, die in diese Richtung zielt, könnte zwei Ausformungen annehmen: Entweder ist es mit Wittgensteins Grundgedanken (der „Philosophischen Untersuchungen“) überhaupt philosophisch problematisch, von einheitlichen Größen auszugehen, wo unsere Sprache solche suggeriert. Viel-

leicht werden verschiedene Aspekte in einer Idee zusammengepackt, die nichts mehr als eine Verwandtschaft ihrer Eigenschaften teilen, aber keinen „Wesenskern“. Oder aber man stellt bereits das Existieren eines einzigen Beispiels in Frage: vielleicht braucht es neben Gerechtigkeit, Freiheit, Schönheit, Güte nicht noch ein eigenes Konzept der Menschlichkeit? Hier soll teilweise ein pragmatischer Standpunkt eingenommen werden: Das Herausstellen dieser Phänomene als eigenständige Momente unserer Welterfahrung sollte produktiv sein für das Verständnis unseres Lebens und für die Organisation unseres Zusammenlebens. Die Intuition ist die, dass sie unser modernes konzeptuelles Rahmensystem in Bezug auf Integrität und Würde sowie unser Verhältnis zur Natur oder Körperlichkeit und ihr Verhältnis zu inneren und äußeren Ressourcen neu beleuchten können – und damit die dazugehörigen sozialen und ökonomischen Praktiken. Selbst wer diesen Versuch mittragen will, könnte jedoch skeptisch werden in Bezug auf die materielle Grundlage: Die folgenden Kapitel konzentrieren sich ja vor allem auf europäische Artefakte, Ideen, Filme, Jugendbücher und Methoden von Schauspielausbildungen, die in der zweiten Hälfte des 20. und zu Beginn des 21. Jahrhunderts in einem ganz spezifischen geographischen Raum geschaffen wurden. Wieso sollten gerade sie den Zugang zu einer Idee von Menschlichkeit liefern, die auch für andere Kulturräume gelten soll? Hier kann wiederum auf die „dialektische“ Vorgehensweise hingewiesen werden: An diesem Material wird ja vor allem am Scheitern das abgelesen, was als Utopie auch in ihm steckt.

## *2.2 Die vier Ebenen der Mechanismen des Lebendigen*

Aber im Zentrum dieser Studie steht nicht der Fokus auf diese begriffsanalytischen Probleme, sondern die Entdeckung der im folgenden untersuchten Forscher\_innen, dass es so etwas wie „Mechanismen“ gibt, die hinter dem Zustandekommen dieser Phänomene liegen und die sich einer wissenschaftlichen Forschung anbieten. So werden etwa im ersten Kapitel die Figuren sich als menschlich erweisen, die frei mit ihrem „Statusagieren“ spielen können (Johnstone 1987); aber auch die Prozesse in der Eltern-Kind-Interaktion lassen sich untersuchen, die zum gelingenden Einrichten von sozialen Schutz- und Spielräumen führt (Bowlby 2010 und Stern 2010), in denen man sich körperlich nicht verkrampfen muss (Alexander 1993); so kann auch die synästhetische Koordination auftauchen, die eine Phantasiereise (Stern 2010 und Maass 1981) gelingen lässt. Dieser „Mechanismus der Lebendigkeit“ ist vor allem das zweite Kapitel gewidmet, das für sämtliche Teile einen grundlegenden Charakter hat. Dabei meint diese Formulierung einer „Mechanik“ aber nicht, dass es hier gilt, eine künstliche Haltung des Lebendigen und Menschlichen zu erlernen; was gleich auf seine methodischen Konsequenzen hin dargestellt werden soll, so sind wir bereits als Kleinkinder Spezialist\_innen auf diesem Gebiet. Die zentrale Vermutung ist dabei die, dass sich in menschlichen Kontexten alle diese Aspekte wie von selbst einstellen und gerade nicht künstlich (oder therapeutisch, durch Interventionen) hergestellt werden müssen; dass aber die Analyse dieser Mechanismen das, was ansonsten unter der Oberfläche geschieht, besser verstanden werden kann.

## *2.3 Das wissenschaftliche Feld und der philosophische Ort der Imagination*

Das wissenschaftliche Feld, auf dem diese Forschung geschieht, spannt sich auf zwischen den empirischen Studien der Entwicklungspsychologie und der abstrakten Begriffsbildung der Philosophie; gleich dazu, wie diese Disparität methodisch gehandhabt werden kann.



In Bezug auf die eben genannten Mechanismen des Lebendigen und das Konzept des In-Kontakt-seins oder Neben-sich-stehens können wie oben angedeutet vier Ebenen unterschieden werden, die den Aufbau des zweiten Kapitels prägen: die körperlich-physiologische derjenigen Prozesse, die im Körper ablaufen und mit der Entfaltung unseres Integritätsraums verbunden sind (Alexander und Merleau-Ponty); die intersubjektive der konkreten Interaktion (Stern); die sozial-psychologische des Einrichtens der Räume, die ein In-Kontakt-treten zulassen (Bowlby/Ainsworth) und schließlich die gesellschaftliche, die wiederum solche Räume überhaupt ermöglicht oder verhindert, konkret und in der herrschenden „Ideologie“, dem Weltbild.

Was für diese Studie wichtig ist: Auf allen diesen Ebenen spielt unser Vermögen zum Imaginieren eine entscheidende Rolle. Auf der gesellschaftlichen Ebene stellt sich die Frage, was das Ernstnehmen dieses Vermögens (und wie sich im siebten und achten Kapitel zeigt) damit die Infragestellung des dualistischen Weltbildes von uns als in Körper und Seele aufgeteilte Wesen für Konsequenzen hat, gerade auch in Bezug auf unser (oft destruktives) Verhältnis zur Natur und Technik. Hinsichtlich der körperlich-physiologischen Dimension stellt sich die Frage, worin die Phantasietätigkeit überhaupt besteht (Thema des zweiten Kapitels); und in Bezug auf die interaktive und sozial-psychologische, wie man sie am besten stimuliert und weckt (Thema des ersten sowie des zehnten Kapitels). Am Horizont aller dieser Untersuchungen lauert die philosophische Frage nach dem, was überhaupt diesen menschlichen Geist auszeichnet, der zum Imaginieren in der Lage ist; worin er und die daraus entstehende menschliche Energie besteht.

Weil es sich beim Konzept der Imagination nicht um ein philosophisch deutlich etabliertes handelt (vergl. Hupp auf/Wulf 2011), soll bereits hier (und grundlegend für diese Studie) eine Unterscheidung getroffen werden zwischen zwei Arten von „Fantasie“, welche die folgenden Untersuchungen anschließbar machen an die oben genannten drei Phänomene der Menschlichkeit, des In-Kontakt-seins und der Vertrauensräume. Einmal können wir uns rein kognitiv etwas ausdenken, uns zu Erfindungen gleichsam zwingen. Aber wir können auch in eine Art zu gestalten hineinfließen, in der wir spontan sind, uns selbst überraschen, angebunden an die eigene Körperlichkeit und die soziale Interaktion, etwa in einer Improvisation. In diese Art von Imaginieren kann man – wie im ersten Kapitel pädagogisch angeleitet – hineinfließen, wobei gerade auch künstlerische Artefakte etwas ähnliches bewirken, so die Vermutung des zweiten Teils dieser Studie: Kunstwerke sprechen durch ihre interne Struktur diese imaginative Dimension in uns an. Und sie, die Verbindung mit dieser Form menschlicher Energie, sollte, so der dritte Teil, vor allem Kindern in ihrem Bildungsgang zugänglich gemacht werden.

Das Imaginieren spielt also nicht als kreatives Ausdenken von etwas Neuem die zentrale Rolle in dieser Studie, sondern als Artikulieren einer tiefer liegenden menschlichen Dimension. Sie ist denn auch in den populärkulturellen Beispielen des zweiten Teiles sowohl Medium, Hilfsmittel als auch Kompass beim Ausbruchsversuch aus dem „verfügbaren“ und berechnenden Umgang mit der Umwelt (man denke etwa an Marry Poppins Verhältnis zu „Mr. Banks“); und um ihre Aktivierung und „Rettung“ geht es bei den thematisierten Jugendbüchern und -filmen, weil sie sich als das Hauptingredienz der wirklichen Begegnungen herausstellt, um deren Ermöglichung und Verteidigung es wesentlich geht.

Trägt sie dazu bei, dass wir in einen vollen Kontakt zu uns und anderen treten, so sorgen zwei alternativen Umgangsweisen mit der Fantasie gerade für Entfremdung: so sind auch die Bösewichte dieser Erzählungen (und der Wirklichkeit) oft von Einfällen und strategischen Winkelzügen gekennzeichnet, die aber eher Reflex eines Neben-sich-stehens sind. Sie, diese Form abstrakter Phantasie des kreativen Sich-Ausdenkens, ist genau so „entfremdend“ wie die Leugnung und Unterdrückung des hier zu untersuchenden Imaginierens. (Jeder „Harry-

Potter“-Band fängt entsprechend an mit der Schilderung von Harrys Auseinandersetzung mit seinem bürgerlich verstaubten Onkel, der alles Magische verabscheut und verleugnet; und endet mit einem Duell, in dem Harry auf den größten Magier trifft, der aber die Verankerung seines imaginativen Vermögens in der sozialen Begegnungswelt preisgegeben hat. Sie stellen die beiden Pole des Neben-sich-gestellten und Neben-Einen-stellenden dar: das fantasieverleugnende Indifferente und das kreative Böse.<sup>13</sup>) Die Imagination hat dann den doppelten Ort: Sie ist Mitschöpferin der Dämonen (des Abwürgens des Kontaktes zu sich), die sie aber auch vertreiben kann. Menschlich sind dann die Erzählerstimmen (von Lindgren oder Dickens), die um dieses Dämonische wissen und es konfrontierbar machen (so Fopp 2012, S. 135ff.).

Diese Philosophie der Imagination wird sich im zweiten und achten Kapitel dieser Studie vor allem auf die Tradition der Gestalttheorie stützen, genauer gesagt auf die Form, in der sie der französische Philosoph Maurice Merleau-Ponty kritisch weiterentwickelt hat.<sup>14</sup> Dabei wird sein philosophischer Ansatz selbst nur insofern skizzenhaft zum Thema werden, als er für das Verständnis der „Mechanik des Lebendigen“ in Bezug auf die theaterpädagogischen Übungen und die durch sie ermöglichten Ich-Du-Begegnungen relevant ist. War die Gestalttheorie ursprünglich in der Wahrnehmungspsychologie und (Neuro-)Physiologie beheimatet, nimmt Merleau-Ponty sie als philosophische Theorie ernst. Dabei ist dieser Tradition schon immer ein Faible für das Vermögen der Imagination eigen: Der Patient, mit dem sich ein großer Teil der gestalttheoretischen physiologischen Forschung (etwa Gelb und Goldstein und eben auch Merleau-Ponty) beschäftigt hat, leidet gerade darunter, dass er nicht schauspielern kann – genau in dem hier geschilderten leiblich-sozialen Sinn: dass sein Körper nicht in der Lage ist, auf fiktive Umgebungen spontan zu reagieren. Dabei zeigt die Neurophysiologie und -psychologie historisch gesehen von Goldsteins grundlegenden Studien bis hin zu Lurjjas und Oliver Sacks populären Schriften gerade ein Interesse für das Verständnis des Menschlichen in der doppelten Form: als Kennzeichen des vollen Kontaktes, der beim Spielen zum Vorschein kommen und im Fall des Patienten Schneider auf seine Ermöglichungsbedingungen hin untersucht werden kann; und als menschlicher Blick auf die, die diesen Kontakt eingebüßt haben. Schneider war für Goldstein immer mehr als nur krank, ja er war gerade ein Beispiel dafür, wie ein Mensch mit dem Ausfall eines so zentralen Vermögens trotzdem menschlich bleibt.

---

<sup>13</sup> Diese Unterscheidung prägt nicht nur als Hauptthema die Bücher von J.K. Rowlings, sondern spiegelt sich auch in der Differenz zwischen den seltenen Kinderbuchgestalten wie Karlsson auf dem Dach, Momo, Matilda und Mary Poppins auf der einen und der Phantasy-Literatur auf der anderen Seite wieder. Die Geschichten der ersten Sorte versuchen nicht, eine Gegenwelt zu erfinden, sondern in der wirkliche eine tiefere zwischenmenschlichen Dimension zu entdecken. „Peter Pan“ könnte man in der Mitte einordnen mit seinem tragenden Thema des Imaginierens als Fluchtvehikel vor einer bedrückenden Wirklichkeit.

<sup>14</sup> Zu seinem Grundkonzept der Gestalt sowie zur ausführlichen Diskussion der Sekundärliteratur vergl. Fopp (2002/13).

### 3. Methode und Norm: Philosophie des „applied theatre“ als „arts-based“-Forschung

#### 3.1 Zur Methodik der „arts-based“-Forschung

So zeichnet sich am Rand eine Art Philosophie der Menschlichkeit ab, die nur möglich wird, wenn die ausdifferenzierte Wissenschaftslandschaft auch für Momente ausgeblendet wird und nach dem gefragt wird, das all diese vier Ebenen (des Körperlichen, der intersubjektiven Interaktion, des sozialen Raumes und der gesellschaftlichen Bedingungen) durchziehen oder in ihnen fehlen kann; was eben als Idee, Atmosphäre oder Haltung/Blick diese gleichermaßen prägen kann. Dieses entzieht sich dann aber auch der innerphilosophischen modernen Ausdifferenzierung in Theoretisches, Ästhetisches und Praktisches und deren Untergliederung in Moral, Ethik und Recht: ein ihnen gemeinsamer Grund, den die Idee der Menschlichkeit bezeichnen könnte, kommt in der akademisch ausdifferenzierten Forschung nur schwierig in den Blick. Entsprechend orientiert sich diese Studie auch vor allem an den Untersuchungen, die von den Forscher\_innen getätigt wurden und werden, die an der Praxis der Herstellung dieser imaginativen Menschlichkeit oder des In-Kontakt-seins interessiert waren und sind – oft am Rand des oder ganz außerhalb des akademischen Betriebes arbeitend.

Doch diese philosophische Untersuchung soll sich wie angedeutet nicht abstrakt aus der reinen Gedankenarbeit ergeben, sondern aus dem Studium der spielerischen Interaktionen. Dabei passt sich die Methodik der Herausforderung an, dass diese Phänomene vor allem in ihrer Herstellung sichtbar werden, etwa indem denen über die Schultern geschaut wird, die diese Praxis des menschlichen Blicks – für alle zugänglich dokumentiert – praktiziert haben. Der erste Teil orientiert sich an den „Workbooks“ der Schauspielschulen; der zweite an den Filmen und Büchern von ausgesuchten Künstler\_innen und der dritte an den Lehrmitteln im Fach „Darstellendes Spiel/Theater“. Vor allem die Workbooks und Lehrmittel gehen nicht nur theoretisierend oder reflektierend vor, sondern führen anhand von Übungen direkt vor, worum es ihnen geht, und vermitteln so ein Handwerk samt das Verständnis von dessen Mechanismen. Insofern nähert sich in diesen Teilen die Untersuchung der „arts-based“-Forschungsmethodik, die durch die Forschungen von Patricia Leavy (2009) im akademischen Umfeld etabliert wurde und der gemäß das Evozieren eines Blickes oder einer künstlerischen Erfahrung durchaus Teil einer wissenschaftlichen Untersuchung sein kann (etwa in Form der Einsammlung von Forschungsmaterial, aber auch als Form der Analyse oder der Präsentation der Resultate; ebd., S. 15ff.). Diese Forscher\_innen gehen dabei der Frage nach, wie die Intensität des Zusammen-Spielens hergestellt und geweckt werden kann, welche Übungen funktionieren und wie sie angeleitet werden sollten. Diese Interaktionen werden dann anhand von Übungen nicht nur beschrieben, sondern deren „Logik“ gewissermaßen „vermittelt“. Als Leser\_in soll man so selbst als leiblich-interaktives Wesen angesprochen werden und nicht nur als denkender Kopf. Insofern definiert diese „arts-based“-research-Methode die Funktion und das Ziel von Wissenschaft um (Leavy 2009, S. 254f.): an die Seite von Erklärungs- und Verstehensmodellen oder emanzipatorischer Aufklärung tritt eine Art von Aktivierung, welche die imaginative Dimension (und nicht nur das Thema „Imagination“) in der akademischen Forschung und der universitären Welt zu verankern soll; nicht einfach traditionell als ein kognitives Vermögen neben dem der Wahrnehmung, des Denkens und Fühlens, sondern als eine Weise des Zur-Welt-seins, als ein Beziehungsmodus; die Konsequenzen aus diesem Ansatz für die Institution der Universität werden in dieser Studie im zwölften Kapitel untersucht.

Wie gesagt ist diese gesamte Dimension des menschlichen Lebens samt ihrer Energie – wie Huppau/Wulf (2011) betonen – in der Geschichte des Denkens und entsprechend der Philosophie unterbelichtet geblieben, selbst innerhalb des Bereichs der Ästhetik (so auch McGinn 2006). Vor allem hat das, was hier der menschliche Blick und „Imagination“ genannt wird, keinen wirklich klaren Ort im Bildungssystem. Nicht einmal in den Kunsthochschulen und deren Forschung hat sie ihren selbstverständlichen (methodischen) Platz (so auch Stegemann 2013); und damit auch nicht die sozialen Praktiken, pädagogischen Techniken und politischen Konsequenzen, die zu ihrer Bildung und ihrem Aufblühen führen können. Dabei handelt es sich wiederum selbst um ein klassisches Thema der Jugendbuchliteratur, von Roald Dahls „Matilda“ bis zu Astrid Lindgrens „Pippi Langstrumpf“; und ist Gegenstand des zehnten Kapitels dieser Studie.

## 3.2 Zum Forschungsfeld des „*applied theatre*“

### 3.2.1 Eine systematische Verschiebung

Auf der einen Seite gilt es diese „Marginalisierung“ der hier hervorgehobenen Phänomene zu betonen; auf der anderen existiert trotzdem eine umfassende Forschung auf diesem Gebiet: Was bis vor kurzem noch über verschiedenste Forschungsfelder verstreut war, die kaum untereinander kommuniziert haben, ist seit der Etablierung des „*applied-theatre*“-Konzeptes und den entsprechenden Forschungszentren plötzlich unter einem Dach versammelt.<sup>15</sup>

„*Applied theatre*“ (oder „angewandtes Theater“) hat sich nach einer Umfrage unter den wichtigsten Vertreter\_innen des Faches während der IDIERI-Konferenz von 2012 in Limerick genau zu diesem Zeitpunkt als Oberbegriff für drei Formen von Theatermachen durchgesetzt (vergl. auch bereits das monumentale Werk von Prentki/Preston 2009): das Theaterspielen im Schulzusammenhang, das im Englischen unter der Benennung „*drama education*“ oder „*drama in education*“ auftritt (dazu Nicholson 2005); das Theatermachen im „*community*“-Zusammenhang, etwa in Gefängnissen, Kirchen, Stadtteilen mit sozialen und ökonomischen Herausforderungen, oft auch in sogenannten Entwicklungsländern; und das Theaterspielen als therapeutisches Verfahren, etwa in Krankenhäusern, in Gruppentherapien oder als Form sozialpädagogischer „Resilienz“- oder „*public health*“-Arbeit (dazu auch Fopp 2015). Was vor allem mit der Verbindung dieser drei Arbeitsbereiche in Wirklichkeit geschehen ist, ist, dass genau die oben genannten vier Sachbereiche miteinander verbunden werden können, wo vorher oft nur die Kombination von zweien oder maximal dreien im Vordergrund stand: der verkrampfte oder energiegelbe Körper, die blockierende oder annehmende Interaktion, die pädagogische Einrichtung sozialer Räume sowie die politische (konkrete und „ideologische“) Gestaltung von deren Bedingungen werden auf diesem Feld (in der Praxis und Forschung) in ein Wechselspiel versetzt. Damit wird das, was in ei-

---

<sup>15</sup> Die Forschung auf diesem Gebiet ist dennoch noch halbwegs übersichtlich. Dies liegt vor allem daran, dass es zwei weltweite Konferenzen gibt (IDEA und IDIERI), auf denen sich alle vier (beziehungsweise drei) Jahre die Forscher\_innen austauschen können, die (zu Recht oder Unrecht) das Feld bestimmen. Es sind dann dieselben Wissenschaftler\_innen, die auch in der wichtigsten Zeitschrift (RiDE – Research in Drama Education) ihre Ergebnisse veröffentlichen.

dem Improvisations-Workshop wie oben geschildert passiert, auf allen vier Ebenen (des In-Kontakt-seins und Neben-sich-stehens) beschreib- und erforschbar.

### 3.2.2 Eine kurze Geschichte des „applied theatre“

Das Feld hat zwar vor allem im anglosächsischen Raum eine blühende Geschichte<sup>16</sup>, ist aber in den letzten fünfzehn Jahren weltweit stark gewachsen (Prentki/Preston 2009), nicht zuletzt wegen eines Unbehagens an der Stadttheaterkultur, die entweder postmodern spektakulär, traditionell marktformig oder elitär verkopft daherkommt (Stegemann 2013); sowie aus einer kunstpädagogischen Kritik am Bildungswesen (Pinker 2008). Entsprechend umfasst das Feld auch viele Aspekte dessen, was bisher unter dem Namen der Theaterpädagogik verhandelt wurden.<sup>17</sup> Das Konzept des „applied theatre“ knüpft unmittelbar an die Tradition der „drama education“ an, die sich in den 70-er Jahren vor allem in England und Skandinavien vom Aufführungsfokus des Theaters abgesetzt und vor allem auf Improvisationen und Kommunikationsmechanismen fokussiert hat (dies wird genauer im zehnten Kapitel untersucht).

„Drama“ im Unterschied zu „Theater“ (Sternudd 2000, S. 11ff.) fokussiert dabei auf den Prozess, durch den im Klassenzimmer, in der Schauspielschule oder im politischen community-Theater (manchmal auch ohne Publikum) die Kinder, Jugendlichen oder Erwachsenen sich in Rollen hineinbegeben können (1), so dass sie als eine andere Figur handelnd auftreten; spielerisch in eine fiktive Situation (2) versetzt werden können; in denen die Umwelt erforscht, Erfahrungen gesammelt, Handlungsalternativen abgewogen und Reflexionen angestellt werden können (3); als Teil einer Gruppe (4); unter pädagogischer Leitung (5) mit dem Ziel sich selbst zu entwickeln, fachliche Einsichten zu erlangen und das demokratische Handwerk (des einander Respektierens und Kommunizierens auf Augenhöhe) zu erlernen.<sup>18</sup> Eine These des „applied theatre“ ist außerdem die, dass wir eine gemeinsame Geschichte brauchen, damit wir in wirkliche Begegnungen hineinfinden und zu unseren Gefühlen, Empfindungen und Ideen Zugang finden können: durch das spielerische Sich-Verwandeln und Sich-Versetzen in ein anderes Wesen könnten wir nicht nur einen wirklichen Kontakt zu uns selbst, sondern auch zu einander fin-

---

<sup>16</sup> Damit sei nicht gesagt, im deutschsprachigen Raum hätte es keine Forschung (oder gar Praxis) des „applied theatre“ gegeben. Spätestens seit Brechts politisch ausgerichtetem Theater (Koch 1988), aber auch durch eine starke theater- sowie etwa gemeindepädagogische Jugendarbeit und den dazugehörigen Forschungen hat sich so etwas wie ein eigenes nationales Feld entwickelt, das gemessen an der geleisteten Arbeit in der internationalen Debatte stark unterrepräsentiert ist (oder besser gesagt sich lange gegen diese und ihre Institutionen wie IDEA uninteressiert gezeigt hat).

<sup>17</sup> Das Verhältnis von „drama education“, Theaterpädagogik und Theaterwissenschaft ist Thema des zehnten Kapitels dieser Studie.

<sup>18</sup> Als Form von Unterricht ist diese Art von „Drama“ im englischsprachigen Raum bestens etabliert, vor allem in England, Kanada, Singapur und Australien. Sie ist beliebt, weil in ihr Denken, Emotion und Handlung integriert werden und neue Fragen stellendes Lernen aus verschiedenen Perspektiven möglich wird. Im deutschsprachigen Raum ist hingegen dieses Wissen selten in die Lehre\_innen-ausbildung integriert und auch im Lehrplan kaum erwähnt. „Darstellendes Spiel“ hat als Schulfach auch (noch) nicht dieselbe Dignität wie etwa Musik oder Zeichnen.

den, nicht zuletzt durch die gesteigerte Aufmerksamkeit auf das, was die Forschung „verkörperte Selbstwahrnehmung“ (Fogel 2013, S.1 ff.) nennt, eine Sensibilität uns selbst und den Anderen gegenüber, die nur möglich wird in Vertrauensräumen. Das Spielerische daran zwingt aber nicht zu „Präsenz“, sondern macht eben auch Figuren zugänglich, die selbst neben sich stehen. So spielen alle drei einleitend genannten Phänomene der Menschlichkeit, des Kontaktes und der Vertrauensräume für das ganze Feld eine zentrale Rolle.

### 3.3 Zur Frage der Norm

#### 3.3.1 Die normative Dimension der frühkindlichen Interaktion

Ein Problem, das sich aber mit diesen „applied-theatre“-Untersuchungen ergibt, ist die Frage nach der Begründung ihrer wertenden Thesen. Woran orientieren sie sich eigentlich als grundlegende Norm?<sup>19</sup> Woran messen sie das, was dann den Maßstab für die Gesundheit im therapeutischen Spiel, für die politische Emanzipation im „community“-Theater und für das gelingende Zusammenspiel in der Schule und den Workshops abgibt?

An diesem Punkt kann diese Studie dadurch beitragen, dass der Blick philosophisch ausgerichtet ist und gerade explizit auf die grundlegenden normativen Größen der Menschlichkeit und des In-Kontakt-seins samt der dazugehörigen sozialen Räume geht, welche alle drei in der genannten Forschung noch weitgehend unterbeleuchtet sind. (Dies stellt auch eine klare Begrenzung dieser Studie dar: der Blick auf diese Dimensionen steckt bei allen konkreten Untersuchungen den Rahmen ab.) Diese Norm wird dabei aber nicht einfach vorausgesetzt, sondern aus der (entwicklungspsychologischen und theaterpädagogisch-anthropologischen) Erforschung der Interaktionen selbst hergeleitet. An diesem Punkt der Argumentation kommt nämlich eine These ins Spiel, die oben nur angedeutet wurde, aber sämtlichen hier präsentierten Forschungsansätzen (im zweiten Kapitel: von Johnstone, Stern, Bowlby, Ainsworth und Merleau-Ponty) gemeinsam ist. Für sie alle zeigt sich, dass wir von Kindsbeinen an eine bestimmte Form von Interaktion bevorzugen, eben die menschliche, die Kontakt zustande bringt; und sie versuchen entsprechend davon ausgehend die anderen Interaktionsmuster als Abweichungen zu erklären. In diesem Sinn sind wir alle von Anfang an bereits Spezialist\_innen auf dem Gebiet des „menschlichen Blicks“.<sup>20</sup> Das ist eine starke These und ein guter Teil der Studie ist ihrer Begründung gewidmet. Dass wir als Kinder bereits eine (mit Daniel Stern gesagt) abstimmende Art haben, welche die Welt und uns selbst als lebendige sehen

---

<sup>19</sup> Die zentrale Forschung dieses „Mainstreams“ bezieht sich vor allem auf drei Problemfelder. Da gibt es einmal die Untersuchung von faktisch vorfindlichen didaktischen Ansätzen der „drama education“, etwa im Schulzimmer – dies in der Nachfolge der großen Gründerfiguren Dorothy Heathcote und Gavin Bolton; dann die Frage nach dem medizinischen, demokratischen und politischen Nutzen dieser theatralen Interaktionen (vergl. die EU-Studie mit dem Namen „DICE“; Eriksson et.al. 2014); und schließlich – und dominierend – die Frage nach dem methodischen Vorgehen bei Untersuchungen auf diesem Feld (Ackroyd 2006, Pinker 2008, Taylor 1996, Anderson 2014), also der Frage nach der Methodologie: Inwiefern sind Ansätze der modernen Sozial- und Humanwissenschaften auch für das „applied theatre“ hilfreich – wie etwa die qualitative Forschung (Ethnographie, Grounded-theory) sowie neuere Ansätze etwa der Aktionsforschung.

<sup>20</sup> Wenn das stimmt, kann es auch – gegen alle nationalistischen und relativistischen Verkürzungen – eine Erfahrung der gemeinsamen Menschlichkeit geben.

lässt, soll aber nicht bedeuten, dass dieses in-Kontakt-sein ein Naturzustand wäre. Er ist nur insofern grundlegend, als alle Abweichung von ihm mit der oben skizzierten Tradition als Verkrampfung, Verkürzung und Ablehnung von einem menschlichen Geist beschrieben werden kann, der nicht selbst hergestellt werden muss, sondern der vor allem Entfaltungsraum, einen Integritätsraum und spielerische Abstimmung braucht. Zu dieser Betrachtungsweise passt auch die Beobachtung, dass viele Kinder oft eine starke Intuition für und fast eine Sucht nach dem haben, was man Menschlichkeits-Idee-Erzählungen (wie die Lindgren-geschichten, Momo und ähnliche) nennen könnte, die sich gerade durch ihr Wissen um die Kraft wirklicher Begegnungen und ihre Gefährdung durch neben-sich-stehende und neben-einen-stellende Mächte auszeichnen. Deswegen werden sie, neben den entwicklungspsychologischen Studien von Alexander (1993), Stern (2010) und Bowlby (2010) sowie den Schauspiel-Übungen das zu erforschende Material dieser Studie abgeben. In ihnen muss sich der Schlüssel finden, der erklärt, wieso Kinder einen so direkten Zugang zu dieser Dimension haben und worin diese besteht.

Aus diesen Überlegungen stellt sich die wirkliche pädagogisch-politische Aufgabe nicht nur als „Aufbauen“ solcher menschlicher Räume dar, sondern genauso als die, diejenigen Aspekte zu beseitigen, die uns von dieser grundlegenden Dimension in Form von „sozialen Pathologien“ (Honneth 1994/2) fernhalten, den Kontakt zu ihr unterbrechen; sie ist insofern kritisch (im Verständnis der kritischen Theorie nach Honneth und Rosa 2013, S. 71f.). Wir leben in der (nicht nur, aber auch) entfremdenden familiären, schulischen oder sozio-ökonomisch geprägten Gesellschaft, in der wir nun einmal leben. Und insofern finden sich viele eher selten in solchen Räumen vor, die dieses resonante Sein zur Welt einfach zuließen. In diesem Sinn geht es bei den hier darzustellenden Theorien um das Wecken eines lebendigen Geistes, der schon von Geburt auf vorhanden, aber oft unterdrückt wird. Und deswegen soll sich diese Untersuchung des kreativen Zusammenspielens übersteigen in eine Theorie des Pädagogischen und Politischen, die das Zustandekommen der menschlichen Räume zum Thema hat, die eine (körperliche, intersubjektive, soziale oder gesellschaftliche) Entfremdung dann gerade nicht herbeizwingen, sondern um deren Auflösung bemüht sind. In diesem Sinn kann die „phänomenologische“ Methode<sup>21</sup> der Beschreibung und Evozierung der gelingenden und misslingenden Interaktionen durch die Übungen (sowie deren Erforschung hin auf die ihnen zugrundeliegenden „Mechanismen“) ergänzt werden um eine ideologiekritische: Das Ziel ist es also, die Phänomenologie der Erfahrungen gelingenden oder gestörten Kontaktes zusammen zu denken mit der Ideologiekritik der gesellschaftlichen Strukturen, in denen diese Erfahrungen gemacht werden müssen oder können. So treffen in allen Teilen dieser Studie die Dimensionen der Phänomenologie und der kritischen Gesellschaftstheorie in einer Form von politischer Anthropologie zusammen: zunächst in der Ideologiekritik der Annahmen, die den Standardübungen der Schauspielschulen zugrunde liegen; dann in der Ideologiekritik der Produkte der Populärkultur, die gerade das Phänomen des Menschlichen fassen wollen; und schließlich in der Frage, welche politischen Ideologien die gegenwärtige „arts education“ (und in der Verlängerung: das heutige Bildungswesen und die demokratischen Räume im weiteren Sinn) prägen. In einem abschließenden Ausblick soll dann positiv danach gefragt werden, was als ein uns gemeinsamer „Integritätsraum“ verstanden werden könnte, der für jedes Lebewesen ein würdiges Leben ermöglichen und mit dem möglichen Neben-sich-stehen und seinen verursachen Mächten angemessen umgehen würde.

---

<sup>21</sup> Einen Überblick gerade auch in Bezug auf die phänomenologischen Wahrnehmungs- und Bildtheorien gibt Sepp 2012.

Aber diese normative Begründungsstrategie hat dabei nicht nur eine entwicklungspsychologische Dimension (dass wir alle im frühkindlichen Alter bereits einen natürlichen Zugang zu dieser Dimension der Entfaltung des Integritätsraums haben; und das Neben-sich-stehen als Verkrampfung beschrieben werden kann) und damit eine demokratische (sondern wie im nächsten Abschnitt skizziert auch eine „ontologische“): es sind nicht speziell begabte Kinder, die nach Stern (2010) mit ihrer Umwelt von sich aus in ein abstimmdes Verhalten eintreten, sondern sämtliche. Deswegen versteht sich die Studie auch als Erforschung des demokratischen Handwerks, das darin besteht, diese Kontakte auf Augenhöhe zuzulassen und sie zu ermöglichen. Das Feld des „applied theatre“ hat sich selbst von Anfang an als solche Demokratie-Forschung verstanden (Prentki/Preston 2009; Warstat 2015), die davon ausgeht, dass wir solche gemeinsamen kreativen Räume brauchen, damit wir unsere einzigartigen Stimmen wirklich ausbilden können. Die demokratische Norm liegt dann nicht so sehr in Verfahrensregeln und Prozeduren (wie etwa im Fall von Habermas deliberativer Demokratie), auch nicht in der anthropologischen Begründung von Menschenrechten (wie bei Nussbaum 1993) oder im Prozess der willkürlichen Verhandlung von sodann gemeinsam akzeptierten Werten (wie bei Menke/Pollmann 2007), sondern in dem, was bereits in unserer begegnenden menschlichen „Infrastruktur“ angelegt ist.

### 3.3.2 Normativ-ontologische Doppelstruktur

Insofern kann in dieser Argumentation auch von so etwas wie einer normativ-„ontologischen“ Doppelstruktur gesprochen werden: die Welt, so wie sie als lebendige, kontrastvolle, „resonierende“ am Ende von den zu untersuchenden theaterpädagogischen Workshops erscheint, zeigt sich so, wie sie eigentlich wirklich ist.<sup>22</sup> Und zwar insofern, als in diesen Situationen eine wahrnehmende Begegnung als offene, unverkürzte geschieht, von der aus erst die zustellenden Variationen her verstanden werden können. Dies bedeutet natürlich nicht, dass die Formen des Neben-sich-stehens nicht wirklich wären (und die entsprechend wahrgenommene Welt); ganz im Gegenteil gehört gerade zu dieser Forschungstradition von Winnicott bis Stern, Bowlby und Ainsworth, Alexander, Johnstone und Merleau-Ponty die Einsicht, dass dieses Neben-sich-stehen und Zusammenziehen eine dominierende Größe in unserem Leben darstellt, zur „condition humaine“ dazugehört und durchaus eine wichtige schutzstiftende und integritätsbewahrende Funktion hat. Trotzdem ist sie nur als Modifikation der offenen Begegnungsweise verständlich. Das heißt: von dieser aus gesehen entpuppen sich viele alltägliche Praktiken als Entfremdung, als Formen des Neben-sich-stehens und auch des Leidens oder gewaltsamen Leiden-zufügens.

Eine analoge Idee zeigt sich bei der oben bereits genannten Tradition der Gestalttheorie, die einen Doppelgedanken zu ihrem Kennzeichen gemacht hat (dazu etwa Simonis 2001): Unsere menschliche Wahrnehmung und Erfahrung ist so organisiert, dass wir immer sinnhafte „Gestalten“ sehen (und nicht etwa zu interpretierende Reize); also Ganzheiten, die dadurch gekennzeichnet sind, dass sie mehr sind als die Summe ihrer Teile. Sie

---

<sup>22</sup> Der Blick darauf, „wie die Wirklichkeit wirklich ist“, wird oft als „metaphysisch“ bezeichnet (etwa Theunissen 1991) – und der Begriff oft despektierlich benutzt. Bloß ist diese Art von Philosophie hier verankert sowohl in Erfahrungsbeschreibungen als auch in der Forschung der Humanwissenschaften, etwa der Theaterpädagogik und Entwicklungspsychologie. Diese müssen sich in den in dieser Studie präsentierten Fällen an einem Punkt (der Konzeption des Menschenbildes etwa) notwendig in etwas übersteigen, was man als Philosophie oder Metaphysik bezeichnen kann.



heben sich als kohärente sinnhafte Einheiten vor einem Hintergrund ab – deswegen gibt es die Möglichkeit optischer Täuschung: wir investieren gewissermaßen bereits in die gewöhnliche Wahrnehmung ein Moment von Imagination. Nur, so der zweite Teil des Gedankens, verbirgt sich sowohl in der Wahrnehmung als auch vor allem in der Sprache diese Grundstruktur: obwohl sie eigentlich grundlegend ist, sehen wir sie nicht direkt; sie muss entdeckt werden. Nur in wenigen Momenten stellen sich uns die Welt und die Anderen als solche „vollen“ Gestalten dar. „Voll“ und „weniger voll“ meint dann: Wir können gradweise von dieser Gestaltform absehen, buchstäblich „absehen“, wegsehen; etwa, wenn wir den Blick nicht wirklich nach außen öffnen, oft ohne es zu merken und uns körperlich verkrampfen. Die Momente des vollen „grips“ (Merleau-Pontys Terminus ist: „prise du monde“: des Kontaktes zur Umwelt) sind in dieser Tradition oft mit künstlerischen, kindlichen oder nicht-westlichen Erfahrungen, Lebens- und Ausdrucksweisen verbunden (dazu vor allem Merleau-Ponty 2000). In ihnen wird etwas deutlich und sichtbar, was als die unsichtbare Struktur der Welt oder unseres Zur-Welt-seins bereits das Geheimnis auch hinter unserem durch westliche vergegenständlichende Praktiken „überformten“ Alltag ist.<sup>23</sup>

### 3.3.3 Eine ästhetische Theorie der Kunst als einer auch zu kritisierenden Norm

Die Vermutung hinter den folgenden Untersuchungen ist also, dass die Suche nach dem Geheimnis hinter der Energie und der Struktur der Schauspiel-Erfahrungen sowohl einen Hinweis darauf gibt, wie wir sein sollten, wenn wir zu freien Gestalter\_innen wirklicher demokratischer Begegnungen werden wollen – aber auch darauf, in welchen Räumen es uns (eben normativ gewichtet: als Entfaltung unserer Integritätsräume) gut geht und worin dieses Gut-gehen besteht. Wirkliche Demokratie als Zusammenspiel Gleicher und Freier wäre dann nicht nur ein mühsames, sondern auch ein lustvolles Projekt.<sup>24</sup> Dabei handelt es sich scheinbar um ein Paradox: Auf der einen Seite ist das Phänomen des Menschlichen, die Räume, die Kunstwerke, die Haltungen, die es ausstrahlen, etwas vom Kostbarsten, was es gibt. Der Stoff, aus dem es besteht, ist offenbar nicht leicht zu weben. Aber auf

---

<sup>23</sup> Dies ist auch gegen die Interpretationen gesagt, die Merleau-Ponty in erster Linie als Phänomenologen und Husserl-Schüler betrachten und diese Begegnungsdimension der Gestalt weitgehend ausblenden. Die Denkbewegung der Phänomenologie lässt Merleau-Ponty insofern hinter sich, als seine Beschreibungen von Erfahrungen sich immer auf das Verständnis des Zusammenhangs von erfahrendem Leib und Welt erweitern, hin auf das, was er – wie im zweiten Kapitel beschrieben – das „Fleisch der Welt“ nennt. Diese Perspektive nimmt Merleau-Ponty (was die phänomenologisch orientierte Literatur oft übersieht) von seinem ersten Buch an ein und entwickelt sie nicht erst gegen sein Lebensende, gerade weil er sich in seinem gesamten Werk grundlegend an der Gestalttheorie ausrichtet (dazu ausführlicher in Fopp 2002/13 und in der dort besprochenen Sekundärliteratur). Oder mit Theunissens (1965) Beschreibung von Bubers Kritik an Husserl gesagt: es geht nicht um die Erfahrung von Begegnungen, sondern um das Begegnen selbst.

<sup>24</sup> Vergl. Fopp 2015 zur Frage, wie eine Medizingeschichte und ein Gesundheitswesen aussehen würde, die sich auf dieses „es geht uns gut in einem gemeinsamen sozialen Raum“ ausrichten. In diese demokratische Richtung zielt bereits die (viel kritisierte) Definition der WHO von Gesundheit als „gänzlich körperliches, seelisches und soziales Wohlergehen“.

der anderen Seite soll er das ausmachen, was „die Welt im innersten zusammenhält“ und uns von Kindsbeinen an unser Lebelement ist. Selten und kostbar – und doch grundlegend und allgegenwärtig; exklusiv, aber nicht exkludierend. Dies prägt auch das ambivalente Verhältnis dieser Studie zum Bereich der Kunst. Ein spezieller Ort, an dem diesem Material nachgeforscht wird, ist für Merleau-Ponty nämlich gerade die künstlerische Praxis (davon handelt das dritte Kapitel). Er glaubt den Schluss ziehen zu können, dass alle Kunst einfach dieser Grundstruktur der Gestalt nachforsche, ob es sich nun um Cézannes Landschaftsbilder, Claude Simons und Prousts Romane oder Welles Filme handelt, überall stößt er auf dieselbe Struktur der Gestalt-Hintergrund-Form (1984/1, S. 167). Kunst wird so zu Philosophie mit anderen Mitteln; und Philosophie zu einer veränderten Weise des Wahrnehmens und Verhaltens. Selbst wenn man diesen Zug und damit die (Akademie-kritische) These „mitmacht“, dass Philosophie nicht nur eine Veränderung der Gedanken sein kann, ein rein kognitives Einsehen und Erkennen, sondern im Kern eine Transformation in unserem Zur-Welt-sein, unseres Blickens erfordert, bleibt doch der Verdacht, dass hier ein Moment verfehlt oder übersehen wird, wenn alle Kunst einfach als „das-selbe“ gestalttheoretische Forschen anzusehen sein soll – schon weil dadurch das Einzigartige an diesen forschenden Blicken der Künstler\_innen verloren geht. So könnte man die doppelte Anforderung für die hier präsentierte (und eigentlich jede) Ästhetik beschreiben, wovon das dritte und vierte Kapitel dieser Studie handeln: zugleich der Grundstruktur aller Kunst (und ihrer Wahrnehmung), aber auch dem Prinzip des Einzigartigen der künstlerischen Stimmen gerecht zu werden. Es genügen weder Forschungen zum Stil einzelner Künstler\_innen, noch eine generelle Theorie zur Kunst schlechthin, also weder das, was die ausdifferenzierten Spezialdisziplinen machen (Kunstgeschichte, Film- Literatur- und Theaterwissenschaft und so weiter), noch das, was die philosophische Ästhetik bisher gemacht hat. Es geht gerade darum, eine eigene Dimension zwischen oder jenseits dieser Trennung ausfindig zu machen, die beides in einem abdeckt. Aus dieser Argumentation ergibt sich dann aber auch eine generelle Kritik an Kunst<sup>25</sup>: Sind die Stimmen der Künstler\_innen in den Kunstwerken immer einzigartig (wie die eines jeden Individuums), heißt dies gerade gegen Merleau-Ponty, dass ihre Werke nicht einfach als Verwirklichung der allgemeinen Gestaltstruktur unseres Zur-Welt-seins angesehen werden können, oder als Ausdruck der menschlichen Energie. Sie müssen auf eine Weise gerade davon abweichen. Dies führt zur Vermutung, dass Kunst als gestaltförmiges Verwirklichen gerade des Nicht-Gestaltförmigen verstanden werden kann, als In-Kontakt-treten mit denen, die neben sich stehen. Kunstwerke hätten in ihrem Ineinander von Form und Inhalt Gestaltcharakter, aber immer nur als Manifestation von einer Struktur, die gerade nicht der einer vollen Gestalt entspricht, sondern gerade einem Neben-sich-stehen.

Was im Folgenden im Zentrum dieser Studie stehen soll, die speziellen Erfahrungen des spielerischen Miteinanders etwa in Schauspielimprovisationen oder im Schultheater, „arts education“ und „applied theatre“ im Gegensatz zu „art“, hat insofern in sich einen kritischen Kern, der Kunst als modernes Projekt in einem zwiespältigen Licht erscheinen lässt. Der sichtbare Aspekt dieses Problematischen zeigt sich direkt am marktförmigen Kunstbetrieb oder der Industrie, als welche die Theaterszene nicht nur im Londoner West End bezeichnet wird; Kunst tritt als Ware auf. Die Ein- und Ausbruchsräume des „applied theatre“, von denen oben die Rede war, sind dagegen oft nicht Teile dieses Kunstbetriebes, sondern gerade gegen ihn gewendet; damit wird sich das erste Kapitel befassen. (Die ganz seltene Kunst, die sich auf diese menschliche Energie dieser kulturellen Orte des Zusam-

---

<sup>25</sup> Insofern könnte man in Anlehnung an Hegel vom „Scheinen“ und „Schein“ der Kunst sprechen (vergl. dazu Hilmer 1997); er verwirklicht den Geist nur im Modus des Neben-sich-stehens.

menspielens übersteigt, könnte als Kultur-Kunst bezeichnet werden. In ihr wird tatsächlich die Ich-Du-Struktur der wirklichen Begegnungen in Form der gestaltförmigen Kunst verwirklicht.) Dieselbe Kritik an der Kunst kann sich an den im ersten Kapitel präsentierten Schauspielschulen abgelesen werden, die in dem, was sie lehren, oft viel progressiver sind als die Kunstwerke, die an ihnen produziert werden. Entsprechend werden in der Studie diese Übungen sowie die Filme und Jugendbücher der Populärkultur und das Theatermachen im Klassenzimmer gerade gegen den Kunstbetrieb profiliert; aber in dem Sinn, dass bereits in der Struktur von Kunstwerken die menschliche Dimension zum Vorschein kommt, um die es ihnen geht.<sup>26</sup>

#### 4. Geschichte herstellen – zum gesellschaftlichen Ort der demokratischen Aus- und Einbruchsorte

An dieser Stelle taucht für die Untersuchung ein weiteres Problem auf. Die eingangs genannten menschlichen W(innicott)-Räume, in denen ein voller Kontakt möglich wird, haben ihren Ort immer in einer spezifisch geregelten und auch ökonomisch in Bezug auf Ressourcen organisierten Gesellschaft; ob sie im Bildungswesen zustande kommen oder an Amateurtheater-spielorten. In diesem Sinn spielt auch die „Struktur“ dieser Gesellschaft für ihr Zustandekommen oder Ausbleiben eine Rolle, in unserem Fall die Struktur der kapitalistisch organisierten (oder in der Tradition der Kritischen Theorie: „bürgerlichen“) Spätmoderne mit ihrem (ökonomistischen) Hauptfokus auf kompetitive auf ihren Eigennutzen ausgerichtete Marktteilnehmer\_innen. Der Verdacht liegt nahe, dass diese jedoch wegen ihrer Beschleunigungslogik (etwa nach Rosa 2013) und ihrer Verfestigung von ungerechtfertigten Abhängigkeitsverhältnissen (nach Stegemann 2013) eine oben geschilderte demokratische Begegnung und einen wirklichen Austausch auf Augenhöhe gerade nicht zulassen; dass einige über die dazu nötigen Ressourcen verfügen und ihre Lebendigkeit ausleben können, während anderen ihr Integritätsraum kaputt gemacht wird. Die Frage ist dann, welchen Platz und welche Funktion die anfangs geschilderten kooperativen Interaktionen und ihre Räume haben dürfen und können, wenn ihre Grundregeln der Logik dieser bestehenden gesellschaftlichen Ideologie weitgehend entgegenlaufen sollten. Sind sie als kompensatorische Oasen zu sehen oder als Ausgangsorte für eine tieferegreifende Veränderung? Und wieso ist gerade das Theaterspielen etwa im Vergleich zur Musik und zum Zeichnen so schwer im Bildungswesen zu verankern? Steckt im spielerischen Kooperieren so etwa sowie eine latente Kritik zum dominierenden gesellschaftlichen Diskurs und ein alternatives Modell demokratischer Praxis?

In diesem Sinn wird sich der dritte Teil dieser Studie der Frage zuwenden, welche Bedingungen das Zustandekommen solcher kreativen Räume erfordert, aber vor allem auch, was für die demokratischen Räume insgesamt (der Bildung, Gesundheit, Politik) von diesen menschlichen Interaktionen und ihrer Ermöglichung zu lernen wäre. Auch in Bezug auf diese politische Ebene, die gesellschaftlichen und kulturellen Räume im Großen sozu-

---

<sup>26</sup> Deswegen schließt sich diese Studie teilweise auch der Tradition der sogenannten „Künstlerkritik“ an, die im marxistischen Umfeld entstanden ist und sich gegen Kunst als Projekt der bürgerlichen Moderne wendet (Stegemann 2013, Boltanski 2003). Mit Henning (2013) ist aber genau so – gerade gegen diese Künstlerkritik – der Gedanke leitend, dass eine Kritik von Entfremdung nicht sinnvoll möglich ist, ohne auf gehaltvolle Erfahrungen des In-Kontakt-seins (und nicht nur auf sozio-ökonomische Strukturen) Bezug zu nehmen, die auch und vielleicht paradigmatisch im Kunstzusammenhang gemacht werden können.

sagen, liegt es nahe davon auszugehen, dass es bessere und schlechtere Konzepte des Einrichtens dieser Sphären gibt, die dann einen „Kontakt zu sich und den Anderen“ unterstützen oder verunmöglichen. Politik und Politologie hätten nach dem hier vorgeschlagenen Ansatz im elften Kapitel zentral nach diesen zu fragen und zu forschen; und insofern gegen Honneths rein „negativer“ Kritik sozialer Pathologien (1994/2) nach einem positiven Gegenmittel zu suchen. Der „Kontakt“ in diesen Räumen wäre Ziel und Maßstab sowie mögliche Durchführungsform nicht nur des Pädagogischen und Künstlerischen, sondern auch des Politischen; er würde einen grundlegend veränderten Umgang mit der Umwelt erfordern.

Deswegen handeln die im zweiten Teil analysierten Filme und Jugendbücher (von „Billy Elliot“ bis „Krabat“) gerade vom Konflikt, der sich zwischen den wirklichen Begegnungsräumen und der sie bedrohenden (indifferenten oder Dämonen-kreierenden) Gesellschaft und ihren geltenden neben-sich-stellenden Beziehungsmustern ergibt; wobei dialektisch diese Auseinandersetzung oft zur Herstellung der Begegnungsräume dazugehört. Das dabei verhandelte Problem kann auch so beschrieben werden: Die moderne Soziologie (von Hegel über Marx bis Honneth, Habermas und Rosa) beschreibt uns Menschen in der „bürgerlichen Gesellschaft“ als notwendig aufgeteilt in drei „Rollen“: davon ist die des „bourgeois“, des scheinbar am freien Austausch teilnehmende Marktbesuchers und Privateigentümers nur eine. Daneben bleibt das Feld des „citoyen“, des sozial-politischen Mitbürgers, und des „homme“, des Privatmenschen, scheinbar intakt bestehen. Ja, es gehört zu unserem Selbstverständnis als moderne Menschen dazu, dass wir gerade Arbeit, Familie und Politik beziehungsweise das Mitbürgersein streng trennen. Nur gibt es gute Argumente (etwa Rosa 2013, Boltanski/Chapiello 2006, Stegemann 2013), dass dieses Nebeneinander von unseren Rollen als moderne Menschen nur scheinbar aufrechterhalten werden kann. Eigentlich greift die kompetitive Logik des Profitinteresses auch noch auf die beiden anderen Bereiche des Privaten und Mitbürgerlichen über: der „bourgeois“ wird zur dominierenden Seinsweise; die Rolle als Privateigentümer dominiert dann über sämtliche anderen Bereiche. Dann haben aber die anfangs geschilderten Ich-Du-Begegnungen, um die es in dieser Studie geht, kaum einen Platz. Wie können sie dann überhaupt verstanden und eingeordnet werden, die im besten Fall beim Zusammen-Theatermachen entstehen können und von der die Held\_innen der populärkulturellen Werke träumen?

In ihren die konkreten Beziehungen verändernden Effekt können sie eine Begegnungsform deutlich machen, die gerade in dieser spätmodernen Gesellschaft nicht richtig vorgesehen zu sein scheint. Für die, denen der gesellschaftlich strukturierte Umgang von uns untereinander und mit der Natur indifferent erscheint, merkwürdig anästhesiert (Juul 2013), gerade auch im Bildungszusammenhang, können etwa Schauspielschulen, aber auch Improvisationskurse und die Stunden des „Darstellenden Spiels“ im Schulzusammenhang so etwas wie Ausbruchsorte bieten. Aber in dieser Studie sollen diese Ort nicht nur als Parallelwelten gesehen werden, in die sich vor allem Kinder und Jugendlichen zurückziehen. Sie bilden nämlich auch so etwas wie Einbruchsorte. In Momenten des Zusammenspielens geschieht eine Veränderung im Miteinander, die dann auch noch in das gewöhnliche Leben hineingetragen werden kann; und als utopische Einsprengsel in den Alltag subversive, transformierende Kraft bekommen. Die „applied-theatre“-Bewegung hat sich von Anfang an (seit Brecht und Boal) so verstanden: als Ausbruchsorte, die transformative demokratisierende Einbruchsorte sind (so auch Prentki/Preston 2009). Sie können dies aber auch noch in einem radikaleren Sinn sein: nicht nur als Orte der Imagination, von erfundenen Geschichten, die wegen ihrer zwischenmenschlichen Energie etwas im wirklichen Leben in Gang setzen, sondern auch als Orte, an denen gemeinsame Geschichte hergestellt werden kann. Dies geschieht dann, wenn die Imagination wiederum nicht einfach als eskapistisches Vermögen des Sich-Ausdenkens in Anspruch genommen

wird, sondern als „Aufdeckerin“ von dem, was die Wirklichkeit eigentlich ausmacht. Es geht dann wie angedeutet nicht um das Geschichten-erfinden, sondern um das Geschichte-herstellen (dem das sechste Kapitel gewidmet ist). Dazu kann die eigene Gegenwart in so etwas wie eine „Szenerie“ verwandelt werden, mit Möglichkeits-spielräumen aufgeladen werden, so dass sichtbar wird, welche Personen, Kräfte, Institutionen und ideologischen Mächte die Entfaltung der menschlichen Energie abwürgen. Dies führt dann zum Versuch im dritten Teil, auch die Felder der Wirtschaft, des Rechts und der Bildung als solche Szenerien zu beschreiben, die Kontakt verunmöglichen und neben sich stellen – oder das Gegenteil bewirken und Demokratie verwirklichen. Deswegen könnte das, was in „applied-theatre“-Räumen geschieht, nicht nur als Training des menschlichen Blicks aufgefasst werden, sondern auch als Modell für das (sozialpädagogische-politische) Aufbauen einer demokratischen Szenerie, die zu einer veränderten Sicht auf die inneren Ressourcen und eine veränderte Organisation (und Verteilung) der gemeinsamen äußeren Ressourcen führt. Was sonst als zerstörerisches Verhältnis zur Umwelt sowie als teilweise schreiend ungerechte und zu Armut führende Verteilung von Reichtum und Eigentum gesehen wird, entpuppt sich so als zwei Seiten derselben Nichtbeachtung des uns allen zukommenden „Integritätsstoffes“, um dessen Verständnis es im Folgenden geht. Unter dieser Perspektive kehrt sich auch das die Moderne so prägende Verhältnis der Konzepte von Freiheit, Eigentum und Integrität um: Freiheit kann nicht mehr abstrakt durch das Integritätskonzept definiert werden, das als Verteidigung des besitzend-verfügenden Verhältnisses über die Umwelt verstanden wird (dazu die Beiträge in Hilmer 2004 und Wesche 2014); sondern umgekehrt resultiert so Freiheit erst aus der gemeinsamen Herstellung von intakten Integritätsräumen, und zwar für alle gleichermaßen (die Organisation von Eigentumsverhältnissen hat sich dann danach auszurichten); dies entspräche der inkludierenden Intuition für die Idee von Menschlichkeit, von der die Jugendbücher, Übungen und Filme dieser Studie handeln.

## 5. Zum Ort der Universität und ihrer Rationalität im Verhältnis zur Idee der Menschlichkeit

Noch eine Schwierigkeit taucht hier auf in Bezug auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die diesmal den Ort betreffen, an dem eine solche Erforschung demokratischer Szenerien (und generell der Idee der Menschlichkeit) geschehen kann: der universitäre Forschungs- und Bildungsraum selbst, dem das letzte Kapitel gewidmet ist, ist selbst Teil der spätmodernen Gesellschaft und reproduziert oft in Forschung und Lehre, aber auch als selektive Institution, deren problematische exkludierende kompetitive Logik.<sup>27</sup> Oben wurde schon angedeutet, inwiefern sich diese Schwierigkeit als methodisches Problem zeigt, nicht nur weil die hier angepeilte Dimension

---

<sup>27</sup> Auch als Verfasser\_in einer Dissertation und Teilnehmer\_in am Bildungswesen kommt man dreifach daher: als bourgeois, der sich qualifiziert auf einem umkämpften Markt; als citoyen, der beitragen will zum demokratischen Fortschreiten der Forschung und Bildung; und als „homme“, als Privatperson, die ihren Bekannten für die Unterstützung dankt und selbst einem Interesse nachgehen will. Und auch hier können (und tun es immer mehr) Marktmechanismen die beiden anderen Aspekte verdrängen, was als Indikation dafür genommen werden kann, dass im Innern der Forschungsinstitutionen etwas grundlegendes verändern werden müsste, wenn sie sich denn als demokratische Institutionen verstehen wollen, die danach fragen, was sowohl in der Gesellschaft, als auch im Bildungswesen selbst eine substantielle, die Macht verteilende Demokratisierung erfordern würde.

in einem Bereich liegt, der jenseits der Unterscheidung von Natur- und Geisteswissenschaften liegt, jenseits der Differenz von Körper und Seele, sondern auch jenseits der Trennung der modernen Vernunft (seit Kant) in Praktisches, Ästhetisches und in Theoretisches. Wie gesagt hat das Vermögen der Imagination kaum einen angemessenen Ort in dieser höheren Bildung; und entsprechend arbeiten viele der hier präsentierten Forscher\_innen außerhalb oder am Rand des akademischen Feldes.

Direkter formuliert zeigt sich diese Schwierigkeit als Frage danach, wie sich eigentlich die Universität als Institution und demokratischer Raum zur Idee der Menschlichkeit verhält, welche Art von Rationalität ihr entspricht, welche Bildungs- und Forschungsformen; und was ihre Aufgabe und Funktion eigentlich ist, wenn diese ganze Dimension des In-Kontakt-seins und Neben-sich-stehens (und -stellens) berücksichtigt wird samt der dadurch eröffneten Sichtweise auf Natur und Technik (wie im achten Kapitel entwickelt). Wie würde eine solche Institution aussehen, die das Erforschen der Menschlichkeit zu ihrem zentralen Thema macht: Es hatte sich ja ergeben, dass der wirklich neugierig offene demokratische Blick, welcher der Umwelt begegnen will, in sich menschlich ist und nicht einfach normativ „neutral“, indifferent<sup>28</sup>. Der weitgehende diskursive Ausschluss der Dimension des Menschlichen im Sinn des englischen „humane“ in der Moderne reproduziert sich im Bildungswesen oft (natürlich nicht durchgehend) nicht nur als Ausschluss bestimmter Phänomene und Bereiche des Menschseins (und des Fokus auf das Bei-sich-sein und Neben-sich-stellen der Forschenden und Lehrenden), sondern ganzer sozialer Schichten; dies ist Thema des zwölften und letzten Kapitels dieser Studie. Würde sich die Universität in einen demokratischen Raum verwandeln, der auf die Entfaltung des oben skizzierten Integritätsraums aller fokussiert, müsste sich auch methodisch die konkrete Interaktion in den Seminarien, die Betreuung der Student\_innen, aber auch die (kaum explizit gemachte) gesellschaftliche „Ideologie“ hinter der Ausgestaltung dieser modernen Institution ändern; so dass die menschliche Energie, die diesem entfaltenen Integritätsraum entspricht, und die Idee der Menschlichkeit überhaupt zum Forschungsgegenstand werden kann und damit die Frage, wie eine substantielle (auch ökonomische) Demokratisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse lokal und global verwirklicht werden kann. Nicht zuletzt spiegelt sich dieses Problem darin, dass viele, die gerade zum Thema einer genuin menschlichen Rationalität etwas zu sagen hätten, nur weil sie den „falschen“ Gesellschaftsschichten angehören, vom Zutritt zu dieser Institution de facto ausgeschlossen sind.<sup>29</sup>

Dieser letzte Punkt kann auch anders beschrieben werden, indem darauf aufmerksam gemacht wird, dass vor allem von dieser exkludierenden heutigen Bildung eine ganz spezifische Rationalität (oder mit Howard Gardner: ein ganz spezifischer Intelligenztyp) gefordert und gefördert wird, der vielleicht wichtigen Forschungsthemen gar nicht entspricht. Damit kommt die Frage nach dem in den Blick, was eine genuin menschliche Rationalität wäre, mit der sich nicht nur das letzte Kapitel, sondern bereits das achte beschäftigt und welche die ganze Studie

---

<sup>28</sup> Zum Begriff der Indifferenz vergl. Lohmann (1991).

<sup>29</sup> Bekanntlich sind es vor allem Akademikerkinder, die studieren und erst recht promovieren. Dies ist ein Problem für das hier skizzierte Projekt. Es möchte sich eigentlich auch mit denen verständigen, das es kaum erreichen kann. Die entscheidenden Erfahrungen, die den Gedanken hier zugrunde liegen, sind denn auch nicht in erster Linie in diesem Bildungs- und Kulturwesen entstanden, also nicht in den Schulen und Universitäten, nicht in den Museen und Theatern. Stattdessen sind es die Kindertheatergruppen, die Jugendbücher und -Filme sowie die Übungen in den Schauspiel-Workshops mit Jugendlichen und Erwachsenen und die sie leitenden Personen, die hier im Zentrum stehen sollen.

durchzieht. Die Vermutung ist dabei die, dass es so etwas wie eine Vernunft gibt, welche der Idee der Menschlichkeit besonders entspricht und entsprechend Cervantes, Lindgren, Preußler oder Dahl als deren Erforscher\_innen gelesen werden können. Pippi, Matilda und wie sie alle heißen mögen<sup>30</sup>, scheinen auch durch den teilweise skurrilen, humorvollen und anarchischen Charakter ihrer Geschichten eine eigene Art zu entwickeln, mit Rationalität umzugehen: Sie stellen die zweckrationale als trivial infrage gerade auch im Bildungswesen (wie viele Beispiele zeigen werden), etwa indem sie das logische Schlussfolgern permanent karikieren und damit spielerisch eine andere Art von Vernunft wecken, buchstäblich aktivieren. Diese taucht dann nicht wie die des eurozentrischen Humanismus als das Andere zum Empfinden und phantasievollen Interagieren auf, sondern findet ihren Kern gerade in der Form einer sozial verankerten Imagination und Neugier, die uns allen eigen ist – wenn sie denn geweckt wird und einen Entfaltungsraum samt den dazu benötigten Ressourcen finden kann. So fallen die Frage nach der Methodik und nach dem Gehalt im letzten Kapitel dieser Studie in der Frage nach der Rolle der Imagination im Bildungswesen zusammen.

Damit sei also gerade nicht gesagt, die menschlichen Ich-Du-Welten entzögen sich jeder Rationalität und es gehe bei den Beispielen der menschlichen Räume nur um ein verspieltes Aufbrechen disziplinierender Vernunft. Ganz im Gegenteil wird es im Verlauf dieser Studie auch darum gehen, im Anschluss an die Improvisationen, die Beispiele der Jugendbuchliteratur und des gegenwärtigen Filmes ein Konzept von Rationalität herauszuarbeiten, das gerade die Idee von Menschlichkeit in ein Verhältnis setzt zu dem, was traditionell seit der Aufklärung „Vernunft“ genannt wird. So erscheint aber vieles, was an Diskursen und Praktiken in und außerhalb der Universität passiert, als problematisch, krankmachend, exkludierend, die Ressourcen der Umwelt und von uns Menschen erschöpfend statt eine menschliche Energie aufbauend. Sue Jennings (1992), die Begründerin der Theatertherapie und wichtige Figur im Feld des „applied theatre“, definiert generell Vernünftig-sein als das Vermögen, zwischen Wirklichkeit und Fiktion unterscheiden und mit dem Unterscheid spielen zu können; wie es etwa die eben genannten Figuren und ihre Autor\_innen tun. Dem Training dieser Fähigkeit ist diese Studie gewidmet; sowie der Frage danach, wie sich mit ihr die demokratischen Räume auf allen politischen Ebenen (und nicht nur die der Bildung) verändern könnten und sollten.

---

<sup>30</sup> Sie wären in dem, was Michel Foucault (1971) klassische Periode der Moderne nennt, wohl von den Vertreter\_innen der humanistischen Rationalität eingesperrt oder vorgeführt, in der nachklassischen therapiert worden.

# **Erster Teil: Die kommunikativen Grundlagen des Schauspielens**

## **Kapitel 1: Zusammen improvisieren – eine Untersuchung der wichtigsten Schauspielschulen und ihrer Methoden**

### **1. Zu dem, was man an Schauspielschulen lernt**

Wenn es so sein sollte, wie in der Einleitung behauptet, dass gewisse Weisen des Zusammen-Spielens zur Erfahrung einer wertvollen menschlichen Energie führen (gleich mehr zum Konzept der Energie) – woran liegt das? Kann man diese Qualität des Schauspielens herbeiführen oder lernen? Wie wird sie vermittelt?

#### *1.1 Einleitung*

Wer, wenn nicht die Schauspielschulen selbst mit ihren Praktiken und Lehrmitteln, könnte darauf eine Antwort geben. Sie haben schließlich nicht nur einzelne berühmte Filmstars hervorgebracht, sondern vielleicht auch deren Fähigkeit, mit einander zu spielen. Doch was wird an diesen sagenumwobenen Orten eigentlich vermittelt? Auf welchen theoretischen Annahmen beruhen die wichtigsten Techniken und Methoden? Welches Menschen- und Weltbild liegt ihnen zugrunde? Auf diesem Gebiet zu forschen stellt vor spezifische Herausforderungen: die gewöhnliche Literatursuche (auf dem Feld der publizierten wissenschaftlichen Arbeiten) stößt schnell auf eine Grenze<sup>31</sup>. Denn das Wissen, das erkundet, analysiert, kritisiert und weiterentwickelt werden soll, ist selten als akademisches „aufbereitet“. Es steckt vielmehr „in“ den Schauspielschulen, den Lehrer\_innen, den „Orten“, aber auch den spezialisierten Buchhandlungen und seltenen Expert\_innen. Diese überhaupt ausfindig zu machen geschweige denn als die Protagonist\_innen ihres Feldes auszuweisen, zwingt zu buchstäblichen und Netzgebundenen Reisen, die über das Versinken in Kataloge und das Studieren von akademischen Büchern hinausgehen kann. So ist das Sortiment der Londoner Foyles-Buchhandlung in der „Drama/Theatre“-Abteilung mindestens so ergiebig und aussagekräftig im Hinblick auf die wichtigsten oder etabliertesten Methoden wie die Ergebnisse einer Literatursuche in einem Forschungskatalog. Deswegen liegen diesem Kapitel auch – über die gängige Literaturbeschaffung hinaus – Gespräche mit Studierenden und Lehrenden der wichtigsten Schauspielschulen in London, Stockholm und Berlin zugrunde sowie das Aufsuchen der einschlägigen Orte, an denen die-

---

<sup>31</sup> Dabei kann die Literatur in zwei Kategorien aufgeteilt werden: in die allgemeinen Untersuchungen der Schauspielschulen selbst; und in die Untersuchungen der Methoden, die in diesen gelehrt werden und denen dieses Kapitel gewidmet ist. Anders Järlebys Buch (2003), in dem er alle schwedischen Schauspielausbildungen systematisch vergleicht, ist das herausragende Beispiel für die erste Gruppe solcher Studien.



ses Wissen vorhanden ist, überliefert und diskutiert wird. Damit sind zumindest zwei selbständige Schauspieltraditionen abgedeckt, eben die anglosächsische und die deutsche; die skandinavische hat über Rudi Penka in der Stockholmer Schule die deutsche Tradition in sich aufgenommen sowie die anglosächsische durch die Göteborger Schule (Järleby 2003, S. 53). London kann nach wie vor als das weltweite Zentrum der Schauspielausbildung angesehen werden mit so renommierten Schulen wie der Royal Academy of Dramatic Arts, der Guildhall School oder der Central School. Das bedeutet, dass im Folgenden nur westliche Traditionen des Schauspielens in den Blick. Immerhin kann man darauf hinweisen, dass nicht erst mit Peter Brooks internationaler Truppe das westliche Theater immer starke Impulse aus allen Kulturen aufgegriffen hat. Dieser Text hier versteht sich aber, gerade in diesem ersten Teil der Studie, auch als Kritik an dieser eurozentrischen Tradition und ihren ideologischen Hintergründen. (Weil sich das Feld auch ständig verändert, möchte ich hier das Bewusstsein um die (methodischen) Grenzen einer solchen Forschung zumindest erwähnen.)

Die leitende Frage dabei ist nicht etwa nur, welche Standard-Methoden verbreitet sind und welchen ideologischen Hintergrund, welches Menschenbild sie repräsentieren. Es geht nach der Hauptfrage dieser Untersuchung darum, eine spezifisch menschliche Methode zu erforschen: was ist es, das ein bestimmtes Spiel menschlicher und lebendiger macht als ein anderes. Im Verlauf dieser Nachforschungen hat sich eine ganze Dimension oder vielleicht sollte man sagen Disziplin als wesentlich gezeigt, die so etwas wie das geheime Zentrum der meisten Schauspielausbildungen bildet – und zugleich gerade auch als Menschlichkeits-Training angesehen werden kann. Um diese Dimension begrifflich diskursiv zu fassen, ist es wichtig, die Wendung zuerst nachzuvollziehen, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts durch die Methodik von Stanislawski in der Schauspielkunst initiiert wurde; um dann diese angedeutete Dimension oder Disziplin als Gegenreaktion auf diese klassische moderne Schauspielausbildung zu verstehen. Es greifen so historische, systematische und ideologische Perspektiven ineinander.

## *1.2 Exkurs: Menschliche Energie*

Ziel ist es, die spezifische menschliche Energie zu verstehen, die in ganz spezifischen Übungen zustande kommt – und in anderen Formen des Trainings gerade zerstört oder verhindert wird. Wann und wie kommt sie zustande und worin „besteht“ sie? Der Begriff der Energie ist genauso wenig wie derjenige der Kraft (dazu Menke 2003) ein humanwissenschaftlich etabliertes Konzept. Er hat seinen Ort hauptsächlich im naturwissenschaftlichen Bereich, wobei schnell einleuchten dürfte, dass auf den Bereich der menschlichen Energie von Schauspielübungen etwa nicht die Logik der Elektrizität angewandt werden kann. Es geht nicht um geladene Teilchen, die sich entweder abstoßen oder anziehen. Diese Oppositionslogik der physikalischen Chemie kann nicht fassen, was bei einem gelungenen Austausch in einer Improvisation energetisch passiert. Da gewinnt das ganze System, also der Raum samt Interagierenden, an Energie, indem die Teile durch ihre spezifische Interaktion aus sich heraus ihre Lebendigkeit aufbauen können. Zwar nehmen quantitative Größen wie die Blutzirkulation auch zu, aber es geht im Grunde um eine qualitative Änderung (etwa des Bewegungsablaufes und des Zusammenspiels), der das nächste Kapitel gewidmet ist.

Wenn man über den Menschen spricht, hat der Begriff der Energie zunächst eine humanbiologische Bedeutung. Sie bezeichnet das Geschehen, das durch die Verbindung von Nahrungsaufnahme und Verdauung einerseits, und Sauerstoffaufnahme in den Blutkreislauf andererseits ermöglicht wird, indem nämlich ein chemischer Prozess in Ganz gesetzt wird, genauer eine Oxidation, durch die eben Energie freigesetzt wird, die zur Kontraktion der

Muskulatur benutzt werden kann. Die hier erforschte Lebendigkeit (die etwa Daniel Stern (2010) schon im kindlichen Augenkontakt und Lächeln verortet) unterscheidet sich in ihrer Qualität und Logik sowohl von dieser humanbiologischen, als auch von der elektrischen Energie (etwa einer Batterie) der Naturwissenschaften wie von der Lebensenergie der sich aufladenden und plötzlich entladenden Natur<sup>32</sup>. Sie entspringt ja aus der Interaktion, in der sich mehrere an eine gemeinsame Imagination ankoppeln und das Gesamtsystem in eine andere Qualitätsdimension bringen. Dies wird dann auch Gegenstand der Filmanalysen („Avatar“, „Wall-E“) des zweiten Teils dieser Studie werden. Hubert Dreyfus und Kelly (2011) sprechen in diesem Kontext davon, dass die Dinge zu leuchten anfangen; Hartmut Rosa (2013, S. 148) spricht mit Charles Taylor von einem „Resonanzraum“. Die Schauspieler\_innen, die im Stand sind, eine solche menschliche Energie aufzubauen und auszustrahlen und uns mit ihnen an einer gemeinsamen Imagination teilzuhaben, sind wohl oft die, die wir am meisten bewundern.

Weil es sich hier um ein Grenzgebiet der etablierten Wissenschaften handelt, droht die Gefahr von diskursiver Anschluss-Unfähigkeit, wie man das nennen könnte. Umso pragmatischer und nüchterner wird sich dieses Kapitel dem Phänomen nähern. Daraus resultiert die methodische Konsequenz, dass im Folgenden anhand von konkreten Übungen nachvollziehbar „vorgeführt“ werden soll, worum es geht. Selbst beim Lesen wird sich ein Minimaleffekt dessen einstellen, was sich ganz ergibt, wenn man sich in die Übungen körperlich und seelisch hineinbegibt und sie ausprobiert: Denken, Imaginieren und Körperlichkeit sind eben nicht drei getrennte Dimensionen unseres Menschseins, sondern fallen auch schon beim Lesen zusammen.

### *1.3 Zum kulturellen Ort der Lebendigkeit*

Diese Überlegungen führen zurück zur Frage nach der Funktion der Schauspielschulen als solcher Energieproduktions-Orte. Tanzfilme weisen oft eine Szene auf, die sie als Genre mitdefiniert („Dirty dancing“, „Step up“, „Street dance“). Eine Gang von rotzigen unverbrauchten Hobbytänzer\_innen (oft mit Attributen der Arbeiterklasse) trifft auf die professionelle Ballettgruppe und ihre strengen Lehrer\_innen der Oberschicht.<sup>33</sup> Oder genauer gesagt: die Protagonistin der einen Gruppe trifft auf den Protagonisten der anderen, wobei im folgenden nicht auf die gender-stereotypischen Probleme dieser Situation fokussiert werden soll, sondern auf den „Clash der Kulturen“. Die in aufopfernder Selbstdisziplin kontrollierte Bewegung der einen wird durch die Lebendigkeit der anderen herausgefordert. Und diese ungeschliffene Natürlichkeit soll durch das Training wiederum an Intensität gewinnen. Diese Situation könnte auf eine Frage der Erziehung und Disziplinierung reduziert werden. Wichtiger ist aber eine andere: als was denn eigentlich diese Gegenkultur (zur etablierten Ballett-Schule) geschildert wird, diese Street-dance-gruppen etwa. Damit wird dann die Frage überhaupt möglich, inwiefern deren Lebendigkeit

---

<sup>32</sup> Es gibt auch Bereiche der lebendigen, nicht technisch zubereiteten und überformten Natur gibt, die nicht der Logik der Entropie zu folgen scheinen (dazu Senf 2003), der gemäss polarisierte Phänomene zu einem Ausgleichzustand tendieren. Mit Hegel könnte man sagen: bereits die Natur als wachsendes Ganzes, als erlebbares Phänomen und nicht als analysiertes Objekt betrachtet, folgt einer Dialektik und verharret nicht in Gegensätzen; oder mit Merleau-Ponty's Erstlingswerk „Die Struktur des Verhaltens“ (1976): bereits in Bezug auf diese Natur kann man von Gestaltphänomenen sprechen, die die Logik der mechanischen Wechselwirkung übersteigen.

<sup>33</sup> Dieselbe Konstellation liegt auch dem Tanzfilm „Billy Elliott“ zugrunde, dessen Analyse das Zentrum des zweiten Teils dieser Arbeit bildet.

im Bildungswesen (etwa einer Kunsthochschule) überhaupt einen Platz hat. Diese Frage soll in die Analyse der ganz konkret praktizierten Übungen dieser Schulen selbst verlagert werden. Das Politische wird also nicht in einer äußerlichen Gegenüberstellung von etablierter kommerzieller Kultur und ihr entgegenwirkender Gegenkultur (etwa im Sinn von Prentki/Preston 2009, S. 14) verortet, sondern in der Art, wie diese jeweils ausgeübt werden. Die Frage ist also: wie schlägt sich die Lebendigkeit und Menschlichkeit der Arbeiterkids nieder in der Art wie sie tanzen, spielen und miteinander umgehen (oder hier: schauspielern). In diesem Zusammenhang sprechen die „cultural studies“ von „vernacular culture“ (Mercer 2007): Dazu gehören eben street dance, aber auch das hobbymäßige Photographieren, Theatermachen und Spielen. Dieses Konzept der „vernacular culture“ entzieht sich einer guten Übersetzung; am ehesten funktioniert noch: „Umgangs“-kultur; „Umgang“ wie in „Umgangs“-sprache. Die „Volks“-kultur, in die das „vernacular culture“ meistens übersetzt wird, ist nämlich in Wahrheit auch deren Gegenpol. Folkmusic oder Folkdance sind nämlich nur weit entfernte Verwandte sowohl der Populär- wie der Hochkultur, die beide als Teil der kommerziellen modernen Gesellschaft gerade der „vernacular culture“ entgegengesetzt sind. Diese findet ihren Platz also weder in dieser populären oder Hochkultur noch in der sie in Frage stellenden Gegenkultur (die oft kommerziell erfolgreich ist). Die Vermutung ist eher: Diese Art von Kultur muss ortlos sein, solange die gesellschaftlichen Bedingungen so sind wie sie sind. Sie ist, auch in diesen Tanzfilmen, eigentlich eher ein utopisches Konstrukt denn eine realistische Möglichkeit; sie nimmt – als Aufruf zur Veränderung, zur radikalen Demokratisierung (dazu mehr im dritten Teil) – die Räume vorweg, in denen ein Ich-Du-Begegnung möglich wäre. In der Realität scheint sie somit ein notwendigerweise ephemeres Phänomen zu sein (und Haupt-Studienobjekt des „applied theatre“-Studien): freie Theatergruppen, die für einige Monate freiwillig überleben; eine Schultheaterproduktion; oder eben wie in diesem Kapitel: der Workshop an einer Kunsthochschule.<sup>34</sup> Den im Folgenden präsentierten Übungen kann vielleicht eine analoge utopische Dimension zugesprochen werden. Zwar finden sie an Orten statt, die notwendigerweise sich in der modernen kapitalistisch organisierten Gesellschaft platzieren müssen, aber sie sprengen – was in diesem Kapitel zu zeigen sein wird – in sich deren „Logik“. Den utopischen Ort dieser „vernacular culture“, etwa des street dances oder der Schauspielgruppen zu verkennen, bedeutet oft auszublenden, inwiefern diese dann die Warenform reproduzieren, die sie doch kritisieren wollen. In Bezug auf die Bewegungsmuster und die Musik des „street dance“ steht dem spielerischen Impuls der Selbstbehauptung gegen das kaputt machende System dann das kokettierende Schielen auf den materialistischen Erfolg gerade innerhalb dieses Systems entgegen. Oder besser gesagt: dieses Schielen gehört notwendig dazu und der extreme Erfolg des Hip Hop samt der Ästhetik der Musikvideos als Ware ist wohl auch auf diese Dialektik zurückzuführen. Große Teile der etablierten Musik und Tanzkultur zeigen sich unter einer solchen Perspektive als in sich paradox. Dies gilt aber nicht nur für die produzierten Songs, sondern auch für die Schulen, an denen diese Art von Tanzen, Singen und Spielen vermittelt wird. Deswegen

---

<sup>34</sup> Die Theaterwissenschaft hat sich durch ihre performative Wende (Fischer-Lichte 2004) zwar in den letzten zwei Jahrzehnten ebenfalls vom engen Fokus auf das hochkulturelle Stadttheater abgewendet, aber sich die genauso exklusiven Themen zugewandt wie Massenspektakel, religiösen Zusammenkünften und Performance. Das demokratische Handwerk, um das es hier geht, kam dadurch kaum in den Blick; ganz im Gegenteil gibt es eine äusserst merkwürdige Nähe dieser Theaterwissenschaft zur Verherrlichung von Massenphänomenen. Die „applied theatre“-studies (Prentki/Preston 2009, Anderson 2014) setzen sich deswegen auch als explizit politisch-progressives Projekt von ihr ab.

hier der Ansatz beim Studium der Methodik der ausgeführten Bewegungen. Wo diese dann vermittelt werden, in elitären Schauspielschulen oder an der Volkshochschule, ist sekundär.<sup>35</sup>

#### *1.4 Die Ausbildung an den etablierten Schauspielschulen*

Dieser Text kann natürlich nicht Einblick geben in eine mehrere Jahre dauernde Ausbildung<sup>36</sup>. Er fokussiert vor allem auf die oben angesprochene zentrale Dimension: das kreative Kommunizieren, das (improvisierende) Zusammenspiel. Wie man sich eine Rolle erarbeitet, mit Texten umgeht oder szenisch mit Regisseuren arbeitet, wird hier nur gestreift. Es soll der Grunddimension des Theaterspielens nachgegangen werden, die man eben just in diesen angesehensten Schulen trainiert – und die dem großen Publikum sonst verborgen und unzugänglich bleibt.<sup>37</sup> Dabei scheint das Schauspielen so etwas wie eine metaphysische Dimension zu haben, wenn man so will. Man darf (oder muss) als anderes Wesen, als Rolle neben sich selbst treten – und damit neben das, was man selbst getan hat und was mit einem gemacht wurde, alles Gute und alles Üble; oder „muss“ es gewissermaßen, wenn überhaupt ein Spiel zustande kommen soll. Man ist selbst dabei und doch auch nicht; Landy (1992) spricht von einer „aesthetic distance“. Entweder kann man dies so beschreiben, dass man sagt: man wird im Rahmen des Spielens ein Anderer, verwandelt sich in ein anderes Wesen; oder: man versetzt gerade sich selbst in eine ganz andere Welt. Beides drückt verschiedenes und doch auch dasselbe aus und bildet damit vielleicht so etwas wie das Geheimnis oder Rätsel unserer genuin menschlichen Fähigkeit, Theater zu spielen.

##### 1.4.1 Die Entdeckung einer Dimension – zum Inhalt der Ausbildung

Wenn man es sich überlegt, ist es eigentlich merkwürdig „geheimnisvoll“, was überhaupt Schauspielunterricht ist. Das liegt einerseits an dem unklaren Ort, den unser Vermögen zum Phantasieren in unserer Gesellschaft überhaupt hat – und in der Geschichte gehabt hat. Aber natürlich auch daran, dass man nicht richtig in diese mehr oder weniger berühmten Institutionen hineinsieht. Sie sind mit der Aura des Exklusiven umgeben. Para-

---

<sup>35</sup> Die folgenden Studien nehmen auf die Arbeit des Theaterpädagogen Mark Phoenix Bezug. Er unterrichtet am City Lit in London, das eine Art utopischer Kulturbildungsraum darstellt. Von der Stadt mitfinanziert steht sie jedem für äußerst geringe Abgaben offen, hält aber ambitioniert eine hohe Qualität.

<sup>36</sup> Texte, die viele Seiten der Schauspielausbildung abdecken sind: Barbara Housemans „Tackling text“ (mit einem Vorwort von Kenneth Branagh und „Harry-Potter“ Daniel Radcliffe); Brigid Panets „Acting“ von der Royal Academy in London; Anders Järleby's Dissertation, die sämtliche vier Schauspielschulen Schwedens vergleicht; und Robert Cohens angelsächsisches Standardwerk „Acting 1 and 2“.

<sup>37</sup> Es ist umstritten, inwiefern Schauspielen überhaupt lernbar ist. Es scheint dabei zwei Sichtweisen zu geben. Der berühmt-berüchtigte amerikanische Regisseur David Mamet hat einmal zum Entsetzen aller seiner Kollegen gesagt: Schauspielen kann man gar nicht lernen. Was man tun muss, ist nur, den Mut zu haben, sich vor einem Publikum auf eine Bühne zu stellen und so zu tun, als ob man ein Anderer wäre, indem man an der richtigen Stelle im Stück „seine“ Sätze, natürlich als Rolle sagt, so dass man sie versteht und dabei den Sprechenden sieht. Auf der anderen Seite besuchen selbst weltberühmte Schauspieler\_innen noch bis ins höchste Alter Workshops, in denen sie ihre Kunst weiter verfeinern.

doxerweise ist hingegen vielen exzellenten Schauspielern, die bewundert werden, gemeinsam, dass sie eine Leidenschaft und Menschlichkeit ausstrahlen, die eben nicht exklusiv, sondern „inklusiv“ ist: Diese sprechen alle an und in der Identifikation mit ihnen (und teilweise: mit ihrer Besessenheit) wird deutlich, dass gerade alle die Wertschätzung und das Ernstgenommen-werden verdienen, das in diesen (oft teuren) Ausbildungen nur einigen wenigen Privilegierten vorenthalten ist. Deswegen hier auch der Versuch im dritten Teil dieser Studie, die Grundlagen dieses Spielens im Zentrum des allgemeinen Curriculums der Grundschule unterzubringen. Fast noch wichtiger für das Geheimnisvolle der Schauspielausbildungsorte ist schließlich das Faktum, dass die Fähigkeiten oder „Themen“, die da gelehrt werden, gar nicht in anderen Kontexten auftauchen können.

Dazu gehören grob gesagt folgende Fächer: das Erkunden des beweglichen Körpers und der Stimme, so dass ästhetische Entscheidungen möglich werden; das Improvisieren; das Erobern eines Textes, so dass glaubwürdiges Sprechen möglich wird; das Hineinfinden in eine Rolle, in die man sich verwandelt; und das szenische Gestalten, also das Zusammenspielen mit den Anderen in einer konkreten Szenerie – oft mit Hilfe und in Zusammenarbeit mit der Regie. Außerdem belegt man noch eine Fülle an kleineren Fächern wie: Fechten, Akrobatik, Pantomime, Clownerei, Ballett, Singen, Tanzen, Psychologie, Gesellschaftstheorie, Theatertheorie und -geschichte, die grob diesen vier Fächern als Unterdisziplinen zugeordnet werden können. Natürlich „lernt“ man vor allem, was es bedeutet, während dreier Jahre jeden Morgen aufzustehen und sowohl sich und den eigenen Körper als auch die Mitstudierenden als eine Art wertvolles (auch gesellschaftlich vermitteltes) Instrument zu betrachten, das voll von Impulsen, Intuitionen, mehr oder weniger bewussten Gefühlen, Blockaden und Geschichten ist, die man entdecken und entwickeln kann – hin zu einer immer freieren Art, diese aufzufangen, zu kommunizieren und so zu würdigen.

Für die vier Fächer (also Stimme/Text, Improvisation, Bewegung/Rolle, szenisches Gestalten) finden sich nicht wirklich einheitliche Ausbildungen – wie es sie in Bezug auf andere Studiengänge wie Mathematik oder Medizin gibt (dagegen der Versuch einer Vereinheitlichung bei Järleby 2003, S. 163ff.). Was man lernt, kommt insofern sehr auf die jeweiligen Lehrer\_innen und deren eigene Ausbildung an. Hingegen wird hier die These vertreten, dass es einen einheitlichen „Grund“ gibt oder geben sollte, auf dem alle stehen. Auf der anderen Seite gibt es doch einiges – samt etablierter Referenzliteratur –, was überall in ähnlicher Weise unterrichtet wird: zum Beispiel ist für die Bewegungslehre die Alexandertechnik mittlerweile weltweit ein etablierter Bestandteil; ähnlich auch die Bewegungs-Schulen von Lecoq (1999) oder von Rudolf Laban. Für die Stimmgebung sind die Referenzgrößen etwa Kathrin Linklater, Barbara Houseman, Cicely Berry und Patsy Rodenburg. Als ein Standardwerk gilt auch das Buch von Clark/Carey (2008), die an der Royal Academy of Dramatic Arts in London unterrichten. Sie nennen das, was sie lehren, „vocal arts“, nicht einfach Stimmgebung. Ihr Buch stellt sich also einem viel umfassenderen „arts“/Kunst-Anspruch. Daran sieht man eine Tendenz der vier benannten großen Fächer, sich zu eigenständigen Kunstarten (der Improvisation etc.) auszudifferenzieren.

Das Entscheidende an diesen Grundausbildungen in Bezug auf Bewegung, Stimme, Text- und Rollenarbeit liegt gemäß vieler dieser Ansätze in deren Verknüpfung mit der Atmung. Dies wird von einigen Lehrer\_innen ins Zentrum der Arbeit gerückt (paradigmatisch: Case 2013). Es ist auch diese Verbindung mit der Atmung, die nach Case langes tägliches Training erfordert. Dabei wird den meisten modernen Menschen schnell klar, wie sehr sie ihre Stimme und Atmung forcieren oder zurückhalten und wie sehr sie „gepanzert“ sind gegenüber inneren und äußeren Impulsen – das macht aber klares kräftiges Atmen und Sprechen gerade unmöglich. „Weglassen“ (Case 2013, S. 9) ist fast immer bei diesen Ansätzen die Devise und das Mittel dazu in den meisten Fällen:

ein Raum imaginierendes Spielen mit Stimme und Bewegung (Franklin 2002). Dabei sind vier Komponenten zentral: eine Haltung (wie in der Alexandertechnik), die aufrecht, energetisch und doch entkrampft, also „alert“ ist – etwa wie wenn in allen Gelenken Luftbälle herumspringen würden; ein Atmen, bei dem die Luft frei in den Bereich des Bauchnabels fließen kann; ein Ausatmen, bei dem Stimme und die Vorstellungsbilder dessen, was man lautlich formt, zusammenspielen; und nicht zu vergessen eine Koordination von alledem mit der Bewegung. Die all dies integrierende Kraft wird vom kommunikativen Impuls gewährleistet, also dem Bedürfnis, in einen wirklichen sinnhaften Austausch zum Anderen (zur anderen Figur und zum Publikum) zu geraten und dabei die Emotionen von Widerstand, Scham und so weiter nicht zu unterdrücken, die widerspiegeln, dass es einem um etwas geht; dass etwas auf dem Spiel steht; dass eine wirkliche Begegnung aufgebaut werden soll. Ohne diesen „Sinndruck“ ist die körperliche Integration nicht herzustellen (Case 2013, Houseman 2008).

Es gibt aber eben wie angedeutet auch eine Dimension, die noch gar nicht zur Sprache gekommen ist und die nur schwer zu beschreiben ist, obwohl sie zentral ist. Es ist die Dimension des In-freien-Kontakt-zu-sich-und-zueinander-kommens, die sowohl eine körperliche, seelische wie auch eine fast spirituelle und kreative Seite hat. Bella Merlin geht auf sie in ihrem einführenden Werk „Acting“ (2010) ein. Es ist zur Zeit eines der ausführlichsten Werke, das versucht, einen praktischen Überblick zu geben über all die verschiedenen Aspekte, Traditionen und Schulen des Schauspielens – und es kreist just um diese Dimension.<sup>38</sup> Was da erforscht werden könnte, diese Form offener Interaktion, ist nach dem oben eingeführten Sprachgebrauch eben das genuin „Menschliche“ an unseren Begegnungen und unserem Leben. (Es würde in der besten aller Welten wie angesprochen eigentlich auch im Zentrum stehen der Institution, die sich Schule und Universität nennt.) Das ist das Spannende an Texten wie „Acting“ von Merlin oder den Büchern von Keith Johnstone und Sanford Meisner, die gleich präsentiert werden: dass sie von etwas handeln, das bei weitem über das hinausgeht, was nur Schauspieler\_innen können sollten. Sie können zugleich als „ethische“ und politische Bildungsbücher gelesen werden.

Die konkreten Übungen, die hier folgen, handeln alle von dem, was man als Kerndisziplin des Schauspielens verstehen kann, dem improvisierenden Zusammenspielen.

## 1.4.2 Die vier methodischen Herangehensweisen

Wiederum gibt es auch in diesem Gebiet des gemeinsamen Improvisierens anerkannte „Größen“, an denen sich die meisten Lehrer\_innen orientieren. Die meisten Schulen präsentieren eine Mischung aus diesen Methoden. Zu den wichtigsten Theater-„Forscher\_innen“ gehören neben Stanislawski und seinem Nachfolger Lee Strasberg auch Sanford Meisner, Keith Johnstone, Michael Tschechow und Susan Batson. Der folgende Versuch einer Systematisierung wird für diese Studie grundlegend sein.

a. Der „innersubjektive“ psychologische Realismus: Stanislawskis Theorie – festgehalten etwa in seinem fiktiven Tagebuch Buch „An actor prepares“ – ist nach wie vor die Referenzgröße des modernen Theaterspiels in den

---

<sup>38</sup> Wenn man den Text liest, versteht man auch, dass diejenigen, die sie, diese Dimension, erkunden wollen und wollten (wie Meisner, Johnstone, Mamet), sich entweder eigene Forschungsorte aufbauen mussten, oder sich vor allem an amerikanischen Universitäten tummelten, deren „Drama“-Abteilungen ganz im Gegenteil zu ihren europäischen Gegenstücken offen sind für Praxis und Forschung.

untersuchten Schauspielschulen. Sein amerikanischer Schüler Lee Strasberg wurde berühmt mit seiner New Yorker Schauspiel-, „Schule“ (eigentlich ist es eher ein Experimentierstudio) „Actors Studio“ und seiner Methode „Method acting“ mit Marlon Brando und Robert DeNiro als Schüler. Deren Methoden wurden wiederum aufgenommen und weiterentwickelt durch Susan Batson, die etwa Schauspieler\_innen wie Nicole Kidman und Juliette Binoche betreut und nach wie vor aktiv ist. Auch Cohen (1998), Panet (2009) und Houseman (2008) können dieser Tradition zugerechnet werden. Sie alle gehen von innerseelischen Prozessen (Motiven, Antrieben) aus und bauen Improvisationen, das Zusammenspiel und die Figurenarbeit rund um sie auf. Diese psychologische Ausrichtung wurde sodann kritisiert und ergänzt um:

b. Die intersubjektive Schauspieltheorie, die auf die Interaktion zwischen den Spielenden fokussiert: Hier ist zunächst Sandy (Sandford) Meisner zu erwähnen mit seinem Hauptwerk „On acting“. Er hat in New York der Sechziger Jahren seine eigene Methode („Meisnern“) entwickelt und ist – ganz im Gegensatz zu seinem weitverbreiteten Ansatz – in der breiteren Öffentlichkeit eher unbekannt geblieben. Auch der Engländer Keith Johnstone kann dieser „intersubjektiven Schule“ zugerechnet werden. Seine Ideen vor allem zum Statusspielen, die er in der Mitte der Siebziger Jahre in London entwickelt hat, sind einerseits ganz in das kollektive Wissen der heutigen Schauspielwelt eingegangen, mehr wohl als die Ideen jedes anderen Theaterpädagogen; andererseits werden sie in ihrer Radikalität eigentlich selten wirklich Ernst genommen, vielleicht wegen ihres latent politischen Gehalts.

c. Der psychosomatische Ansatz: Michael Tschechow (nicht sein Onkel, der Autor Anton Tschechow) hat eine Methode des Schauspielens und Improvisierens entwickelt, die ganz von körperlichen Haltungen und sinnlichen Grundelementen ausgeht; sowohl bei der Rollenarbeit als auch beim Zusammenspielen. Dieser Tradition ist heute etwa Lona Marshall zuzurechnen, aber auch andere Laban- und Lecoq-inspirierte Lehrer\_innen.

d. Der gesellschaftspolitische Ansatz: Vor allem im deutschsprachigen Theater wurde seit Brechts Kritik an Stanislawski Fokus auf die Identifikation mit dem „bürgerlichen Subjekt“ und seinem seelischen Innenleben die soziale und politische Dimension unseres Zur-Welt-seins hervorgehoben. Wie dies auch konkret in die Schauspielausbildung eingehen kann, hat vor allem Bernd Stegemann (2013) in der Praxis der Berliner Ernst-Buchs-Hochschule sowie in verschiedenen Texten ausformuliert.<sup>39</sup>

Diese vier Richtungen des Schauspielens haben von der Mitte des letzten Jahrhunderts bis in die Achtziger Jahre so richtig Verbreitung gefunden und gelten heute als Standard. Obwohl die vier Theorien dahinter sehr verschieden sind, sind sie nicht unbedingt widersprüchlich. Sie können gut kombiniert werden, auch wenn sie Wert auf sehr unterschiedliche Aspekte der Kunst legen. Letztlich geht es aber darum, dass man aufmerksamer wird für das, was gerade emotional und ideenmäßig im Raum um einen herum und in einem geschieht – und mutig, Impulse als Reaktionen darauf aufzunehmen. Eigentlich betonen sämtliche Theaterforscher\_innen die Relevanz just dieser Doppelung: dass man auf die Anderen und sich selbst gleichermaßen sensibel wird.

---

<sup>39</sup> Järleby (2003, S. 53f.) zeigt auch auf, wie diese Tradition in die heutigen schwedischen Schauspielschulen eingewandert ist.

### 1.4.3 Der doppelte Ort der Menschlichkeit

Wie verhalten sich alle diese verschiedenen Ansätze der Grunddisziplin des Zusammen-Schauspielens (psychologisch, intersubjektiv, körperlich und gesellschaftlich) zu der menschlichen Energie, um deren Erforschung es dieser Studie geht? In den folgenden Überlegungen wird eine doppelte, dialektische Verortung just dieses Menschlichen auftauchen: Es kann einerseits „innerhalb“ dieser vier verschiedenen Dimensionen platziert werden – als jeweils ganz spezifische Ausgestaltung. Aber zusätzlich soll auch eine eigene Dimension sichtbar gemacht werden, die diese vier übersteigt, indem sie sie intern verbindet. Menschlich in diesem zweiten Sinn wird das Schauspielen gerade dann, wenn etwa gesellschaftliche Kräfte sich im Psychologischen spiegeln; oder wenn Körperliches, Seelisches und Gesellschaftliches konvergieren. Wenn man so will, kann man mit einem Modewort den Ansatz hier als integrativ bezeichnen. Aber diese Integrative macht gerade eine eigene fast spirituelle, eben energetische Dimension aus: sie übersteigt die Trennung in Körper, Seele und Gesellschaft. Insofern spiegelt sich in diesem Kapitel die in der Einleitung benannte Ausdifferenzierung der wissenschaftlichen Disziplinen, aber gerade indem ihre Einheit oder besser ihr möglicher Grund sichtbar werden soll. Die jetzt gelehrt Schauspielmethoden leiden, könnte man kritisch sagen, darunter, dass in ihnen diese Einheit oft zu wenig zum Ausdruck kommt. Dieser Gedanke soll gleich im Detail durch eine immanente Kritik der Ansätze entwickelt werden.

Als Ausgangspunkt zum Studium des Improvisierens dient – schon wegen der Dominanz in der heutigen Praxis – der Fokus auf innerseelische, individuelle Prozesse. Die anderen Ansätze werden als Kritik an ihm herausgearbeitet. Das heißt aber auch, dass das Integrative im Vordergrund steht und weniger der Versuch, in den jeweiligen Ansätzen selbst das Menschliche ausfindig zu machen. Eine solche Arbeit würde etwa danach fragen, wie aus dem körperlichen, psychophysischen Ansatz die komischen Leistungen von Buster Keaton, den Marx Brothers oder Charlie Chaplin möglich werden (dazu ausführlich Fopp 2012, S. 43); wie der innerseelische psychologische Realismus sich bei den in der Einleitung skizzierten Figuren von Jude Law oder Emma Thompson in eine skurrile Dimension übersteigt, indem etwa Figuren nicht nur als Personen hinter Masken dargestellt werden, sondern als solche, denen dieses öffentliche Persona-spielen gar nicht bewusst ist; und wie sich schließlich die gesellschaftliche Dimension als Kräfte und Mächte äußern kann, die uns Menschen verhexen. Alle drei Momente werden im zweiten Teil dieser Arbeit weiter erforscht.

Eine Dimension, der intersubjektive Ansatz von Meisner und Johnstone spielt in diesem Kapitel eine herausragende Rolle. Im Gegensatz zu den anderen drei Modellen wird die genuin menschliche Qualität hier direkter selbst zum Thema und entsprechend besser sichtbar. Deswegen wird ihr hier mehr Platz gewidmet.

### *1.5 Zum politisch-ästhetischen Ausgangspunkt*

Die ganze Welt dieser Grunddisziplin von allen modernen Schauspielschulen, also die Kunst, wie man offen zusammen kommuniziert und sensibel für einander und die eigenen Impulse wird, steht in einem merkwürdigen Kontrast zum dem, was man vor allem im Englischen „die Industrie“ nennt.<sup>40</sup> In ihr und oft auch in den in ihr

---

<sup>40</sup> Dazu gehören die eigenen oft konservativen Aufführungen dieser Schulen wie Guildhall oder RADA, aber vor allem die etablierte Theaterwelt, für die sie eine Vorbereitung liefern.



aufgeführten Stücken gibt eine ganz andere Haltung den Ton an: Es herrscht eine individualistisch kompetitive Atmosphäre. Es ergibt sich ein Kontrast zwischen der stark demokratischen Haltung der Lehrer\_innen der Schulen samt ihrer Workshops und Unterrichtsstunden – und der merkwürdig gesellschaftlich gleichgültigen Industrie mit Konkurrenz und Individualismus als Grundtriebkraft, auf die sie vorbereiten. Im Folgenden kann diese Widersprüchlichkeit auch in der ästhetischen Ideologie der Schauspielausbildungen selbst aufgedeckt werden. Sie, diese Widersprüchlichkeit, wird hier sozusagen als der Motor betrachtet, der von Stanislawskis Begründung des psychologischen Schauspielens bis heute immer wieder neue methodische Ansätze und Übungen hervorbringt.

Bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts prägte eine expressiv-deklamatorische Darstellungsform die europäischen Bühnen (dazu Stegemann 2013, S. 176f.). Dann kam – mit der „Ausbildung des bürgerlichen Subjekts“ – die „realistische Revolution“ mit ihrer doppelten Wirkung: Einerseits wurden so wunderbare Schauspielleistungen erst möglich, wie sie heute noch besondere Filme prägen; auf der anderen Seite etablierte sich eine politisch-ästhetische Logik, die das ganze Feld des Schauspielens bis heute blockiert, wenn man denn der hier präsentierten Argumentation folgt. Stanislawskis Ansatz beim glaubwürdigen authentischen Spielen ist nämlich zugleich ein Pamphlet für das moderne (bürgerliche) Subjekt, das seinen eigenen Nutzen verfolgt und seine individuellen Wünsche gegen die der Anderen verwirklicht – wie gleich in den Übungen deutlich werden soll. Wie in der Malerei durch die Entdeckung der zentralperspektivischen Zeichnung wird realistisches Abbilden, Repräsentation, zum zentralen Thema – mit von der Mittel- und Oberschicht goutierten Kunst-Produkten auf einem konkurrierenden Markt, technisch perfektionierenden elitären Ausbildungen und dem Fokus auf die Psychologie des isolierten Individuums als Folge<sup>41</sup>; sowie einem gewissermaßen von außen betrachtenden Blick des Publikums, der das Maß an geglücktem Realismus vergleichend beurteilt. Bild für diese „Hegemonie“ des individualistischen Realismus ist der (Hamletsche) Monolog als Aufnahmekriterium in die Schauspielschule (Järleby 2003, S. 125ff.). Was in die Augen fällt, ist die Ausblendung des Phantastischen am Spielen und damit auch der bedürftige, nicht perfekte Körper und der soziale Raum der Interaktion.<sup>42</sup> Diese Momente hervorzuheben, entspringt einer ganz anders ausgerichteten Kritik verglichen mit derjenigen, die von den reformistischen Ansätze der 1920-er Jahre (Piscator, Brecht), vor allem aber dann vom sogenannten postdramatischen Theater (Lehmann 1999) seit den 1980-ern gegen den psychologischen Realismus erhoben wurde. Diese haben radikal – wie etwa die Gießener Schule – den traditionellen Schauspielausbildungen den Rücken gekehrt.

Stattdessen soll es hier um die Formulierung einer Alternative gehen, die sich durch die immanente Kritik des glaubwürdigen Realismus selbst zeigen soll. Deswegen werden auch gleich die wichtigsten Übungen der Stanislawski-Tradition genau analysiert und damit die wichtigsten Übungen auch noch der heutigen Ausbildungen. Die angepeilte Alternative dazu soll dann zu einer Form von Lebendigkeit und Menschlichkeit führen, die Glaubwürdigkeit und Wahrheit (wie das Susan Batson sagen würde) nicht in erster Linie an die Authentizität des Indi-

---

<sup>41</sup> So etwa Bourdieus (1974) Grundthese, dass moderne Kultur den Zweck verfolgt, eine „Distinktion“ zu erlauben zwischen der geschmackvollen Mittelschicht, die dann auf eine ungebildete Arbeiterschicht verachtungsvoll herabschaut.

<sup>42</sup> Dies gilt sowohl für das Zusammenspiel auf der Bühne als auch für die Interaktion mit dem Publikum. Stanislawski spricht denn auch von der vierten Wand: sowohl der imaginierte Aspekt des Spielens als auch die soziale Interaktionsmöglichkeit müssen gerade vertuscht werden.

viduums zurückbindet. Sie findet stattdessen in der Interaktion der Spielenden ihren Ort. Diese Forschung versucht also in dieser klassischen Tradition und gegen sie die Momente sichtbar zu machen und die Übungen zu präsentieren, die die Phantasie im sozialen Zusammenspiel hervorheben<sup>43</sup>. An die Stelle von Stanislawski, seiner vierten Wand und dem technisch perfektionierten Realismus tritt eine andere Option, inspiriert von Augusto Boal (1994, S. 16) Rekurs auf Lope De Vega: Da steht nicht der Hamletsche Monolog des authentischen (bürgerlichen) Subjekts im Vordergrund, sondern Theater wird definiert als Kombination dreier Elemente: eine Spiel(!)-plattform, zwei (!) Menschen, eine Leidenschaft (!); nicht nur ein Wille.

## 2. Die Übungen

Scheinbar orientiert sich dieses Kapitel an einer Geschichtsschreibung der "big names". Was an Schauspielmethoden heute benutzt wird, erscheint als Produkt von Debatten und Konflikten einiger weniger Meister\_innen. Dies trifft aber nur bedingt zu. Beide Aspekte sind nämlich nach dem hier präsentierten Ansatz problematisch, also diese Art von Geschichtsschreibung und der Fokus auf die Autoritäten des Feldes. (Immerhin ist dabei das Genderverhältnis halbwegs ausbalanciert.) Geschichte taucht hier scheinbar auf als Debatte von warenförmig gewordenen Held\_innen: „Stanislawski“, „Batson“. (Ein grosser Teil des Wissenschaftsbetriebes funktioniert ja auch dieser Logik gemäß.) Aber dieser erste Eindruck täuscht. Die „big names“ sind nämlich vor allem (hier und in der Arbeit der Schauspielschulen) eine Chiffre für ganz bestimmte Übungen, die nicht einmal übereinstimmen müssen mit dem, was die namengebenden Autoritäten dazu geschrieben oder festgelegt haben. Damit ist auch gesagt, dass es im Folgenden nicht in erster Linie um eine Rekonstruktion von Stanislawskis, Johnstones und Batsons Texten oder Methoden geht. So würden Theater- und Literaturwissenschaftler\_innen vielleicht arbeiten. Es geht um die entscheidenden Übungen selbst samt ihrer weltanschaulichen Prämissen. Für die Aneignung des hier angestrebten Wissens und Verständnisses ist entsprechend ein Schauspielkurs der viel wertvollere Ort, bei dem alle zur Zeit verwendeten Methoden präsentiert und getestet werden, als die rein textbasierte Forschung. Zudem ist es schwierig, die Übungen zu verstehen, wenn man sie nicht gemacht und vermittelt bekommen hat. Diese werden deswegen auch im Folgenden möglichst einfach dargestellt und in der Form konkreter Anweisungen präsentiert. Wichtiger als die „big names“ und deren historische Debatten sind also die „(applied-theatre-)communities“, in denen deren Entdeckungen ausprobiert und weiter gegeben (oder erst richtig hervorgebracht) werden.

---

<sup>43</sup> Mit Stegemann (2013) wird hier das traditionelle Handwerk des Schauspielens hervorgehoben, verbunden mit der Kritik des postdramatischen Theaters als Effekt und „Diener“ des Neoliberalismus (ebd., S.11). Aber anders als bei seinem Ansatz geht es im Folgenden nicht darum, diese „mimetische Repräsentation“ (ebd., S. 94ff.) wiederherzustellen und um Brechtsche Momente des Aussenblicks zu erweitern, sondern um eine Transformation des Zusammenspiels selbst.

## 2.1 Die Standardmethode: „Want, do, feel“

Schnell wurden nach dem Tod von Stanislawski (1863-1938) drei seiner Einsichten zu einem Stanislawski-System versteinert.<sup>44</sup>

Einmal wird sein Fokus darauf hervorgehoben, dass man als Spielende\_r sich ganz in die sogenannten „fiktiven Umstände“ der zu spielenden Situation hineinversetzen solle. Dies führte zur genauen Analyse des Raumes und der Zeit, der historischen Umstände und der szenischen Konstellation, in der man auftritt. Fragen wie „wer genau bin ich; wo spielt sich die Handlung ab; wann, zu welcher historischen, Jahres- und Tageszeit? Und was haben alle diese Umstände für eine emotionale Relevanz für meine Figur?“ traten in den Vordergrund der schauspielerischen Arbeit. Zuvor hatte man gar nicht versucht, all diese imaginären Aspekte wirklich auf der Bühne auch sinnlich zugänglich und psychologisch nachvollziehbar zu machen.

Zweitens hatte Stanislawski entdeckt, dass es eine fast magische Zutat gibt, die das Spielen in ein glaubwürdiges verwandeln kann. Dazu müssen sich nämlich die Schauspielenden vorher genau klar machen, worum es der zu spielenden Figur in dieser Szene genau geht; was sie eigentlich erreichen will: sowohl mit dem, was sie gerade sagt und tut; aber auch in Bezug auf die ganze Szene (sie könnte ja auch etwas nur vortäuschen, um etwas anderes zu erreichen); und sogar mit ihrer ganzen Existenz so wie sie im Stück geschildert wird. Dies nennt man das „objective“ oder „goal“ (Houseman 2008, S. 183; Cohen 1998, S. 11ff.; Alfreds 2007, S. 48f.) und den „want“; also die Absicht oder das Ziel und den Willen/Wunsch, dieses Gewünschte zu erreichen. Fehlt einer schauspielerischen Leistung das Durchdrungen-sein von einer Motivation, wirkt sie papieren, steif, nicht glaubwürdig.

Diese in ihren Folgen nicht zu überschätzende Einsicht hatte aber auch noch einen weiteren produktiven Effekt: Man hatte eine Methode entdeckt, die es möglich machte, Abend für Abend den gleichen Text zu sagen, ohne dabei die Intensität des lebendigen Zusammenspiels zu verlieren; Alfreds Buch (2007) heißt denn auch „different every night“. Man musste ja jetzt nicht darauf fokussieren, wie dies oft Amateure tun, einfach dasselbe mit etwa demselben Ausdruck zu sagen, sondern sich stattdessen desselben Motivs klar zu werden. Wie sich dann das Spiel entfaltet, was dies für Gefühle und Bewegungen hervorruft, kann sich von Tag zu Tag unterscheiden, ohne dass dadurch das ganze Zusammenspiel auf den Kopf gestellt wird. Die Motivation und damit die Matrix der gegenseitigen Absichten bleibt das konstante Gerüst, das ein lebendiges Spiel ermöglicht. Schauspielen wir dann zur Abfolge von „want, do, feel“ (ebd., S. 42f.): ein Motiv zu haben, es zu verfolgen und die eigene sowie die fremde emotionale Reaktion darauf in ihrer ganzen Intensität aufkommen zu lassen.<sup>45</sup>

Drittens behauptete Stanislawski, dass diese beiden Entdeckungen (also das Versetzen in die fiktiven Umstände und das Durchschauen von Motiven) nur zu einer lebendigen fangenden Inszenierung führen, wenn sie im Leben

---

<sup>44</sup> Was hier folgt, ist also keine textbasierte Stanislawski-Interpretation. Sein Name dient konsequent als eine Chiffre für die Standard-Methodik der heutigen Schauspiel-(und Film-)schulen wie sie etwa von Cohen (1998), Panet (2009), Rabiger (1996), Alfreds (2007) und vielen anderen entwickelt und beschrieben wurde und wird.

<sup>45</sup> Dementsprechend achten moderne Regisseur\_innen auf diese Dimension und versuchen, die Schauspielenden bei ihrer Suche und Gestaltung zu Klarheit zu ermutigen (Mitchell 2009, S. 62f.). „Was willst du eigentlich jetzt? Was motiviert dich?“ oder „Denk so und so..., wenn du hereinkommst“ sind mögliche Hilfen, die nur auf das Motiv gehen und nicht auf die Ausdrucksform oder eine emotionale Kategorisierung.

der Spielenden selbst verankert sind. Es reicht nicht, das Leben der Figur zu verstehen; oder dies ist nur möglich, wenn es angereichert wird durch die „Tiefe“ der eigenen Erfahrung. Dies gilt nicht zuletzt eben für die Motive der Handelnden. Was in meinem eigenen Leben entspricht dieser Situation und Motivlage? Wie hat sich das damals angefühlt? Aus welcher konkreten Umständen ist der Impuls zu einer solchen (eifersüchtigen, vergebenden, provozierenden...) Handlung hervorgegangen? Vor allem Lee Strasberg und Susan Batson haben diese These, wie gleich deutlicher werden soll, aufgenommen und radikal psychosomatisch (Strasberg) und tiefenpsychologisch (Batson) weiterentwickelt.

Um diese dritte Idee zu verdeutlichen: Es geht also hier nicht nur um die Frage, wie man sich selbst in den äußeren und inneren Umständen der Figur verhalten und welche Eigenschaften man entwickeln würde. Dieses Nachforschen gehört zu jeder Vorbereitung für eine Rolle dazu, um auch die Distanz zwischen sich und der Rolle und die Eigenheit von dieser zu verstehen. Aber dies könnte man als rein imaginäre Tätigkeit bezeichnen. Stanislawski ging es stattdessen (oder darüber hinaus) um die Frage nach den Parallelen dieser Situationen im eigenen Leben, also um ein Nachforschen, das auf die Wirklichkeit der eigenen Erfahrung gerichtet ist. Just dafür erhielt er und die ganze Tradition, die an ihn anknüpft, starke Kritik; am besten vielleicht illustriert am Kommentar von Laurence Olivier, als er dem völlig ausgepumpten Dustin Hoffman im Aufzug begegnete. Dieser bereitete sich durch extensives Laufen und damit das Machen eigener Erfahrungen auf seine Rolle als Marathonmann vor. „Probiers doch stattdessen mit Phantasie; du bist Schauspieler!“ soll Olivier ihm empfohlen haben. Im Abschnitt zur Entwicklungspsychologie Daniel Sterns kommt dann ein anderes kritisches Argument zur Sprache, das dieses In-sich-hineingehen problematisiert samt auf die Dämonen, die es wecken kann.

Im Folgenden wird nur eine dieser drei Stanislawskischen Thesen im Vordergrund stehen: nämlich die Entdeckung der Bedeutung des „Motivs“ für die Lebendigkeit des Spielens – und die Kritik am Gedanken, dass Zusammenspielen am besten als Ausbreiten einer Matrix von Motivkonstellationen zu verstehen ist.

## *2.2 Stanislawskis Antriebs-Theorie*

### *2.2.1 Übung „Wunsch/Antrieb“*

Mindestens so einflussreich wie Stanislawskis Rekurs auf die Beobachtung des eigenen Lebens und Erfahrungsschatzes wurde also seine Intuition und Grundidee, dass Menschen deswegen handeln, weil sie bestimmte sogenannte „objectives“ haben, also Ziele, Absichten, Wünsche, die sie begehren oder anstreben. Realistisches Spiel hängt ganz damit zusammen, dass das Handeln der Figuren auf der Bühne oder auf dem Filmset von diesen Motiven durchdrungen ist. Oder noch einmal mit Mike Alfreds<sup>46</sup> (2007, S. 42): Die zentrale Tätigkeit des Schau-

---

<sup>46</sup> Alfreds war unter anderem Lehrer von Mark Rylance. Dieser wurde einem grösseren Publikum durch die „Jerusalem“-Inszenierung von 2009 des Royal Court Theatre in London bekannt. Ursprünglich hatte er – sehr unglücklich – an der Royal Academy studiert und zwar zusammen mit einem gewissen Kenneth. Kenneth Branagh fühlte sich dort wohl, schlug sich mit Mitstudent\_innen zusammen und sorgte für fulminante, aber konventionelle Filme (oft unter dem Coaching von Houseman). Mark Rylance hingegen konnte wenig mit der konventionellen Schauspiel-Ausbildung und -industrie anfangen, leitete die neugegründete Shakespeare-Globe-Bühne und suchte nach einem explizit politischen Theater. Branagh und Rylance bilden zwei entgegengesetzte Pole des

spiels besteht für diese Tradition im Handeln, das einen Wunsch befriedigen will und von Emotionen begleitet ist – im Gegensatz zu all den Aufführungen, in denen Schauspieler einfach gelernte Sätze und Emotionen im Verlauf von gelernten Bewegungsmustern spielen. Was man im Theaterjargon "Subtext" nennt, also die unausgesprochenen Gedanken des Bewusstseinsstromes, die uns Menschen die ganze Zeit mit seelischer Energie aufladen, erhält seine Nahrung just aus dieser Motivation oder Absicht, die die Rolle in der Szene verfolgt.

Die Übung sieht dann so aus: Jede\_r nimmt sich eine bestimmte Zeile (einer beliebigen) Rolle und versucht sich klar zu werden darüber, was die Figur als Ziel verfolgt: im Leben (sogenanntes „super-objective“); im Verlauf des Stückes; in dieser Szene; mit der Zeile (sogenanntes „line-through“).

Auf diese Weise wird in den meisten Ausbildungen jeder Text durchanalysiert, Zeile für Zeile. Genau in diesem Vorgehen besteht die wohl am meisten verbreitete Schauspiel-Methode der untersuchten Schulen (etwa Houseman 2008, S. 183ff.). Das Handeln auf der Bühne entspringt dann dieser Motivation. Was genau „objective“ (Ziel) und „want“ (anstreben) bei dieser Methode bedeuten, ist höchst umstritten und wird noch ausführlich zum Thema werden. Es ist auf jeden Fall das, was einen antreibt. Dabei kann dies changieren auf der ganzen Bandbreite zwischen Trieb, also nahezu reflexmäßigem physiologisch-biologischen Zwang, psychologischem Begehren, übernommener Aufgabe und souverän wählendem Willen. Der vielleicht einflussreichste amerikanische Autor eines Grundbuches für Schauspieler\_innen, Robert Cohen (1998), benutzt für die Verdeutlichung des „wants“ und des „objectives“ das Bild der finalen Ursache, die er in gut Aristotelischer Tradition der kausalen entgegenseht. Diesem Gedanken entsprechend sollte man sich als Schauspieler\_in verdeutlichen, worauf man hin eilt oder strebt in einer Szene; nicht so sehr, wovor man wegrennt. Es ist nicht das Bild des verfolgenden Bären, das einem zum lebendigen Spielen verhilft, sondern das der rettenden Türe. Bevor man den Fuß in die Szenerie stellt, wird dieses Bild hervorgerufen. Der Rest passiert dann intuitiv.<sup>47</sup>

Folgende „Absichten-verfolgens“-Übung verfeinert dieses Thema: Es bilden sich Gruppen zu je zwei Personen. Jede\_r legt sich zu Beginn der Übung zurecht, was man vom Anderen will, dass er oder sie tut (also z.B. das Fenster öffnet, den Raum durchquert, sich hinsetzt); in welche Stimmung der andere wechseln soll (also ich will, dass sie traurig wird oder verärgert oder fröhlich etc.); dass der andere einem gibt, also z.B. ein Papier oder eine Zuwendung oder was auch immer.

Die Übung kann man jetzt auf eine einfache und eine komplizierte Weise spielen. Die einfache ist: man wählt sich etwas aus und kommuniziert es offen und der andere folgt diesem Wunsch. Die komplizierte: Der andere soll sich weigern, dem Willen zu folgen. Dann, dies die eigentliche Übung, kommuniziert man nicht offen, was man will, sondern muss tricksen, um das zu bekommen, was man am Anfang für sich still vorgenommen hat. Dabei handelt es sich um eine interessante Praxis, vor allem weil es sehr schwierig ist, gleichzeitig den anderen zu durchschauen, und an seinen eigenen Zielen festzuhalten, ohne dass diese zu offensichtlich werden. Aber all zu taktisch darf man auch nicht vorgehen, wenn man überhaupt etwas erreichen will. Aus diesen Stanislawski-

---

englischen Schauspielertheaters unserer Zeit. Beide teilen aber die Grundausbildung, deren Ideologie hier skizziert wird.

<sup>47</sup> Schon hier wird eine Nähe zu der weit verbreiteten Management-übung des Visionierens von zu erreichenden Zielen deutlich und damit die Nähe zu einer rein auf die Leistung des Individuums fokussierte Ideologie.

Übungen resultieren die Situationen, die oft mit Schauspielschulen verbunden werden: dass man wirklich emotional wird, weil man sonst nicht an sein Ziel kommt. Man „ist“ zum Beispiel in einen brennenden Lift eingesperrt und will sich befreien; oder man muss ähnliche alptraumhafte Situationen spielen, in denen das Ziele-verfolgen geübt wird mit aller Konsequenz und Klarheit. Die Beobachtung einer solchen dramatischen Willens-Verfolgungs-Szene löst die Liebesgeschichte in Tom Tykwers Kurzfilm „True“(2007) aus, in dem Nathalie Portman eine Schauspielstudentin spielt, deren gespielte Verzweiflung so echt ist, dass sie wirkliche Zuneigung beim Zuhörer auslöst.

In diesem Standardmodell wird oft nicht geklärt, wie diese „wants/objectives“ oder Absichten/„goals“ sich zum Vermögens des Willens verhalten. „Wille“ kann verstanden werden als die Fähigkeit zu wählen, welche Antriebe wir für gültig und handlungsleitend erklären und von welchen wir uns verabschieden wollen (so etwa Bieri 2003). Zur Verbreitung von Stanislawskis (und Cohens, Alfreds, Panets) Ansatz hat sicher beigetragen, dass „objectives“ oder „goals“ eben unklar zwischen Wünschen, Sehnsüchten, Trieben, Antrieben und Gewolltem stehen. Auch in Bezug auf Katie Mitchells (2009, S. 62f.) Sprachgebrauch von „intentions“ (Absichten) wird diese Ungenauigkeit nicht geklärt. Folgende handlungstheoretische begriffliche Differenzierung wäre sinnvoll:

- Jemand verfolgt ein Ziel in einer Szene oder mit einem Satz, das sowohl ganz konkret sein kann, also in der sinnlichen Welt verortet (etwa das Erhalten eines Briefes, das Umarmen einer Person und so weiter), als auch in der geistigen (jemand soll zum Beispiel von etwas überzeugt werden),
- wobei dieses Tun mit einem Zweck verbunden ist, mit einem weiteren Motiv, einer dahinter liegenden Absicht (etwa der Verbündung mit einem ehemaligen Feind; der Klärung eines Missverständnisses).
- Dabei ist noch nicht gesagt, ob dieses Ziel und dieser Zweck der Person bewusst sind; ob sie sich willentlich engagiert, triebhaft handelt oder einer Intuition folgt.
- Auch ist nicht gesagt, ob Ziel und Zweck einem wirklichen Bedürfnis, einem internalisierten Gruppenzwang oder gar einer geheimen Sehnsucht entsprechen; inwiefern die Betroffenen neben sich stehen oder zu „sich“ in Kontakt sind.

Das Zusammen-improvisieren oder Zusammen-Schauspielen überhaupt erscheint auf jeden Fall aus der Perspektive dieses Standardmodells als Ausformung einer Matrix konfligierender „Motive“ – wie auch immer man diese genauer versteht.

Dies führt zu einer Übung, in der dieser Konflikt im Zentrum steht: Wiederum bilden sich Gruppen zu zwei Personen. Sie einigen sich auf die sogenannten Stanislawskischen „Ws“ (Houseman 2008, S. 154ff): Wer; wo; wann; mit wem; worum geht es; warum; was steht auf dem Spiel/im Weg? Kurz gesagt handelt es sich darum, sich die ganz konkrete Situation der Figur klar zu machen, indem man diese Fragen beantwortet:

- wer bin ich im Verhältnis zu den anderen Figuren (Name, Alter, Geschlecht, Tätigkeit und so weiter);
- wo bin ich und welche persönliche Beziehung habe ich zum Raum;
- wann geschieht es und welche Bedeutung hat dieser Zeitpunkt für mich;
- was will ich überhaupt gerade und warum;
- schließlich: welche Mittel wende ich an, um das zu erreichen und was hindert mich am Erreichen des Zieles?

Die beiden Teilnehmenden bestimmen also die Identität zweier fiktiver Charaktere. Sodann beschließen sie, welche zwei konkurrierenden „Motive“ sie in dieser Situation verfolgen wollen. Beide müssen dabei nicht nur ein Interesse haben, diesen Willen durchzusetzen, sondern auch daran, die Kommunikation aufrecht zu erhalten. Wie Stegemann (2013, S. 182) betont, handelt Drama nicht nur von Konflikten, sondern genauso vom Willen zum Zusammensein, der das Austragen von Konflikten überhaupt erst motiviert. Die Improvisation kann losgehen. (Hier sei schon darauf hingewiesen, dass also mit diesem Standardmodell – genau wie in der neoklassischen Ökonomie – nicht nur das Verfolgen individueller Interessen, sondern auch die allgegenwärtige Konkurrenz im Zentrum steht.)

### *2.2.2 Erweiterung des Standardmodells: Cohens „GOTE“ und das fertige Manuskript*

Das Zieleverfolgen bildet aber nur den Rahmen dieses Modells, zu dem die folgenden weiteren zentralen Momente gehören. Ist Schauspielen gemäß dieser Tradition primär das Verfolgen der eigenen Ziele, kann natürlich gefragt werden, wie dieser Prozess genau geschieht. Cohen spricht in diesem Zusammenhang von „Taktiken“, die man anwendet – positiven wie Schmeicheln oder negativen wie Bedrohen – und „obstacles“, Hindernissen, die beim geradlinigen Verfolgen des Zieles im Weg stehen – inneren wie Skrupel oder äußeren wie Gegenspieler\_innen. Donnellan (2005) formuliert diesen Gedanken, indem er jede Schauspieler\_in vor der Äußerung einer Textzeile fragt, was durch das wirkliche Äußern „auf dem Spiel steht“. Was bringt die Figur dazu, sich überhaupt zu äußern und was riskiert sie dadurch? Zusammen mit den „goals“, die man verfolgt, bilden die erwähnten Momente der Taktiken und der Hindernisse das Grundgerüst allen Schauspielens für Cohen, der das GOTE-Prinzip erfunden hat (Cohen 1998; S. 53ff.): G steht für „goal“, also das erwünschte Ziel; O für „obstacle“, also Hindernis; T für „tactics“ und E für die Vorwegnahme des Erfolges, also die Vorstellung, dass das Publikum auf der eigenen Seite steht und will, dass man das Ziel erreicht. Die Lust am Zuschauen resultiert für Cohen aus der permanent changierenden und konfligierenden Unterstützung, die das Publikum allen Charakteren je für sich zukommen lässt. Mit der englischen Regisseurin Katie Mitchell kann diese Theorie sodann um eine relationale Dimension erweitert werden: die Absichten („intentions“ in ihrem Sprachgebrauch) sind dann primär auf die Beziehungsqualitäten zwischen den Figuren hin zu interpretieren: Was will ich als Rolle in Bezug auf die Qualität der Beziehung zu den anderen Figuren erreichen? Mitchell spricht also von „intentions“, also von Absichten statt von Wünschen. Eine „Absicht“ besteht für sie immer „gegenüber“ jemandem (Mitchell 2009, S. 62f.). Darauf hebt auch Mike Alfreds ab: weil jeder Handlung auf der Bühne ein Antrieb zugrunde liegt, der auf etwas aus ist, gehört es zum Handeln dazu, die ganze Zeit darauf aufmerksam zu sein, wie die Anderen darauf reagieren – ob sie das Gewünschte und Gewollte erfüllen oder noch nicht. Die ganze Theaterarbeit vollzieht sich dann laut Mitchell im Identifizieren von den Absichten der handelnden Charaktere und deren plötzlicher Änderung. Dies geschieht bei sogenannten „events“, also Ereignissen, die alle Betroffenen angehen und eben dazu führen, dass man seine „Absichten“ den anderen gegenüber ändert. Eine „Szene“ ist dann auch für Alfreds nichts anderes als das Eintreffen eines solchen gegenseitigen Absichten-Verfolgen-Events, durch den die Grundkonstellation verändert wird. Eingang- und Ausgangswert der Szene werden dadurch verschieden.

Die These ist also noch einmal: realistisches glaubwürdiges Schauspielen besteht darin, sich in die Figur hineinzu fühlen, wie sie auf das rettende Ziel zuspringt – und herauszufinden, was diese „Tür“ in der jeweiligen Szene

ist. Das Spiel wird dadurch tiefsinnig, weil die Komplexität der Gefühle aus dem wirklichen Handeln entspringt und nicht aus einer vorgefertigten Emotion. Die Improvisation kann beginnen und gewinnt durch die klare Absicht, den Fokus auf das, was man erreichen will, die Glaubwürdigkeit des wirklich gelebten Lebens – eines Lebens, das in dieser Konsequenz sogar noch intensiver ist als das „wirkliche“; es ist, um einen viel benutzten Begriff dieser Tradition zu verwenden, „wahrhaft“. An dieser Stelle kann sich die Frage aufdrängen, an der sich die kritischen Nachfolger Stanislawskis abgearbeitet haben: woher weiß man, was dieses Ziel oder Motiv ist? Setzt dieses Nachforschen nicht gerade voraus, dass man sich neben die Figur stellt statt sich in sie hineinzusetzen? Und ist Schauspielen wirklich primär Handeln – oder doch eher, wie die Gegentradition andeutet, das Schaffen einer Spielsituation, mehr Empfinden als Tun?

Ein Manuskript nach Probenarbeiten im Geist dieses Standardmodells sieht oft so aus: In einer Spalte steht der Text, den die Figur explizit sagt; in einer zweiten die Aktionen, Handlungen, die durch das Äussern des Textes und währenddessen vollführt werden; in einer dritten die in den Proben erschlossenen Motive, die zugrunde liegen samt innerer und äußerer Hindernisse; und in einer vierten die Plausibilisierung durch das Verweisen auf die eigene Erfahrung und analoge existentielle Situationen. Diese Arbeit geschieht Zeile für Zeile, Szene für Szene.

### 2.2.3 „Actioning“

Ist bestimmt, was die Figur „eigentlich will“ in der Szene, also das Ziel und das Motiv festgelegt, folgt der nächste Schritt. Weil es um das Zusammenspielen mit Anderen im Raum geht, soll diese Absicht im eigenen körperlich-sozialen Zur-Welt-sein verankert werden. Dabei kommt das zweite der drei Momente des Schauspiels nach dieser alles dominierenden Tradition ins Spiel: nicht mehr das „want“ und noch nicht das „feel“, sondern das: „do“, die konkrete Handlung, das Performative (Alfreds 2007, S. 64f).

Die Standard-Übung hierfür besteht dann darin, die Ziele, die eine Figur verfolgt („ich möchte, dass A mich anerkennt“, „ich möchte B dazu bringen, doch hier zu bleiben“), auszubuchstabieren in sogenannte einzelne „actions“, die zu diesen Zielen führen.

Wiederum bilden sich Gruppen zu je zwei Personen. Jede\_r nimmt einen Dialog aus einem Manuskript und teilt ihn auf in Stücke/Zeilen, die sogenannten „beats“ entsprechen: eben Handlungseinheiten, mit denen ein spezifisches Ziel verfolgt wird; meistens eine Zeile. Zum Training können auch beliebige Sätze (ohne Manuskript) genommen werden. Es geht ja nicht darum, was man sagt, sondern was man tut, indem man es sagt. Eine Vielfalt an Interpretationen kann entdeckt und ästhetisch die Variante ausgewählt werden, die am besten passt.

Folgende Schritte sind notwendig:

A und B bestimmen beide, was für ein „objective“, also „Ziel“ sie verfolgen, und zwar mit dem Dialog als ganzem. Also zum Beispiel: A möchte zu B in Kontakt treten. Und B möchte, dass A ihn/sie in Ruhe lässt.

Nun schauen sich beide jede Zeile an und fragen sich: Inwiefern ist das Sprechen dieser Zeile ein „Zug“, eine „action“ hin zu meinem „objective“, Ziel?



Die Antwort gibt man sich in der Form: „Ich-X-dich/zu dir“. X ist ein transitives Verb in Ich-Form, das an B gerichtet ist, also zum Beispiel: „Ich heiße dich herzlich willkommen“; „ich ignoriere dich“; „ich provoziere dich“; „ich flehe dich an“. Alle drei Aspekte sind dabei wichtig:

- dass es ein Verb, ein Tun ist;

- dass es in Ich-Form formuliert wird – es geht also nicht etwa drum, eine Aktion zu exemplifizieren, zum Beispiel „Beeindrucken“ darzustellen; es geht darum, B wirklich zu beeindrucken;

- und dass es direkt in Bezug auf B geschieht – also nicht nur: "ich heiße willkommen", sondern: "ich heiße dich willkommen".

In einem letzten wichtigen Übungsschritt verkörpert („embodied“) man diese „actions“. A und B stehen einander gegenüber. Nun findet jeder für jede Zeile oder „action“ eine Position oder Haltung, die diese nicht nur ausdrückt, sondern „bewirkt“. Zum Beispiel "Ich-imponiere-B": breiter Stand direkt vor B und gerader Rücken, Kopf leicht nach hinten, Blick leicht nach oben (oder ganz anders...) gerichtet. Es ist wichtig, dass man tatsächlich die „action“ „macht“ gegenüber B mit dem ganzen Körper, nicht nur mimisch mit dem Gesicht oder gestisch mit den Händen.

Dies praktiziert man für jede Zeile oder jeden „beat“ (Handlungseinheit) des eigenen Textes. Also ein Beispiel: Als Ziel ist es, zu B in einen guten freundschaftlichen Kontakt zu treten. Er hat die Zeile: „Ich habe die Prüfung bestanden.“ Nun kann er/sie das auf tausend Arten sagen. Er wählt: „willkommenheißend“. Also nimmt A freundlichen Augenkontakt auf zu B und sagt offen und persönlich: „Ich habe die Prüfung bestanden“. Wenn A die Absicht hätte, B wegzustoßen, würde er/sie den Satz vielleicht eher übertrumpfend sagen. Es gibt hunderte von Varianten und ganze Büchern, die nur aus Listen von „actioning“-Verben bestehen, die sich anschauen kann, wer nach einer ganz bestimmten Ausdrucks-Nuance sucht. Der Effekt wird deutlich, wenn man sich danach hinsetzt und den Text durchspricht ohne Körperhaltungen, aber mit dem Gedanken an sie: Es ist erstaunlich, wie viel nuancierter jetzt der Dialog erscheint im Vergleich zu einem bloßen Durchsprechen mit einem Ziel vor Augen.

Philosophisch gesehen bestimmt eine „action“ dabei an sich gar nicht, wozu sie dient. Man kann zum Beispiel etwas freundlich sagen, weil man gerade daran ist, eine Intrige aufzubauen und jemandem zu schaden. Deswegen genügt es nicht, sich zu fragen, was eigentlich die Figur gerade tut, indem sie etwas sagt, sondern was und wozu sie das tut, was sie tut. Also Ziel (Schmeicheln) und Zweck (Intrige) zu unterscheiden. „Actions“ sind dabei nach Cohen (1998, S. 37ff.) und Alfreds (2007) immer entweder Schmeicheleien oder Drohungen; oder dialektische Mischformen. (Dagegen kann eingewendet werden: Wieso sollte es nicht eine offen gemeinte Kommunikation geben, die nicht manipulativ ist? Dieses Problem taucht im Kapitel zu Keith Johnstones Status-Hickhack wieder auf.)

Noch viel wichtiger ist Folgendes: Erst indem eine Handlung körperlich ausprobiert wird, kann gesehen und gespürt werden, ob sie tatsächlich das tut, was sie tun soll. Es geht also nicht darum, sich eine Haltung auszu-denken, die zu einer Zeile passt, sondern den Körper ausprobieren zu lassen, auf Impulse zu hören, zu testen und sich zu korrigieren. Rein kognitive, also ausgedachte Antizipationen funktionieren fast nie, sondern resultieren nur in Klischees. Hier wird bereits der Unterschied zwischen einer sozial-körperlich verankerten Imagination und einer intellektualistisch solipsistischen Phantasie („sich etwas ausdenken“) deutlich, der für diese Studie

fundamental ist. Viele Texte zum Phänomen der Phantasie oder Imagination, vor allem die der analytischen Philosophietradition (dazu: McGinn 2006), verpassen diese Differenz und charakterisieren Imagination nur als Präsentmachen von etwas, was nicht da ist, ohne die Qualität dieses Präsentmachens zu thematisieren (Hupp auf/Wulf, 2011). Sie leiden unter derselben Krankheit wie der arme Herr Schneider, der in Merleau-Ponty's „Phänomenologie der Wahrnehmung“ eine zentrale Rolle einnimmt (1966, S. 128f.), weil er genau dieses in dieser Übung geschilderte Vermögen zu einer leiblichen Improvisation eingeübt hat, obwohl sowohl seine Kognition als auch sein Körper funktionieren. Es handelt sich also um eine eigene fundamental-menschliche Dimension.

In diesem Sinn sprengt auch diese Übung bereits die politische Ideologie, die diese Schauspiel-Tradition ansonsten prägt: Sie kann gar nicht durchgeführt werden von dem vereinzelt Individuum, das seine Absichten und Wünsche verfolgt; man muss sich dazu in einen körperlich-sozialen Imaginationsraum hineinbegeben. Damit wird hier durch ein immanentes Über-sich-hinauswachsen der Grundübung schon deutlich, was dann Meisner, Johnstone und ihre Nachfolger\_innen gegen diese Stanislawski-Tradition explizit einfordern: eben die leiblich-sozial-interaktive Dimension. Denn was geschieht durch diese Übung? Etwas, was eine wirkliche Begegnung genannt werden könnte, kommt zustande; der „intentionale Bogen“, wie das die phänomenologische Tradition (Merleau-Ponty 1966) sagen würde, also das Gerichtet-sein auf den Anderen, wird gespannt. Diese Übung aktiviert damit auch in hohem Maß das, was in der Einleitung als menschliche Energie bezeichnet wurde.

Dabei wird auch verständlicher, wie die dritte Dimension des Schauspielens neben dem „want“ und „do“, also das „feel“, das Empfinden, automatisch aktiviert wird. Statt dass man Gefühle direkt spielt („jetzt sollte ich wütend spielen, jetzt traurig“), was allgemein verpönt ist, werden sie als Nebenprodukt der Interaktion eher zugelassen als hervorgebracht: Jemand nimmt die Haltung „ich ignoriere dich“ ein und lässt alle Empfindungen in sich und dem Anderen aufkommen, die sie weckt. Dieses Zulassen ist zentral und das Spiel, in dem nicht die ganze Zeit nachspürt wird, welche Empfindungen durch die Verkörperungen hochkommen, wirkt leblos.

## 2.2.4 Strasbergs Method-Acting

Aus dieser Perspektive kann auch bereits das „Method-acting“ von Lee Strasberg, dem berühmtesten und breichsten Stanislawski-Schüler, genau im eben skizzierten Sinn bereits als immanente Kritik des Standardmodells gelesen werden. Der Hauptbegriff von Strasberg (1987) ist nämlich der der „sensation“ und „experience“; also „Empfindung“. Für ihn ist vor allem die „sensuelle“ Dimension am Schauspielen wichtig. Er nimmt zwar direkt Bezug auf Stanislawski und seine Schüler, bei denen er selbst studiert hat.<sup>48</sup> Aber in den genuinen Seiten seines Ansatzes geht er über Stanislawskis fast mechanische Übungen hinaus, an die er zunächst anknüpft.

Die berühmteste besteht darin, genau zu beobachten, wie man einen Tasse Tee ausschlürft – und die Bewegungen dann ohne Tasse aus dem Gedächtnis gestisch zu reproduzieren; die sogenannte „sense memory“-Übung.

---

<sup>48</sup> Schon aus historischen Gründen (und auch um die jetzige Filmschauspielszene zu verstehen) gehört eine Lektüre Strasbergs genauso wie die von Stanislawski zu jeder Schauspielausbildung dazu. Historisch interessant sind auch Strasbergs (1987, S. 189f.) Schilderung eines Brechtbesuches und die daran anschließende Zustimmung Brechts zum realistischen Ansatz der Amerikaner.

Nach wie vor gehören diese sogenannten körperlichen Erinnerungs-Übungen zu jeder Schauspielausbildung dazu. Sie sollen die Beobachtungsfähigkeit anregen und gleichzeitig das So-tun-als-ob, die leibliche Imagination in einem fiktiven Kontext trainieren. Aber wiederum gilt auch hier: anstatt die spontane Phantasie freizusetzen, wird die Imagination in diesem traditionellen Setting gerade an ein realistisches Kopieren gekoppelt und oft blockiert; so etwa die wütende Kritik von Meisner (1987, S. 79). Dementsprechend geht es generell in vielen Schauspielschulen um diese Dimension des Richtig-machens, eben der guten Mimesis – mit verödenden Folgen, wie Keith Johnstone sagen würde, der gleich zu Wort kommen soll.

Aber Strasberg hat eine eigene Übung entwickelt, die über diese Mimesis, dieses Nachahmen, hinausgeht. Sie hat eben just mit dem zu tun, was er „sensations“ nennt: Spüren, Empfinden. Diese Übung besteht darin, dass man sich an ein starkes Gefühl erinnern soll (Angst, Trauer, Freude). Aber statt auf dieses Gefühl zu fokussieren, besteht die Hauptaufgabe darin, sich in die Empfindungen der Außenwelt zu begeben, die diesem „innerlichen“ Gefühl vorausgegangen waren. Also nicht zu imitieren, sondern zu imaginieren und zu aktivieren: Hat man einen Telefonanruf erhalten, der einen in Trauer gestürzt hat, geht es gerade nicht darum, dieses Gefühl zu reproduzieren – so wird oft Stanislawski/Strasberg und das Method-acting beschrieben. Das wäre eine Reise in die Innerlichkeiten der isolierten Seele, in die abgeschottete Vergangenheit.<sup>49</sup> Gefühle könne man aber nicht direkt wecken, so die These Strasbergs (1987, S. 149), sondern nur in der Gegenwart provozieren – durch das Empfinden der äußeren Umstände, die diese Gefühle hervorbringen können: das Knacken im Telefon, die Temperatur und Stimmung im Raum, die Stimme der anderen Person und so weiter und so fort. Eine starke Emotion wird fassbar gerade an der Empfindungsoberfläche, die sie hervorgebracht hat, der Haut statt der Seele könnte man sagen.

### 2.2.5 Das Menschliche als Abweichung

Diese Standard-Übungen der eben geschilderten wichtigsten Tradition fallen vielen Studierenden ziemlich schwer: Welche Motive sind bloß die richtigen? Und wie soll der Flow des Spielens erhalten bleiben bei dieser äußerlichen analytischen Herangehensweise, die Zeile für Zeile ein neues Motiv bestimmt? Für diese Studie ist ein anderes Problem noch wichtiger: Der eigene Ausdruck stimmt oft nicht richtig überein mit dem gewünschten „actions“ und dient dem „objective“ gar nicht. Offenbar fällt es uns Menschen schwer, die innerlich gewollte Absicht (wie zum Beispiel „trösten“, „drohen“) mit dem Ausdruck dieser Handlung (einer Handbewegung etwa) in Übereinstimmung zu bringen. Es ist gerade menschlich, dass wir eigentlich trösten wollen, dann aber stattdessen mit der Hand jemandem unbeholfen und etwas paternalistisch auf die Schulter klopfen. Der Spalt zwischen dem „objective“ (was wir eigentlich sagen wollen und meinen, wenn wir etwas sagen oder gestisch ausdrücken) und dem, was wir tatsächlich tun, ist zwar oft ärgerlich, aber auch so unglaublich zentral in unserem Leben. Hier eröffnet sich ein Moment von Menschlichkeit im oben beschriebenen vierten Sinn des englischen „humane“.

Dies ist philosophisch gerichtet sowohl gegen die (vor allem postmoderne) philosophische Tradition, die behauptet, dass man von so etwas wie Bewusstseins-Intentionen überhaupt nicht sprechen könne, die sich dann im Ausdruck spiegeln oder eben nicht; aber auch gegen die traditionellen Bewusstseins-intentionalisten (wie z.B.

---

<sup>49</sup> Dies ist schon aus Trauma-therapeutischen Gründen gemäss Josefsson/Linge (2011) für viele Menschen ein Unding.

der junge Husserl). Unsere Intentionen scheinen selten die Form ausformulierter Sätze zu haben, sondern eher aus Impulsen zu bestehen. Mit Merleau-Ponty kann man dies als dialektischen Vorgang beschreiben: Er kennzeichnet nach Jan Puc (2015) das Wesen aller schauspielerischer Improvisation. Wir gehen aus von einem Ausdrucks-Impuls (woher dieser auch kommen mag: aus dem Innern oder aus der Situation), der aber seine eigentliche und genaue Form erst annimmt im Ausdruck, so dass sowohl eine Kontinuität von Ausdrucksintention und Ausdruck da ist als auch die Möglichkeit eines Scheiterns und Sich-selbst-überraschens. Wir scheinen nicht ganz Herr zu sein über das, was wir mit dem Körper genau ausdrücken – wenn wir nicht zufälligerweise Schauspielerinnen sind; und zum Glück auch dann nicht. Damit wird aber das Ziel der etablierten Schauspielausbildung paradox. Die Student\_innen sollen ja gerade „verfügbare Körper“ werden (wie dies Foucault sagen würde; dazu Gun Roman, 2012) ohne sabotierenden Widerstand zwischen inneren Absichten und äußerem Ausdruck. Just dieser Widerstand macht aber uns Menschen menschlich (im hier benutzten Sinn des Wortes des englischen „humane“) – und ihn wollen wir auch auf der Bühne oder im Film sehen, aber natürlich als gespielten (was voraussetzt, dass man ihn als Schauspieler\_in durchschaut): Cate Blanchett in Minghellas „Der talentierte Mister Ripley“; Woody Allen in seinen frühen Filmen; Emma Thompson als Professorin in den „Harry-Potter“-Filmen und Depardieus Cyrano in seiner unmöglichen Liebe zu Roxanne sind bewundernswert, weil sie dieses Misslingen sichtbar machen, ohne es einfach zeigend darzustellen; sie durchleben es – als Rolle.<sup>50</sup>

In der oben eingeführten Sprache von Cohen wird das Phänomen als „obstacle“ bezeichnet: Natürlich war es der klassischen Tradition bewusst, dass wir Menschen nicht einfach nur geradeaus unsere Ziele verfolgen können – es treten Hindernisse, auf; unter anderem „innerliche“. Eben solche innerlichen Hindernisse können den gewollten Ausdruck verhindern. Es kommen der Rolle dann sogenannte „counter-objectives“ in den Weg. Dem „objective“ „Trösten“ kommt zum Beispiel das übergeordnete „objective“ „keine Gefühle zeigen“, in die Quere.<sup>51</sup> Was jedoch in dieser Beschreibung verlorengeht, ist das Widerständige an diesen „counter-objectives“. Dies hat wiederum damit zu tun, dass in der Stanislawskischen (Cohenschen, Alfredschen, Panetschen) Terminologie nicht bewusste von unbewussten Antrieben, Antriebe von Trieben und diese von Wünschen unterschieden werden. Damit kann das Phänomen des Neben-sich-stehens, das später in diesem Band zentral werden wird, gar nicht konzeptuell genau gefasst werden. Alles löst sich in transparente Hierarchien von verfolgten Zielen auf.

Als Konsequenz ergibt sich für diese Studie die Suche nach Methoden, die eben nicht bei vorgefertigten Zielen und Motiven eines auf seinen Nutzen starrenden Menschen als Schlüssel für alles gemeinsame Schauspielen ansetzen.<sup>52</sup>

---

<sup>50</sup> Dies kann man auch als Kritik all der „Embodiment“-Literatur und -Theorie lesen (in der Fortsetzung des Ansatzes von Varela/Thompson/Rosch 1993), die oft suggeriert, dass es die Differenz von Absicht und Ausdruck nicht gäbe, die Seele damit nur ein anderer Aspekt des Körpers wäre.

<sup>51</sup> So würde man Susan Batsons „public persona“, die im nächsten Kapitel vorgestellt wird, in der Begrifflichkeit von Stanislawski reformulieren.

<sup>52</sup> Im zweiten Teil dieser Studie soll als eigener Ansatz skizziert werden, wie das Spielen von gesellschaftlichen Mächten und Kräften, die die Figuren „verhexen“ just dieses Dilemma auflösen oder besser zum Vorschein bringen kann.

## 2.3 Varianten und Kritik des Standardmodells: Donnellan und Batson

Selbst wenn man vieles an dieser „Wollens/Absichts“-Methode in Frage stellen kann, handelt es sich um einen Zugang zu einer Rolle und einem Stück, durch den eine ganze Welt von Motiven sichtbar wird. Zusammen zu schauspielern und zu improvisieren besteht dann darin, eine fiktive Welt aufzubauen, in der sich Individuen mit verschiedenen Motiven zu Auseinandersetzungen begegnen und sich sowie diese Motive ändern können.

Weil dieses Standardmodell sich so dominant ausgebreitet hat und auf einer so deutlichen Ideologie des individuellen Interessen-Verfolgens beruht, kann sich die gesamte heutige Landschaft an Schauspielmethoden und Schauspielschulen versuchsweise als Kritik an ihm darstellen lassen. Dazu soll jetzt eine mildere Variante dieser Kritik von einer starken unterschieden werden.

Die Vertreter\_innen der milderen Version, zu denen etwa Batson und Donnellan gehören sollen, richten sich gegen die Art, wie genau das beschrieben wird, was als Motiv oder als Antrieb eingeführt wurde<sup>53</sup>. Die stärkere Kritik, hier kommen Meisner und Johnstone ins Spiel, richtet sich gegen den Ansatz beim subjektiven Wollen und Absichten-verfolgen überhaupt.

Wie bekannt hat sich auch Brecht in seiner Theaterarbeit von der Ausrichtung am psychologischen Innenleben des „bürgerlichen Subjekts“ mit seinen individuellen Wünschen, mit denen man sich identifizieren kann, distanziert. Er richtet sich jedoch nicht gegen die spezifische Fassung und Begründung der Glaubwürdigkeit des Spiels, sondern stellt diese Norm selbst in Frage. Nur, so das Argument im Folgenden, treffen seine Einwände gar nicht die Vertreter\_innen der stärkeren Variante der hier präsentierten Kritik; Brecht hält ungewollt und dialektisch vermittelt noch in der Ablehnung an der Vorstellung eines seinen Nutzen-verfolgenden Subjektes fest. Trotzdem ist seine Einsicht in die gesellschaftlich-politische Vermitteltheit aller Interaktion bahnbrechend. Diese Einsicht soll hier aber nicht wie bei Brecht einfach dem realistischen Spielen entgegengehalten werden, das durch Empathie und Identifikation mit der Figur funktioniert; vielmehr soll gerade ein lebendiges menschliches Spielen entdeckt werden, das in sich den gesellschaftlich vermittelten Charakter aller Interaktion mit dem empathischen Sich-einfühlen in ein unikes Individuum verbindet; dies wird später (im zweiten Teil) „compassion“ genannt und von der einfachen Einfühlung gerade unterschieden.

Der hier folgende Abschnitt ist der milderen Variante der Kritik gewidmet. Die amerikanische Schauspiellehrerin Susan Batson und der Engländer Declan Donnellan behaupten beide in ihrer heutigen Theaterarbeit, dass es für eine gute Schauspielleistung wenig nützlich ist von einem „goal“, „objective“ auszugehen; von dem, was jemand sich als Absicht einer Figur zurecht gelegt hat. Oder genauer gesagt bieten beide eine alternative Formulierung just für diesen Antrieb oder das Motiv an – und halten in dem Sinn daran fest, dass das Zentrum des Schauspielens darin liegt, sich dieses Motiv bewusst zu machen und das Spielen dadurch zu verbessern, lebendig und glaubwürdig, ja „wahrhaft“ zu machen. Der Titel von Susan Batsons enorm einflussreichen Buch heisst denn auch schlicht „Truth“ (2014).

---

<sup>53</sup> Batson und Donnellan beziehen sich dabei zwar am deutlichsten auf das Erarbeiten einer Rolle. Beide verbinden aber mit ihrem Ansatz einen umfassenden Anspruch, der auch das gemeinsame Improvisieren und die Textarbeit betrifft.

Für sie ist es der „need“ (ebd., S. 34f.), das Bedürfnis, das den Schlüssel für das Schauspielen und Verstehen einer Rolle bildet, nicht das Wollen. Dagegen setzt Donnellan das „target“ (Donnellan 2005, S. 15ff.), das Attrahiert-werden von einem Ziel, als Ausgangsgröße. „Need“ und „target“ ersetzen so „want“ und „goal“/„objective“. Diese Verschiebungen könnten als unbedeutende Korrekturen angesehen werden. Aber diese Ansätze führen zentrale neue Aspekte in die Schauspielmethodik ein. Auch in ideologiekritisch-politischer Hinsicht wird so sichtbar, dass nicht das souveräne Individuum als Modell des menschlichen Handelns maßgeblich ist, welches sich seine Pläne zurechtlegt und mit Taktiken gegen Widerstände verfolgt, sondern das bedürftige und von unvorhersehbaren äußeren Umständen beeinflusste.

### 2.3.1 Susan Batsons „Bedürfnis“

Weil sie vor allem die Einsicht von Stanislawski in das Gewicht der eigenen Erfahrung für das Schauspielen vor Augen hat, versteht Susan Batson sich selbst vor allem als seine Schülerin. Sie kann aber auch als eigenständige Kritikerin dargestellt werden. Damit tritt der Aspekt des Method-actings in den Hintergrund (also der Methode, zu allen fiktiven Situationen und Handlungen Parallelen im eigenen Leben ausfindig und so das Spielen glaubwürdig zu machen).

Jeder Mensch trägt ein grundlegendes ungestilltes Bedürfnis mit sich herum – dies die Hauptthese von Batsons Ansatz. Dieser „need“ provoziert dann – als unsichtbare Quelle der Besessenheit – die Figur zu den merkwürdigsten Handlungen. Dieses Bedürfnis ist also anders als eine Absicht dem Handelnden nicht bewusst ist.

Genauso grundlegend für das Verständnis jeder Rolle ist aber auch das Konzept der „public persona“, der öffentlichen Maske. Wir alle gehen nicht nur mit einem Grundbedürfnis aus unserer Kindheit herum, so Batson (2014, S. 34ff.), sondern setzen uns ein alltägliches Gesicht auf, das gerade dieses Bedürfnis verbergen soll und sich in unseren Gesichtszügen wie eine zweite Haut (und mit Blick auf das nächste Kapitel: als Verkrampfung) festsetzt. Zu Katastrophen kommt es dann im Leben der Figuren (und unserem), wenn wir in Krisensituationen diese Maske nicht aufrechterhalten können, aber auch nicht mündig genug sind, das dahinter liegende Bedürfnis einzugestehen. Wir Menschen greifen dann zu Ablenkungsmanövern, dem, was Aristoteles in seiner Theorie des Dramas „Fehler“ (griechisch: „hamartia“) genannt hat; einige fangen an zu trinken, andere üben Gewalt aus, dritte ziehen sich ganz in sich zurück. Die Grundtexte der klassischen Theatermoderne von Tennessee Williams über Arthur Miller bis zu Elfriede Jelinek und selbst noch Brecht sind voll von solchen Ausweichmanövern.

Wie sieht so ein vorenthaltenes existentielles Bedürfnis aus, das angeblich die ganze Seinsweise einer Figur prägen soll? Batson nennt etwa „Anerkennung“, „Respekt“ oder „Freiraum für das eigene Entdecken der Welt“. Diese klingen zwar ähnlich und generell, aber es geht bei der Rollenarbeit gerade um die subtilen Nuancen, die ein Bedürfnis vom anderen unterscheiden. Dies wird sofort deutlicher, wenn die entsprechenden „public personae“ aufgedeckt werden: der, der „Respekt“ wollte, vernachlässigt sich selbst; die, die Anerkennung brauchte, macht klar, dass sie ganz gut allein durchs Leben kommt; und so weiter. Wichtig dabei ist immer, dass niemand in der Kindheit der Figur auf dieses Bedürfnis eingegangen ist und es deswegen jetzt noch seine Kraft ausüben kann – bis in die Zeilen hinein, die die Rolle von sich gibt. Genauer gesagt sind spezifische Personen in ganz spezifischen Augenblicken nicht darauf eingegangen. Da setzt dann die konkrete Methode des improvisierenden Zusammenspielens an:

Jede\_r knüpft sich eine Figur der Weltliteratur vor; und sich selbst. Was ist das geheime Grundbedürfnis, das sie in ihrer Kindheit als zentrales entwickelt und nicht beantwortet bekommen hat?

Jede\_r versetzt sich nun in diese Figur und stellt sich eine ganz konkrete Person (Eltern, Lehrer\_innen) vor, die diesem Bedürfnis nicht nachgekommen ist. Batson lässt alle Schauspielende nachspüren (2014, S. 63ff.): wie sieht die konkrete Situation genau aus, in der deine Figur diesen Mangel erlebt hast? Welche physische Eigenart hatte die Person, an die sie sich gewandt hat; welche Art von Stimme; was sagt sie? Was hätte die Figur als Kind zu dieser Person sagen wollen, um das Bedürfnis anerkannt zu bekommen? Wie hätte eine Situation ausgesehen, in der das Kind ein Leben hätte führen können, in dem diesem Bedürfnis entsprochen worden wäre? Was hat es sich stattdessen als „public persona“, als öffentliche Maske, zugelegt, um diese Scham über dein Bedürfnis zu vertuschen?

Inwiefern kann dieser Ansatz beim Bedürfnis als kritische Transformation des Grundmodells von Stanislawski angesehen werden? Batson beharrt zwar darauf, dass zusammen schauspielern auf einer Matrix von Motivkonflikten beruht, verortet aber dieses Motiv immer in einer bedürftigen Beziehung zu einer wichtigen Person – und sprengt dadurch die Vorstellung eines Willens, „objectives“ oder „goals“. Es ist hier – gegen Cohen – tatsächlich eher das Bild des Bären (das vernachlässigte Bedürfnis), vor dem man wegrennt, als das der Tür, auf die man zueilt, die einem zum glaubwürdigen Spielen verhelfen soll. Dieser methodische Ansatz verleitet dabei nicht etwa zu einem Verschwinden in der Analyse einer seelischen Innerlichkeit, sondern im Verständnis dessen, was gerade von außen erwartet wird als erfüllendes Verhalten. Deswegen kann Batson ganz in der Nachfolge von ihrem Lehrer Strasberg auch so großen Wert legen auf das Nachspüren, das Situationen in ihrem ganzen sinnlichen Reichtum vergegenwärtigen soll; etwa die Schüsselsituation, in der die Figur zurückgewiesen wird. Durch die Entdeckung des Wechselspieles von Bedürfnis und „public persona“ ergibt sich in der Arbeit Batsons ein natürlicher Übergang und Zugang zu der psychosomatischen oder körperlichen Dimension des Schauspieltrainings, vor allem des sogenannten „animal work“ (Batson 2014, S. 155f.). Dabei wird die Figur mit einem Tier verglichen samt dessen Art sich zu bewegen; diese wird ins Spielen inkorporiert. Dies ist um so leichter, je deutlicher die „public persona“ vor Augen steht, also die öffentliche Maske (eines all zu schmeidigen Wiesels; eines unabhängigen Vogels; eines gefährlich spielenden Raubtiers...). So vereinfacht sich vor allem auch die Stimmarbeit, also das Finden der fünf Dimensionen der passenden Stimme (Höhe, Lage, Tempo, Akzentuierung und Akzent).

In einem abschließenden oder oft sogar eröffnenden Schritt verankert Batson dann diese ganze Nachforschung nach dem handlungsbestimmenden Motiv im Leben der Schauspielenden selbst. Dies führt zu folgender Übungsfrage: Welches Bedürfnis spukt jetzt noch aus der Kindheit im eigenen Leben und scheint in scheinbar alltäglichen Handlungen durch; welche Form von Maske versucht es zu vertuschen? Jede\_r vergleicht dann dieses Bedürfnis und diese „persona“ mit der Rolle – und übersetzt deren Bedürfnis in den Erfahrungsgehalt des eigenen Lebens: In welcher Situation im eigenen Leben hat man die Verweigerung einer Antwort oder Anerkennung eines ähnlichen Bedürfnisses verspürt (mit der dazugehörigen Person, die dem nicht entsprochen hat und der Visualisierung der entsprechenden Situation)?

Zusammenfassend kann Batsons Ansatz so beschrieben werden: Wenn man zusammen schauspielert und improviert, treffen nicht konfligierende explizite Motive aufeinander, sondern Figuren, die gerade auch vor sich verbergen, was sie wirklich antreibt; also Figuren, die in bestimmten Sinn selbst Rollen spielen, ohne es zu bemerken. Theater ist sozusagen immer Theater zweiter Stufe, aber kann dadurch gerade eine Dimension der

wirklichen Person mit ihren Bedürfnissen und Ansprüchen an andere Menschen durchschimmern lassen, die im gewöhnlichen Leben verborgen bleibt: ein Ich trifft ein Du, um die Buhersche Sprache zu benutzen. Wir werden so als aufeinander angewiesene Wesen sichtbar und als Personen, die mehr sind als ihre maskenhaften Handlungen. Bei Batson taucht damit ein Konzept auf, nämlich dasjenige der „public persona“, das im weiteren Verlauf dieser Abhandlung im Begriff des „Neben-sich-Stehens“ (oder der „Entfremdung“) eine immer zentralere Rolle einnehmen wird. Nur hat dieses Neben-sich-stehen gewissermaßen in der Probenarbeit keinen Platz: Es soll durchschaut und beseitigt werden; deswegen der Titel ihres Buches, „truth“. Damit geht aber gerade das Spielerische am Spielen verloren, wie Meisner und Johnstone gegen diese Art des Theatermachens einwenden werden. Ihr Heilmittel gegen das Maskenhafte an unserem Dasein ist nicht introspektive Analyse der Rolle, in der wir festgefahren sind, sondern gerade das Spielen mit anderen Rollen, die uns öffnen für andere Aspekte unseres Lebens und unseres Umfeldes.

### 2.3.2 Declan Donnellans „Der Schauspieler und sein Ziel“

Mit Batson setzt der englische Theater und Film-regisseur Declan Donnellan (2005) bei der Kritik des „Motivs“ als Schauspielimpuls an, aber geht dabei über das hinaus, was man als den Psychologismus von Batson bezeichnen könnte. Sein Argument lautet: Man solle und könne nicht von subjektiven „Absichten“, „Wünschen“ oder „Bedürfnissen“ aus denken, welche die Figuren wie „Julia“ oder „Hamlet“ haben, sondern vom „Ziel“ (das ist ein denkbar schlechtes Wort in der deutschen Übersetzung für das englische „target“) her, das einen in der eigenen Umwelt lockt, attrahiert und zu bestimmten Verhaltensweisen auffordert. In diesem Sinn kann er auch als Kritiker von Batson verstanden werden, die mit dem Fokus auf das „Bedürfnis“ das handlungsleitende Motiv immer noch im Innern der Figur verortet.

Julia denkt nach diesem Donnellanschen Modell dann nicht: was will ich eigentlich in Bezug auf Romeo, sondern die Schauspielerin fragt sich selbst: wozu fordert mich die Existenz von Romeo auf? Woher, so Donnellan, sollte man auch die antreibenden Absichten kennen, von denen die ganze Tradition spricht – diese sind uns in Bezug auf die Rollen genau so unklar wie oft in Bezug auf uns selbst. Über Motive anderer zu spekulieren, fördert bloß eine Phantasie, die eben losgekoppelt ist von der körperlich-sozialen Dimension: man stellt sich neben die Figur statt dass man die Rolle einen verwandeln lässt.

Diese Herangehensweise stellt eine Art Revolution im philosophischen Schauspielverständnis dar. An die Stelle des Gewünschten tritt das Faszinierende als Grundkategorie. Donnellan verlagert damit den zentralen Fokus: Die Phantasie hat ihren Platz nicht mehr im Innern der Seele (im Wünschen als einem der drei Seelenteile neben Gefühlen und Denken nach der klassischen Anthropologie), sondern in der auch körperlichen Interaktion mit der Umwelt, die die Figuren „anspricht“. Ohne explizit darauf zu verweisen, nimmt er eine philosophische Tradition auf, die den Menschen schon immer in einem „Antwortgeschehen“ verortet hat; als einen, der von seiner Umwelt angesprochen wird – eine Gedankenfigur von Benjamin und Adorno bis hin zu Merleau-Ponty (2000) mit seiner phänomenologischen Gestalttheorie samt ihrer Weiterentwicklung durch Waldenfels (1994) und ihrer Zuspitzung durch Barbaras (2005), der dieses Attrahiert- oder Irritiert-werdens in Begriffen des Begehrens uminterpretiert. Diese ganze Tradition geht davon aus, dass dieses Angeredet-werden auch verstummen kann, je nach gesellschaftlicher und damit technischer Vermittlung und Zurichtung der Umwelt. Die hier präsentierten



Übungen, vor allem dann diejenigen von Meisner und Johnstone, bewirken dagegen gerade, dass eine stumme Welt zu einer wieder sprechenden wird. Kulturkritik wird hier ersetzt durch veränderte Praxis.

Damit kritisiert Donnellan auch den analysierenden Intellektualismus, der dem Standardmodell entspricht: Die Frage, wovon die eigene Rollenfigur angesprochen wird, ist viel breiter in der Persönlichkeit verankert als die psychologische, was die Rollenfigur aktiv als Ziel wünscht und verfolgt. Vor allem aber macht die Donnellansche Frage nach dem Angesprochen-werden die Willensdimension sichtbar (und spielbar), die wie oben bereits angesprochen darin besteht (etwa mit Bieri 2003), dass man Stellung dazu zu nimmt, ob das Gewünschte auch zum Gewollten werden soll. Im Gegensatz zum neoliberalen Subjekt, das – wie Stanislawskis Schauspieler – nur danach fragt, was als Interesse verfolgt werden soll, muss sich der Schauspieler, der das vor sich sieht, was ihn anspricht, noch einmal dazu Stellung nehmen – und gewinnt so erst die Freiheit, sich zu seinem Motiven noch einmal zu verhalten.

In der konkreten Arbeit des Schauspielenden mit seinem Manuskript oder seiner Improvisation führt diese Herangehensweise zu einem organischeren Zugang. Statt nämlich von außen in den Kopf der Rolle sehen zu wollen und für jede Zeile ein neues Motiv und Ziel festzulegen, was zu einer völlig disziplinierten und zerstückelten Spielweise führen und die Schauspielausbildung zu einer Qual machen kann, geht es jetzt darum, durch die Augen der Figur zu sehen (Donnellan 2005, S. 83) und sich so dem zu öffnen, was die Figur anspricht; also nicht dem oft „blinden“ Willen zu folgen, sondern dem offenen Blick. Damit nimmt Donnellan bereits die Grundeinsicht der stärkeren Kritik am Stanislawski-Modell weg. Das Schauspielen wird primär da zu einem Nachspüren im sozialen Raum.

Nur kann seine Theorie genauso wenig wie das Standardmodell dem Phänomen des Neben-sich-stehens oder Bei-sich-seins Platz einräumen. Gewissermaßen postmodernistisch wird der Mensch zum Spielball von Attraktionen. Was damit aber auch seinem Ansatz gänzlich fremd bleibt, ist die Ahnung eines (Integritäts-)Raumes, in dem jede\_r in vollen Kontakt zu sich und den Anderen sein und wirkliche Begegnungen zustande kommen könnten. Was so fehlt, soll im Folgenden als Sehnsucht bezeichnet werden, die durch das Spielen selbst geweckt werden kann. Dass sowohl bei Batson als auch bei Donnellan das Spielerische eine untergeordnete Rolle spielt, reflektiert die oben angedeutete Einseitigkeit in ihrer Anthropologie: Sie fokussieren in ihrer Art Theater zu machen, nicht nur einseitig auf das Individuum und seine Seele (die einen „need“ hat oder von einem „target“ gelockt wird) – und nicht etwa auf das Zusammenspielen; sondern in Bezug auf diese Seele auch gerade nicht auf sie als Vermögen zur Imagination (sondern nur zum Empfinden und Fühlen).

### 2.3.3 Sehnsucht jenseits von Ziel und Bedürfnis

Dieses imaginäre Vermögen wird sich erst gegen Ende des Kapitels im Durchgang durch die Übungen von Meisner und Johnstone ganz in ihrem dialogischen situativen Charakter entfalten. Es kann aber schon in den einzelnen Dimensionen durchscheinen, also bereits im Umgang mit der psychologischen und nicht erst in der Verbindung dieser psychologischen mit der psychosomatischen, intersubjektiven und gesellschaftlichen. Genauer gesagt taucht dieses Imaginativ-Menschliche hier auf als mögliche Kluft zwischen den bisher beschriebenen Ansätzen, also zwischen den eigenen expliziten „objectives“ der Rolle (Cohen, Panet); dem Bedürfnis (Batson) und dem attrahierenden Ziel (Donnellan). Was so als eigene Dimension zum Vorschein kommen kann, ist etwas

grundlegendes, was man als Sehnsucht bezeichnen könnte. Sie geht nicht als Wunsch oder Haben-Wollen auf ein Objekt, sondern als eine Art Ersehnen auf einen veränderten Raum, eben den W-Raum, der oben als gemeinsamer Vertrauensraum eingeführt wurde.

Als Illustration kann die Rollenfigur von Miriam Stein in der ZDF-Produktion „Unsere Väter, unsere Mütter“ (2013) dienen. In der Rolle der „Charlotte“ spielt sie eine junge Frau, die in ihrer ganzen Körperhaltung die „Grundmotivation“, also das sogenannte „super-objective“ ausstrahlt: Ich möchte tüchtig sein, auf andere Rücksicht nehmen; nicht brav, sondern eher wie jemand, der sich selbst sehr von außen sieht und diesem „Rechtschaffenheit“ fordernden Blick gerecht werden will.

Dies spielt Stein durch eine Mischung aus kontrolliertem und spontanen Verhalten – wie wenn für Charlotte auch noch die Spontaneität gewollt wäre und einem gewissen Leistungsstandard gerecht werden sollte. Ein Beispiel dafür ist nicht nur Charlottes aufopfernde Arbeit in einem Lazarett, sondern auch die ausgelasseneren Szenen unter Freunden; es hängt eine Aura in der Luft, dass sie die Erwartung an sich hat, lebendig zu sein, weil dies ein Aspekt des Tüchtig-seins ist (also in Bezug auf die Rolle, nicht die Schauspielerin).

Diese Grundmotivation wird deutlicher und interessanter, wenn man sie den Sehnsüchten und Träumen der Figur gegenüberstellt; und den „needs“, Grund-Bedürfnissen, die sich aus der Biographie ergeben haben. Diese müssen nämlich gerade nicht mit dieser Motivation übereinstimmen. Baston würde sagen, das super-objective „Tüchtig-sein“ sei eigentlich eine „public persona“.

Einen Hinweis für das Grundbedürfnis, dem „need“, erhält man von einer überspielten Verletzlichkeit. Entsprechend steht das Bedürfnis nach Schutz in starkem Kontrast zur mutigen Tüchtigkeit des eigenen vorgenommenen Lebensziels. Im Fall der „Charlotte“-Rolle steht der Motivation und dem Bedürfnis aber drittens auch eine Sehnsucht nach unkontrolliertem Lieben-dürfen zur Seite, die unter Kontrolle gehalten werden muss. Charlotte verbietet sich selbst, ihre Liebe offen zu zeigen. Baston würde dieses Lieben-wollen vielleicht wiederum als Bedürfnis charakterisieren; und Donnellan als Reaktion auf ein „target“, ein Angesprochen-werden von der Umwelt. Aber strukturell entspringt es nicht einem individuellen Erreichen-wollen eines Zieles, sondern der Anbindung an eine gemeinsame Menschlichkeit, um eine Formulierung zu benutzen, mit der die schwedische Literaturwissenschaftlerin Nina Björk oft operiert (2012, S. 21). Es treten so Grund-Motivation (Tüchtig-sein) und –Bedürfnis (Schutz) gerade in einen Clinch, in dem sich die Sehnsucht (Lieben-wollen) zeigt und bilden eine ständige Herausforderung, die auf eine „einseitige“ Seite zu kippen droht – und just in diesem Streit tritt mit der Persönlichkeit eine Person auf, eine lebendige, mit der wir uns nicht einfach psychologisch identifizieren können, sondern die uns in unserer eigenen Menschlichkeit (eben dem Hin-und-her-gerissen-sein zwischen Motiv, Bedürfnis und Sehnsucht) anspricht. Wir begegnen ihr – eher als dass wir nur mitfühlen oder uns identifizieren.

Worum handelt es sich bei dieser neu eingeführten Dimension der „Sehnsucht“? In Bezug auf Nina Björks kritische Interpretation von Walt Disneys Lebenswerk (ebd., S. 5ff.) könnte man unterscheiden zwischen Traum (oder auch dem, was Emmanuel Levinas „endliches Begehren“ nennt, dem Habenwollen) und Sehnsucht. Der Traum entspricht eben dem individuellen Ziel, der Absicht oder dem Wunsch des Einzelnen. Wir modernen Menschen träumen, so Björk, von Ferien, einer schöneren Küche oder einem höheren Lohn. Hingegen befindet sich die Sehnsucht eigentlich immer in einer kollektiven Dimension, die oft von den Interessen der Einzelnen gerade verdeckt wird. So haben wir eigentlich Sehnsucht nach einer Gemeinschaft, die nicht als attrahierendes

Ziel oder eine Bedürfnis befriedigende Ware angeboten werden kann. Das haben die Disneyschen Helden nicht verstanden. Sie träumen, verfolgen ihre individuellen Ziele, haben aber keine Sehnsucht, die sie mit anderen teilen. Dies gilt leider für die Ideologie der Protagonist\_innen der hier präsentierten Schauspielansätze auch. Die Sehnsucht, etwa nach einer liebevollen Gemeinschaft, kann gar nicht von einzelnen Anderen oder durch das Erreichen von Zielen verwirklicht werden, sondern dient als Impuls für die politische Veränderung der Voraussetzungen der Situation aller. In diesem Sinn ist wie angedeutet Sehnsucht der Punkt, an dem sich Psychologie, Psychosomatisches, Intersubjektives und Gesellschaftliches treffen – im Bereich des Psychologischen; mehr dazu im zweiten und vor allem dritten Teil dieser Studie.

## *2.4 Kritik an der psychologischen Tradition*

Wenn man so will, kann man die Reaktion bereits dieser milden Kritik auf Stanislawski so zusammenfassen: An die Stelle eines liberalistisch verstandenen isolierten Subjektes, das genau wie der „homo oeconomicus“ des Kapitalismus seit Adam Smith seine Spezialinteressen verfolgt, tritt ein ganzer Mensch in seiner leidenschaftlichen Interaktion mit anderen. Damit verlagert sich radikal der Ort der Phantasie: von dem Platz, an dem sie während der gesamten philosophischen Traditionsgeschichte platziert war, nämlich als neben Denken und Fühlen für unwichtiges, ja unheimliches seelisches Vermögen im Innern des Einzelnen hinaus in die leiblich-geistige spontane zwischenmenschliche Interaktion.

Auf der anderen Seite halten alle diese Ansätze im Grunde am porträtierenden Realismus fest, der sich von außen einer Figur nähert. Nur definieren sie unterschiedlich, was denn unsere Handlungen zu realistisch aussehenden macht: sind sie angetrieben von Absichten, von Motiven, von spontaner Interaktion – und so weiter? Dies ist an sich problematisch: Sie opfert nämlich die Phantasie des Publikums dem konsumistischen Geniessen einer guten (oder zu bemängelnden) schauspielerischen Leistung. Wie wenn das Üben einzig zum Zweck hätte, professionelle Porträtierer, mit Stegemann (2013, S. 95f.): „Mimetiker“ zu bilden; statt, wie hier vorgeschlagen, an die Dimensionen des Publikums und der Mitspieler zu rühren, die weit jenseits aller Realismus-beurteilenden Kognition liegen – im Angeschlossen-werden an die eigene Phantasie und Lebendigkeit.

Die Frage ist dann: Wie einen mitnehmen in eine fiktive Welt, die realer ist als die eigene; die eine wirklichere Wirklichkeit aufzeigt? Die einen vollen Kontakt zur Figur zulässt, ein Kontakt, der viel wertvoller ist als bloße Identifikation? Bisher wurde versucht, bereits in den klassischen Übungen diese Dimension als immanente kritische Möglichkeit hervorzuheben. Nun zu einer Tradition, die sich diesem Menschlichen direkt zugewandt hat, als Moment der intersubjektiven Interaktion.

## *2.5 Der intersubjektive Ansatz: Zur Aktivierung der menschlichen Energie bei Meisner und Johnstone*

Worum soll es eigentlich beim Schauspieltraining gehen? In welche Art von Zusammen-schauspielen und Improvisieren soll man hineinfinden? Meisner und Johnstone geht es beiden um die Aktivierung einer spezifischen menschlichen Energie. Diese entsteht im Zwischenreich des Zusammenspiels und ist spontan und generös, also wertmäßig aufgeladen. Großartige Schauspieler\_innen sind nach ihnen großartig, weil sie diese Energie aufbau-

en können. Nicht so sehr die Entdeckung dieser Dimension ist bahnbrechend für das Werk der beiden, sondern die Tatsache, dass sie ganz einfache Übungen entwickelt haben, durch die diese aktiviert werden kann – bei jeder und jedem, als demokratisches Handwerk sozusagen, als gegenseitiges Begegnen auf Augenhöhe.

### 2.5.1 Sanford Meisners Kunst des Zuhörens

Der New Yorker Schauspiellehrer Sanford Meisner hat seine Schüler in den 60/70-er Jahren fast wahnsinnig gemacht mit einer ganz simplen Übung – und man hat daraus dann ein Verb gemacht, also „meisnern“. Eine Schauspiellehrerin kann dementsprechend rufen: „meisnert mal fünf Minuten“.<sup>54</sup>

Die Grundübung verläuft so: Wiederum bilden sich Zweier-Gruppen. Man sitzt zusammen (oder steht zusammen), sich gegenüber oder parallel, irgendwie. Dabei kann man sich ganz normal verhalten, also sich kratzen, wenn es juckt; lachen; die Beine verschränken und so weiter.

Jede\_r beobachtet den Anderen und beschreibt einfach, was er oder sie sieht; in einem ganz kurzen Satz. Dieses Beobachtete kann eine unbedeutende körperliche Aktion sein – es muss sich aber um eine Änderung handeln, ein Tun. Der andere muss diesen Satz dann wörtlich wiederholen. Woraufhin der oder die erste denselben (!) Satz wiederholt. Und so weiter, bis einer der beiden etwas Neues bemerkt.

Die Dialoge sind also etwas skurril: „Du beißt dir auf die Lippen“. „Ich beiße mir auf die Lippen“. „Du beißt dir auf die Lippen“. „Ich beiße mir auf die Lippen.“ – „Du fuchtelst mit den Händen durch die Luft“. „Ich fuchtle mit den Händen durch die Luft“. „Du lachst“. „Ich lache“. „Du lachst“. Und so weiter und so fort; jede\_r kann jederzeit die nächste Beobachtung initiieren.

In Meisners eigenen Klassen, die er in seinem Hauptwerk tagebuchartig beschreibt, wiederholt man sogar zu Beginn wörtlich, was der andere sagt (also statt „ich...“: „du...“) (Meisner 1987, S. 21f.). Dies soll dazu führen, dass ein wirklicher Kontakt zum Anderen gefunden wird, ohne den Druck, an sich selbst oder an das zu denken, was man da kundtut. Man sagt einfach spontan, was man beobachtet. Manchmal merkt man, dass darin ein Gefühl oder eine Bewertung mitschwingt, also ein Verärgert-sein, Bewundern oder Lachen. Das ist zwar nicht gegen den Geist der Übung, aber es geht zentral gerade darum, dass wir interagieren, ohne bewerten zu müssen.

Jede und jeder ist dazu gezwungen, den Anderen genau zu beobachten und sich zugleich (!) beobachten zu lassen. Diese Kombination kann mit einer Energie verbunden sein, die oft im Alltag durch das Übergehen aller Nuancen verdeckt wird und befreiend wirken kann. Dies wird direkt daran ersichtlich, dass fast niemand diese Übung zu Beginn durchführen kann, ohne zu lachen.

Ganz automatisch ergibt sich hier auch ein Training eines wichtigen Aspekts des Zusammen-Schauspielens, des Blickkontaktes. Dieser und dessen wechselnde Qualität steht sowohl für Meisner wie auch gleich für Johnstone im Zentrum der Improvisation. Dabei geht es nicht um ein Anstarren – obwohl die Meisner-übung sich manchmal so anfühlen kann -, sondern gerade darum, durch den Übungsprozess hindurch in ein Schauen zu finden, das offen ist und sich selbst beobachten lässt. Was hier „Blick“ heißt, ist aber mehr als eine Gesamthaltung zu ver-

---

54 Eine kompakte Beschreibung von Meisners Grundübungen findet sich auch in Bella Merlin „Acting“ (2010, S. 183ff. und S. 96ff.).

stehen, die nicht einfach kognitiv eingenommen werden kann wie eine ethische oder moralische Stellungnahme, sondern in die man auch körperlich hineinfinden muss.<sup>55</sup> Auch wenn Meisner als seine zentrale These behauptet, Schauspielen gehe vom Anderen aus, „acting is about the other“;<sup>56</sup> geht es ihm um die Doppelung, dass jeder schaut und erlaubt, selbst angekuckt zu werden. Es findet ein permanentes Geben, Annehmen und Teilen statt (um die klassischen drei Liebes-Momente zu nennen). Wenn man zu denken anfange, „was soll ich sagen“, „wie soll ich spielen“, sei alles schief und unnatürlich. Als Schauspieler befinde man sich im Zwischenraum der szenischen Stimmung. Man soll einfach auf den Ausdruck des Anderen eingehen – daraus entwickelten sich die Geschichten.

Spielen, Schauspielen heißt eigentlich gar nicht, etwas zu erfinden, sondern eher auf Nuancen im Umfeld zu achten und darauf zu reagieren – hier taucht ein Hauptgedanke von Donnellan wieder auf, der sagt, man soll sich durch die Augen der Figur vom Umfeld berühren lassen. Diese Impulse können sich auch aus dem eigenen Innern (als „Umfeld“) melden. Auch deren Ausbleiben kann als ein solcher Eindruck aufgenommen werden.

Spätestens hier dürfte klar sein, wieso Meisner das Stanislawskische „egomanische“ Ziele-Verfolgen für einen problematischen Ansatz hielt; genauso wie dessen Forderung, alle Motive im eigenen Leben der Schauspielenden zu verankern. Die eben skizzierte intersubjektive Art zu spielen durchbricht außerdem auch das Konzept der „vierten Wand“ und verändert damit die ästhetisch-politische Rolle des Publikums: Anstatt realistische mimetische Leistungen zu bewundern, die aus dem Motivverfolgen ihre Lebendigkeit gewinnen, befinden wir uns jetzt als Zuschauende ja im gleichen Raum, aus dem auch die meisnernden Schauspieler\_innen ihre Impulse beziehen. Wir sind Teil eines Geschehens, durch das eine geteilte Phantasie hergestellt wird oder genauer gesagt immer daran ist, sich gerade zu entwickeln. Die Zukunft ist radikal offen und nicht durch ein vorgestelltes Motiv determiniert. Dies wird gleich noch deutlicher bei der Beschreibung ganzer improvisierter Szenen, die sich aus dieser Grundübung heraus entfalten können. Damit ist nicht gesagt, was als Improvisation zustande komme, sei willkürlich; es gibt eine sehr deutliche innere Logik, eine Art situativer Vernunft (wie der systemische Psychologe Varga von Kibed sagen würde, 2014, S. 39f.), für die sich alle Beteiligten öffnen können. Auch für Bella Merlin (2010) ist diese Dimension der Kern und das Ziel von allen Schauspielausbildungen: „die Kunst des dynamischen Zuhörens“, welches durch die Beobachtungsübung Meisners aktiviert wird. „Dies meint, mit dem ganzen Körper, nicht nur den Ohren zuzuhören. Dynamisches Zuhören geht einher mit einem <offenen Herzen>, einem <relaxten Bewusstsein> und einem <rezeptiven Geist>, alles Hilfsmittel, die hoffentlich durch das Schauspieltraining gefördert wurden. (...) Außerdem ist es der Schlüssel dazu, einen <Charakter> aufzubauen und zu spielen. Nur ist es wahrscheinlich das Schwierigste, was es für uns Schauspieler gibt.“ [Eigene Übersetzung; DF.] Und zwar, wie Merlin sagt, weil wir aus Ängstlichkeit oft weder auf das hören, was wir selbst sagen noch auf das, was zu uns gesagt wird. Da setzt Meisners Grundübung an. Sie erlaubt es uns, uns wirklich auf den Anderen einzulassen. ”Wirkliches Zuhören nimmt Zeit in Anspruch – man absorbiert, prozessiert und reagiert

---

<sup>55</sup> Diese Einsicht wird den gesamten pädagogischen Ansatz im dritten Teil dieser Studie prägen. Die entscheidende menschliche Dimension kann weder durch das Lesen von Büchern noch durch das Nachdenken erobert werden, sondern nur durch das soziale Zusammenspiel als ganze empfindende Menschen. Genau diesem fehlt aber ein klarer Platz im Bildungswesen, in der Schule und in der Universität.

<sup>56</sup> Philosophisch gesehen wird wiederum eine „geteilte Intentionalität“ hergestellt, eine „shared intentionality“ (Tomasello 2010, Schmidt 2009).

dann erst auf das, was gesagt wird.“ Merlin bestimmt dieses „dynamisches Zuhören“ so: „Das Entscheidende ist, dass du dir wirklich die Zeit nimmst, auf das zu hören, was ich dir gegenüber gemacht/gesagt habe. Du hörst wirklich auf deine instinktive innere Reaktion. Du bist dir bewusst, was deine Optionen für die konkrete Situation bedeuten und was sie für Folgen haben – und du reagierst.“<sup>57</sup>

Gerade für jugendliche Schauspieler\_innen braucht es Mut, sich wirklich auf dieses Beobachten und Nachspüren einzulassen. Zu stark ist oft der eigene Druck, schnell und hastig das zu tun und zu „zeigen“, was im Stück gerade gespielt werden „sollte“. Bleibt dieses intensive Kontaktaufnehmen zum Anderen aber aus, ist es unmöglich, im Anderen (Menschen) die Figur zu sehen, buchstäblich zu sehen, als die er oder sie auftritt, also mit jemandem zu spielen. So komplex dieses Auf-einander-eingehen auch beschrieben werden kann – das „Meisnern“ ist denkbar simpel und kann jederzeit von jedem oder jeder durchgeführt werden. Gleich mehr dazu, wie aus dieser Grundübung bei Meisner ganze Geschichten improvisiert werden können.

## 2.5.2 Keith Johnstones doppelte Einsicht

Keith Johnstone, der vielleicht einflussreichste Theaterpädagoge und -coach weltweit, hat bei diesen Einsichten angesetzt, obwohl er sich meines Wissens nicht speziell auf Meisner bezieht. Sein „Impro“-Buch (1987) kann man mit den wichtigen Büchern anderer Forschungspioniere auf ihren Gebieten vergleichen.

Es sind zwei Einsichten, die für diese Studie zentral sind, die dabei über den Ansatz von Meisner hinausgehen. Zum einen die Entdeckung der Sphäre von sogenannten Status-Spielen und –gebaren; und zweitens die Intuition, dass es didaktische Leitung braucht, wenn wir in ein Zusammen-Spielen hineinfinden sollen. Didaktische Leitung meint: Es kann eine ganz bestimmte Stimmung im Raum geschaffen werden, die ein offenes Aufeinander-eingehen fördert. Diese Stimmung beruht auf der aktiven pädagogischen Einrichtung des sozialen Raumes, etwa durch das Etablieren gemeinsamer Regeln sowie durch die konkrete Haltung der Leitenden.

Hier soll eine Lesart vorgeschlagen werden, die besagt, dass die beiden Entdeckung, also der „Statushickhacks“ und der Fokus auf das pädagogische Einrichten der Zusammenspielräume, einander bedingen. Sie hängen intern zusammen. Johnstone ist aufgefallen, dass wir Menschen uns im Alltag oft blockieren, also das Gegenteil dessen erreichen, was in Meisners Übung zustande kommt; angefangen vom blickmäßigen Ignorieren (und Mobben) bis hin zu Gewalt, die den Anderen nicht zu Wort kommen lässt. Dieses gegenseitige Blockieren geschieht zu Beginn auch und vor allem beim Improvisieren-Lernen; und, wie Johnstone in seinen unzähligen Seminaren am Royal Court in London festgestellt hat, ganz eklatant während Improvisationen in neuen Gruppen. Seine Entdeckung: Diese Blockade kann ganz einfach aufgehoben werden, sobald die Statusverhältnisse geklärt sind. Dazu bedarf es der pädagogischen Leitung.

---

<sup>57</sup> Pernilla Ahlstrand (2013) hat über das „Mit dem Körper zuhören“ an der Stockholmer Universität eine theaterpädagogische Dissertation mit dem gleichnamigen Titel abgeschlossen. Ihr geht es dabei um das Verständnis der sprachlichen Hilfsmittel, die Pädagog\_innen einsetzen können, um den Spielenden bei diesem Zuhören zu helfen.

### 2.5.2.1 Status

Der für Johnstone zentrale Begriff des „Status“ kann schwierig zu fassen sein, rein theoretisch, aber auch praktisch, weil er Assoziationen weckt, die mit Johnstones Terminus *technicus* nichts zu tun haben. Es handelt sich also hier und im Folgenden um einen sehr spezifischen Fachbegriff (Johnstone 1987, S. 33ff.; dazu auch Plath 2014, S. 158ff.). Die Schwierigkeit im Verständnis des Begriffes liegt nicht nur daran, dass er nicht mit dem der Macht oder ähnlichen Begriffen übereinstimmt, sondern dass er oft erst richtig erfasst werden kann durch das körperliche und soziale Interagieren selbst; die daraus resultierenden methodischen (hermeneutischen) Konsequenzen werden später angesprochen. Selbst in der experimentierenden Praxis kann es sein, dass es Monate dauert, bis jemand haltungsmäßig einsieht, welche Statussignale er oder sie von sich gibt – und dann spielerischer damit umgehen lernt.

Zum Einstieg sei deswegen hier ein bildhaftes Beispiel angeführt: Als David Cameron und Nick Clegg im Jahr 2010 die Wahlen in England gewannen, sollten sie dies – wie es sich gehört – durch ihren Einzug in die Downing Street 10 bestätigen. Eine große Schar von Reporter\_innen und Fotograf\_innen hatte sich vor dem Eisentor versammelt und uns folgendes Gehabe oder Verhalten übermittelt: Cameron legt väterlich Clegg die Hand auf die Schulter und bittet ihn, vor ihm durch den Eingang zu gehen, der nicht beiden gleichzeitig Platz gibt. Clegg spürt intuitiv, dass dies Cameron für die Presse als souveräner Hausherr dastehen lässt (weil er sich als letzter mit einem Lächeln an diese wenden und dabei „sein“ Zuhause betreten kann). Der Gast geht vor. Blitzschnell legt deswegen Clegg seine Hand auf Camerons Schulter und lädt ihn so ein, selbst zuerst durch die Türe zu gehen. Und so weiter; eine kleine Rangelei entfaltet sich. Bis Clegg einsieht, oder spürt, dass Cameron in der Koalition doch derjenige ist, der das Zepter in der Hand hat. Dies ist Status-interaktion in Reinform: es ist ein Tun, ein Agieren, das eine spezifische Art von Beziehung einrichtet, die einen selbst und den anderen in eine spezifische soziale Position bringt.

Johnstone selbst führt viel subtilere Beispiele aus Alltagsdialogen an (1987, S. 34), in denen wildfremde Menschen, aber auch scheinbare Freunde sich permanent zu übertreffen oder aber klein zu machen versuchen (oder sich durch das Kleinmachen zu übertrumpfen versuchen) – ohne das Geringste davon zu bemerken. Alle denken, sie seien höflich und würden sich auf Augenhöhe begegnen. Für einen Außenstehenden, der einmal die Dimension des Status entdeckt hat, bietet sich ein ganz anderes Schauspiel dar. Deswegen kann es für einen selbst existentiell verwirrend sein einzusehen, welche Statustransaktionen man sich als „public persona“ zugelegt hat; etwa dass das Sprechen mit hoher oder dünner Stimme als Unterwerfungsgestus dazu dient, anderen ihre (zunächst nur unterstellte) Übermacht zuzugestehen und dadurch nicht in einen Konflikt hineingehen zu müssen. Im nächsten Kapitel soll mithilfe von Bowlby und Aisnworth skizziert werden, wieso wir als Kinder anfangen, solche Ausweichmanöver zu entwickeln.

Durch diese Sensibilisierung eröffnet sich ein Blick, der im Alltag sich der Frage stellen kann: Durch welche körperlichen Haltungen, welche Blicke und welche Rhythmen signalisieren Menschen ihre Status gegenüber der anderen Person oder gegenüber dem Raum? Für Johnstone ist es ist dabei entscheidend, dass Status immer gegenüber jemandem eingenommen wird (ebd., S. 36). Er kommt nicht einfach jemandem zu, sondern entfaltet sich als „Agieren“ in Bezug auf jemanden oder das Umfeld. Wenn dem so ist, dass wir permanent höchst sensibel sind für solche gegenseitigen Statusmarkierungen, ist es verständlich, dass wir in Situationen, in denen unsere Stellungen und Haltungen zueinander nicht geklärt sind, uns blockieren – etwa auch in Improvisationen. Ist

die Hickhack-ordnung geklärt (dies kann auch darin bestehen, dass alle sich als gleiche ansehen), verschwindet dieser Spuk und die Atmosphäre im Raum verändert sich. Wer also eine Gruppe Ganoven spielen soll in einer Improvisation, tut gut daran, eine interne Ordnung klar zu machen.

### 2.5.2.2 Didaktisches Einrichten des Spielraumes: Regeln und Haltungen

Hier liegt auch das Motiv begraben dafür, dass für Johnstone das Zusammen-schauspielen oder Improvisieren und der Bereich der Pädagogik nicht getrennt werden können: Damit wir überhaupt bereit sind, uns spontan zu verhalten und uns nicht zu blockieren, müssen wir darauf vertrauen können, dass alle anderen uns respektieren und nicht auf uns hinuntersehen oder uns vergöttern. Die Herrschaftsverhältnisse müssen durchschaut und dadurch aufgehoben sein.

Dabei schlägt Johnstone – nach der hier vorgeschlagenen Lesart – zwei Dimensionen vor, durch die ein Raum sich in so etwas wie einen kreativen Kooperationsraum verwandeln kann. Zum einen spielt die konkrete Haltung der Pädagog\_innen eine Rolle; zum zweiten die Regeln, auf die sich die Gruppe einigt. Oder besser gesagt: Dass es überhaupt dazu kommt, dass die Gruppe sich auf die im Folgenden präsentierten Regeln einigt – und diese auch explizit festgehalten werden. Fehlt eines dieser Momente, die Haltung oder die Regeln (oder entsprechen sich diese nicht), ist es schwierig, die menschliche Energie aufkommen zu lassen, die aus Interaktionen resultiert, in denen sich Menschen nicht blockieren.

Die pädagogische Haltung hängt zusammen mit dem gerade erwähnten Status-Einnehmen. Johnstones Beobachtung ist es, dass es drei verschiedene Typen von Pädagog\_innen gibt (1987, S. 35); diesem Phänomen ist auch der dritte Teil dieser Studie gewidmet): die, die meistens niedrigen Status spielen, zwar von den Kindern (oder Lehrenden) oft gemocht werden, aber im Chaos auch untergehen; sowie die, die meistens hohen Status spielen, Respekt einjagen, aber nicht wirklich mit den Kindern in eine lehrreiche Kommunikation hineinkommen, in denen diese neugierig sein dürfen und sich getrauen, Schwächen zu zeigen. Die besten Lehrer\_innen hingegen sind für Johnstone die, die zwischen verschiedenen Statushaltungen hin und her wechseln können (ebd.), je nach Situation. Sie können sich mit den Kindern hinsetzen und von ihnen lernen; aber sie können auch, wenn es angebracht ist, eine Richtung vorgeben oder für Ruhe sorgen. Was Lehrer\_innen also in ihrer Ausbildung zentral lernen sollten, nach Johnstone, ist dieses praktisch körperlich-soziale Vermögen, den eigenen Status und den der Anderen „lesen“, verstehen, anpassen und auch kommentieren zu können. Es ist dabei wie angedeutet unmöglich, diese Kompetenz durch das Lesen von Texten zu erwerben; vor allem weil (biographisch schief angelebte) Mechanismen, die diese Offenheit verhindern, eben in der Muskulatur stecken und einem selbst gar nicht bewusst sein müssen. Es handelt sich wohl streng genommen wohl gar nicht nur um eine „Kompetenz“ (dazu das Bildungskapitel im dritten Teil), sondern um ein Zur-Welt-sein, eben eine Menschlichkeit, die man in sich und anderen aktivieren kann – oder stillstellen. Wie Stern (2010) und Bowlby (2010) behaupten (im nächsten Kapitel), steckt sie von Geburt an in uns.<sup>58</sup>

---

<sup>58</sup> Deswegen konnte die Autorin Christine Nöstlinger in ihrer Dankesrede zum deutschen Jugendliteraturpreis 1973 von guter Literatur sagen, sie sei anti- oder unpädagogisch pädagogisch: Sie erzieht nicht, bildet nicht, indem sie moralisch oder ethisch Korrektes vorgibt, sondern indem sie, durchaus im spielerischen testenden



Worauf es beim Schauspielen (und im Leben) ankommt, in der hier vorgeschlagenen Lesart von Johnstones Improvisationsbuch, ist eben dieses Sensibilisieren für die Dimension des gegenseitigen Blockierens – und umgekehrt des Helfens. Dabei handelt es sich gerade nicht nur um ein moralisches oder ethisches Projekt, in dem Blockaden verurteilt und ausgeblendet werden („Du sollst nicht...“). Im Gegenteil sind viele der Übungen so lustig und zufriedenstellend, weil gerade sonst etwa als Hochstatus-Impulse weggedrängte Intuitionen aufgenommen werden dürfen, aber dialektisch aufgehoben in einem Spiel, das alles Blockieren durchschaut und deswegen auch beseitigt.

Die sozialen Regeln, mit denen Johnstone seine Improvisationskurse „versieht“, sind demgegenüber denkbar eindeutig. Es geht gerade darum, als Leiter\_in eine Atmosphäre (der Menschlichkeit) zu etablieren,

1. in welcher alle Impulse zugelassen sind (ebd., S. 82). Diese Impulse, seien es Ideen, Gefühle, Handlungsintentionen oder was auch immer, sind in sich nicht zu bewerten; sie sind einfach zunächst da und wertzuschätzen. Wie mit ihnen umgegangen wird, ist dann eine nächste Frage. Aber damit überhaupt die kreative Energie zustande kommt, die in Improvisationen nötig ist, ist es wichtig, sich nicht gleich selbst zu zensurieren.
2. Daran anschließend stellt Johnstone die These auf, dass die wichtigste Norm die ist, dass es nicht um das Richtig-oder-Falsch-machen geht (ebd., S. 29). Dies kann und soll man durchaus auch explizit sagen. Bei allen Übungen geht es nicht in erster Linie darum, ob jemand sie besser macht als jemand anderer; es geht nicht um das Gutsein beim Schauspielen. Die Stimmung in einem Raum kann sich schlagartig ändern, wenn man dies festhält. Dies erlaubt es auch, Gruppendruck zu entschärfen: wenn alle eine Übung auf eine Weise machen, man selbst sie aber anders aufgefasst hat, so soll man sich nicht anpassen.
3. Bei alledem geht es darum, einander als Personen anzunehmen. Dabei ist die Unterscheidung zwischen Handlung oder Meinung und Person zentral. Auch wenn man einzelne Handlungen oder Meinungen ablehnt, bedeutet dies nicht, dass man die andere Person als Person ablehnen muss. Im englischen Sprachraum wird diese Haltung als „acceptance“ bezeichnet, wobei die Akzeptanz eben nicht als Toleranz gegenüber Meinungen verstanden wird, sondern als Willkommen-heißen der Anderen als Menschen und Wesen mit je ihrer Würde, ihren speziellen Ideen und Interessen<sup>59</sup>. Auch dies kann explizit festgehalten

---

Umgang mit allem Moralischen, die Dimension der Menschlichkeit aktiviert. Deswegen möchte ich auch vorschlagen, diese Dimension eben sowohl „in“ den Dimensionen des Moralischen, Ethischen, Politischen und Rechtlichen zu verorten, als ganz spezifische Weisen ihres Verständnisses, aber genauso wichtig auch jenseits von diesen, als Moment, das diese kritisch übersteigt: eben als spontanes Durchschauen von Herrschaftsverhältnissen (wie in der Einleitung angedeutet). Es ist vielleicht dieser Grundzug seiner Jugendbuchliteratur, die dem Oetinger Verlag (Lindgren, Nöstlinger, Maar, Krüss) seine herausragende Stellung im deutschsprachigen Raum sichert.

<sup>59</sup> Das Konzept zielt auf die grundlegende Dimension des Honnethschen Anerkennungsbegriffs (nach Honneth 1994 und 2000).

werden als Definition eines gemeinsamen Raumes. Dabei ist wichtig, dass dieser Blick inklusiv auf alle Anwesenden gerichtet ist. Die Atmosphäre eines Raumes verändert sich, wenn jemand außen vor bleibt.

Das Etablieren dieser Regeln ist mit starken Thesen verbunden. Johnstone wurde vor allem für die Aufmunterung heftig kritisiert, die darauf zielt, die Dimension des Richtig/Falsch-machens auszublenden. Wie dies also alles begründen? Dazu eröffnen sich zwei Strategien. Die eine ist der Verweis auf die Praxis. Gruppen funktionieren einfacher besser, sobald sie von bestimmten Erwartungen befreit werden und sich auf gewisse Aspekte verlassen und Vertrauen aufbauen können. Eine andere Begründungsstrategie liegt darin zu zeigen, inwiefern wir als Menschen so funktionieren, wie dies Johnstones Theorie impliziert; also darin, eine anthropologische Argumentation zu entfalten. Auf dieser Ebene befindet sich dann die gesamte Diskussion im nächsten Kapitel dieses ersten Teiles der Studie. Im dritten Teil soll dann gefragt werden, was mit einer Bildung passieren würde, die auf diese Freisetzung der menschlichen Energie wert legt.

Hier ist es wichtig zusammenfassend darauf hinzuweisen, dass es sich bei der Etablierung des gemeinsamen sozialen Raumes durch das explizite Benennen von Regeln eben nicht um einen moralischen oder ethischen, sondern bereits um einen sozialen, gesellschaftlichen Zug handelt. Er befindet sich auf einer anderen Ebene als die moralischen und ethischen Blockaden, mit denen in Johnstones Übungen gerade gespielt wird. Während man in den Übungen Energie freisetzt, indem man einen Schuft spielt, kann der Verstoß gegen die oben genannten Regeln nicht einfach als spielerischer Zug in Kauf genommen werden. Oder mit den oben eingeführten Begriffen: Johnstones Ansatz des Zusammen-improvisierens und -Schauspielens übersteigt die intersubjektive Dimension, die bei Meisner noch die zentrale war, hin auf eine soziale, die dann eine gesellschaftliche Perspektive eröffnet. Ohne zu berücksichtigen, wie wir uns zueinander verhalten wollen und als was wir einander fundamental ansehen und wie sich dies in Regeln (und potentiell Gesetzen) manifestiert, kann die Energie gar nicht zustande kommen, um die es letztlich geht. Das Zusammenspielen muss überstiegen werden auf die soziale Organisation des Raumes, in dem dieses geschieht. Wie weit weg sind wir jetzt vom individuellen Wunsch-Verfolgungs-Ansatz der Stanislawski-Tradition gelandet, welche auf den Konflikt zweier entgegengesetzter Motive fokussiert; wie weit auch von grossen Teiles der Kunst-, „Industrie“ und dem Bildungswesen. Dies zeigt bereits ein Problem an, das dann im dritten Teil der Studie behandelt wird: Diese Erweiterung des Blicks auf das gemeinsame Schauspielen wird nicht genügen, denn solche Räume der Kooperation lassen sich in einem Umfeld kaum aufrecht erhalten (dazu Plath 2014, S. 34), das von ganz anderen Normen geprägt ist – wie dies für das Arbeitsleben wie für die Bildung der Fall ist. Dies gilt selbst für Schauspiel-Hochschulen; auch sie sind wie Schulen und Arbeitsplätze in unserer Gesellschaftsform dem politischen Geist unterworfen, der doch vorwiegend auf Konkurrenz, bessere und schlechtere Leistung und die Selektion von bereits besser Gestellten abzielt und sich damit an isolierte Individuen wendet und solche hervorbringt. Es ist kein Zufall, dass Johnstone aus diesem Betrieb ausgestiegen ist, und sich in Kanada eine Art utopischen Theaterort aufgebaut hat. In der Einleitung zu seinem Buch (1987, S. 21ff.) schildert er drastisch, wie das englische Schulsystem auf seine Ideen als Lehrkraft reagiert hat.

### 2.5.2.3 Blockieren und Unterstützen

Johnstone selbst beschreibt sein Buch „nur“ als Einführung in das Improvisieren. Hier soll es auch als eine Einführung in das Etablieren von etwas gelesen werden, was in der Einleitung „Integritätsstoff“ und „Integritätsraum“ genannt wurde. Das Sich-und-einander-Blockieren spielt dabei eine zentrale Rolle. Johnstones Kapitel zur „Spontaneität“ und zum „Status“ werden so als verdeckte Kapitel zum Phänomen des Blockierens lesbar. (Damit ist die Abfolge der Kapitel in seinem Buch hier auf den Kopf gestellt worden, oder systematisch auf die Füße.) Was bei diesen Übungen geschieht, hat Johnstone so beschrieben (ebd., S. 13f.): die Welt, die ihm während der Schulzeit immer grauer und konturloser vorgekommen war, wird plötzlich mit all dem magischen Zauber aufgeladen, die sie für ein Kind haben kann. Farbkontraste werden schärfer; die Zeit wird aufgeladen mit Sinn; der Raum erstreckt sich plötzlich in die Tiefe und die Beziehung zu den Anderen wird emotional aufgeladen. Dabei gehen also wahrnehmungsmäßige und relationale Veränderungen Hand in Hand. Es scheint gerade für diesen sozialpsychologischen Ansatz zentral zu sein, dass Wahrnehmung überhaupt von den Beziehungsqualitäten geprägt ist; deswegen die Nähe von Johnstones zu Meisners intersubjektivem Ansatz. Ihr Hauptaugenmerk liegt auf dem Umgang, den wir miteinander pflegen und dessen Qualität und Veränderungsmöglichkeit – und denken alle anderen Momente wie Offenheit des Blicks, Präsenz und so weiter von ihm aus. Das Ziel ist dann eine volle Begegnung; ein wirklicher Kontakt und Austausch; dazu gleich mehr.

Der Ort und das Medium, durch den diese Transformation eines abgestumpften Wesens in einen teilnehmenden empfindenden Zeitgenossen entsteht, ist dabei die Imagination, eine ganz spezifische Form derselben:

#### *a. Spontaneität: Selbstblockade*

Spontaneität kann nach Johnstone trainiert werden durch Übungen, welche die Phantasie im Körper verankern statt im Verstand (ebd., S. 90f.). Oder besser gesagt: die Phantasie, die schon in uns ist, kann geweckt werden; es geht eher um ein Weglassen von Verdecktem, nicht um das abstrakte Erfinden. Wir sollen uns an eine Dimension der Inspiration ankoppeln, die näher liegt als uns bewusst ist.

Diese Übung kann jede\_r für sich durchführen: Man stelle sich eine Schachtel in einem Antiquitätengeschäft vor, vor der man steht. Langsam steckt man die Hand hinein, packt etwas, zieht es heraus und sagt direkt: „Oh, das ist ja ein...“ und ergänzt diesen Satz um das, was sich gerade ergibt. Dabei spielt es eine entscheidende Rolle, ob man sich ausdenkt, was da herauskommt (was man nicht tun soll) – oder die Hand und den Mund selbst im Augenblick, in dem man sie herauszieht, über den Inhalt entscheiden lässt und sich getraut, es spontan zu äußern und so den dabei auftauchenden zensierenden Impulsen zuvorzukommen. Das Entscheidende ist also: nicht etwas Vorgefasstes zu verfolgen, sondern sich selbst überraschen zu lassen.

Johnstone selbst greift in seinen Workshops – wie in seinen dokumentarischen Filmen zu sehen ist – sehr schnell ein, weist auf ein kurzes zensierendes Zögern hin und bittet die Betroffenen doch das zu sagen, was ihnen vorher auf der Zunge lag. Oft ist es die Scham über das eigene Nicht-originell-sein oder das Als-merkwürdig-angesehen-werden, die da lauert, also soziale Mechanismen, die tief in die leibliche Interaktion und die sprachliche Artikulation hinein wirksam sind. Auch deswegen ist es so entscheidend, als Pädagog\_in zuerst einen kooperativen W-Raum einzurichten, in dem diese Scham zwar auftreten kann, aber auch mit ihr umgegangen werden kann. Dabei geht es weder um das Richtig-machen noch um Originalität. In einem grunddemokratischen Ansatz

pocht Johnstone darauf, dass jede und jeder über eine wunderbare Phantasie verfügt; selbst wenn der Weg zum sensiblen Spiel gehen kann durch öde Wiederholungen von scheinbar Uninteressantem (ebd., S. 87). Dies ist eben deswegen der Fall, weil Phantasie sich in diesen Übungen gerade nicht als intellektuelles Vermögen des Sich-Ausdenkens zeigt, sondern als ein Zustand der Anbindung an das Unbewusstes, das sich leiblich-sozial meldet und wie ein Flow-Erlebnis funktioniert, wenn man es nicht abklemmt.

Diese Übung kann erweitert werden durch das aktive Zusammenspielen. Es bilden sich Gruppen mit je zwei Teilnehmenden. A greift hinter sich und gibt B ein (imaginäres) Geschenk: „hier hast du ein...“. Dann werden die Rollen getauscht.

In einem nächsten Schritt greift A nach einem Geschenk, B nimmt es an und sagt: „Oh, vielen Dank für...“ und nimmt das erst Beste, was ihr oder ihm einfällt. Dann werden die Rollen getauscht.

Diese Übung führt direkt zur nächsten Dimension, dem Konzept des Anbietens und Akzeptierens; oder Blockierens. Hier sei aber noch einmal darauf hingewiesen, dass das Zögern und das zensierende Blockieren der Phantasie zu dieser eben geschilderten Übung hinzugehören – wie dann das Blockieren zur nächsten; natürlich nicht als absichtliches Resultat, aber als Teil des Prozesses; sowie Theaterproben voll sind von urkomischen Pannen und Blackouts. Menschlich sind sie gerade deswegen, weil dieses Misslingen eben keines ist, sondern ein wichtiger Bestandteil der Interaktion ausmacht. Insofern handelt es sich beim Menschlichen im hier zentralen Sinn des englischen „humane“ auch nicht um eine utopische Dimension, sondern um etwas unmittelbar zugängliches – trotz der zauberhaften Qualität, die einen ganzen Raum und die sich darin Befindenden verwandeln kann.

#### *b. Anbieten und Akzeptieren oder Blockieren: direkte soziale Blockade*

Johnstones Argument ist also folgendes: Ganz entgegen der Selbstbeschreibung von den meisten von uns modernen Menschen blockieren wir uns permanent in unseren alltäglichen Kommunikationsweisen gegenseitig. Dies kann auch sehr subtil geschehen. Wiederum geht es in den Übungen nicht um eine moralische Verurteilung dieser Nicht-Kooperation, sondern um ein Spielen mit ihr.

Wiederum begibt man sich in Gruppen zu je zwei Personen. A macht eine Behauptung. B steht daneben und geht entweder gar nicht darauf ein oder sagt etwas damit nicht Zusammenhängendes. Nicht alle Blockaden sind so offensichtlich, auch wenn es an vielen Arbeitsplätzen, in vielen Schulklassen oder in vielen Beziehungen angenommen wird, wenn die Aussagen einiger einfach übergangen werden. Dies ist eine Form von Mobbing und, wie Johnstone sagt, nicht etwa einfach ein Nicht-Tun, sondern bereits ein aggressives Verhalten. Er benutzt dabei die Terme: „Anbieten“ und „Aufnehmen“ beziehungsweise „Blockieren“ (ebd., S. 94f.). Für ihn ist das wichtigste Ingrediens für das Zusammen-improvisieren und Schauspielen das Aufnehmen von Angeboten. Dies kommt in der modifizierten Übung zum Ausdruck:

A macht eine Behauptung („es ist ganz schön warm draußen“). B nimmt diese auf und antwortet mit „Ja, aber...“ und improvisiert eine Antwort. Dann werden die Rollen getauscht. Hier kommt immerhin bereits eine Kommunikation zustande, wenn auch in einer Mischform: das Angebot wird zugleich aufgenommen und abgelehnt.

In einem nächsten Schritt verändert man die Übung so: A macht eine Behauptung. B nimmt sie auf und sagt improvisierend: „Ja, und...“. Diese Antwort nimmt dann A wiederum als Angebot auf und antwortet mit „Ja, und...“. Und so weiter.

So entspinnt sich eine ganze, oft leicht skurrile Geschichte. Es entwickelt sich – in den meisten Fällen – eine sehr besondere Energie, welche die Teilnehmenden in ihrer ganzen Lebendigkeit ergreift, weil man sich plötzlich blind versteht und kooperiert, sich inspiriert und weiterhilft (auch wenn es sich dabei um ein völlig absurdes Gespräch handelt!). Sie wird oft als intensiv und wertvoll erfahren; als gleichzeitig ernsthaft und komisch. Nach Johnstone liegt dies eben an den drei „Mechanismen“, die alle unsere Interaktionen prägen können. Erstens können wir uns in dieser Miniimprovisation an unsere Impulse anknüpfen, an unsere (auch „verrückte“ oder im Gegenteil „gewöhnliche“) Spontaneität – die soziale Zensur, das Über-ich wird an der Nase herumgeführt. Zweitens kümmern wir uns nicht um den Status-Hickhack, der ansonsten soziale Situationen und unsere Suche nach unserem Platz in der Machtordnung so prägen kann. Dies führt zum dritten Aspekt: In dieser Situation helfen wir einander, kooperieren und sind generös; wir hören wirklich zu mit Leib und Seele und hören damit auf, einander zu blockieren. Was dabei zustande kommt, ist nach einem philosophischen Modewort nicht nur eine „shared intentionality“ (Fuchs 2012), also eine geteilte Aufmerksamkeit, sondern vielmehr: eine wirkliche Begegnung, weil wir direkt aufeinander eingehen.

Was für diese Studie aber mindestens so wichtig ist, ist der körperliche Aspekt dieser sozialen Transformation: Durch eine solche Übung (wenn sie gut angeleitet ist) ändern wir uns in der ganzen Körperhaltung. Wir entspannen uns, werden aber gleichzeitig alert, wach. Die Augen öffnen sich, die Atmung wird tiefer. Mit der in der Einleitung vorgeschlagenen Terminologie: Wir richten für uns und für einander einen Integritätsraum ein, in dem wir Platz haben, Raum und Zeit, um uns zu entfalten mitsamt unserer Imagination. Wir weben am gemeinsamen Integritätsstoff. Aber wie gesagt – dazu gehört es auch, dass wir zögern; nicht mehr weiter wissen; die Übung auch schief machen. Aber das Setting macht es möglich, überhaupt konstruktiv und spielerisch zu kooperieren.

Damit sind wir also in gewissem Sinn beim Gegenmodell zur klassischen Schauspielermethode der früheren Abschnitte (Stanislawski, Cohen, Panet) angelangt. Anstatt sich über die konfligierenden Motive klar zu werden, soll gerade einander geholfen werden. Johnstone hält denn auch explizit fest (ebd., S. 101), dass es fragwürdig ist, ob wir Menschen wirklich uns darin ausbilden müssen, Konflikte zu erfinden und den eigenen Willen durchzusetzen. Nach seiner Beobachtung gelingt sensibles Schauspielen oft zum ersten Mal, wenn eine romantische Szene geübt wird; wenn die Schauspielenden also wirklich aufeinander eingehen dürfen. Dies ist es, was für ihn im Zentrum der Schauspielschulen stehen sollte. Diese würden sich mit der Terminologie der Einleitung in einen Ort der Verwirklichung der Idee der Menschlichkeit verwandeln, um deren Verständnis es in dieser Studie geht. Oder anders gesagt: Blockieren ist eine zentrale Art, wie wir den Kontakt oder das Bei-sich-sein verhindern können; Annehmen eines Angebotes ist ein guter Weg zur Herstellung just eines solchen Kontaktes.

Was aber tun, wenn Menschen nicht kooperieren? Auf diese Frage gibt Johnstone mit seinen Status-Spielen eine Antwort.

### *c. Statshickhack: indirekte soziale Blockade*

Zurück zu Johnstones Grundbegriff des Status: Wie gesagt „agieren“ wir Status immer gegenüber einer anderen Person oder den uns umgebenden Raum.

Eine einführende Übung kann sich so gestalten: Alle huschen zuerst als kleine Ganoven durch den Raum, die niedrigen Status agieren und sich deswegen vor möglichen Blicken verstecken und den Raum nicht in Besitz nehmen wollen. Sodann schreiten alle als stolze Besitzer durch die Räumlichkeiten. Die Bewegungsweise, das Tempo, die Haltung und somit das gesamte Sein-zur-Welt ändern sich dramatisch.

Status kommt im Johnstonschen Sinn (im Gegensatz zu anderen Verwendungsweisen des Wortes) wie angedeutet nicht einfach jemandem zu – wie dies etwa für den verwandten Begriff der Macht gilt. Macht hat jemand oder übt sie aus; Status „agiert“ jemand gegenüber jemandem; es handelt sich dabei um einen feinen, aber wichtigen Unterschied. So kann etwa ein Diener, der offensichtlich seinem Herrn gegenüber in einer unterlegenen Machtposition ist, durchaus hohen Status spielen; etwa den Raum einnehmen, sich im Sessel fläzen und so weiter. Samuel Becketts und Kafkas Romane basieren, wie Johnstone (ebd., S. 72) behauptet, auf solchen Beziehungen; und vor allem auf Beziehungsumschwüngen also Statusveränderungen, die für Johnstone nicht nur den Kern aller guter Literatur und Dramatik ausmachen, sondern auch alles Komischen: Chaplins Clochard wird zum Millionär, der Papst geht zum Psychologen (in Nanni Morettis Film „Habemus papam“) und so weiter und so fort.<sup>60</sup>

Dabei gibt es verschiedene Konstellationen: die Beteiligten können beide (oder alle drei und so weiter) hohen Status spielen; oder beide mittleren; oder beide niedrigen – oder aber es gibt eben ein Statusgefälle, so dass der eine höheren Status agiert als der andere.

Die klassische Übung geht dann so: Man legt irgendeine Grundszenarie fest, die eine Beziehung definiert. Etwa der Sachbearbeiter auf dem Einwohnermeldeamt begrüßt eine neue Kundin. Beide improvisieren die Szene mit mittlerem Status. Dann beginnt man die Szene erneut, diesmal mit unterschiedlichem Status, der sich während der Szene ins Gegenteil verdreht.

Was bei dieser Grundübung den meisten auffällt: Plötzlich wird die Phantasie nicht mehr gebremst; ganz im Gegenteil bekommt das Improvisieren permanent neue Nahrung. Vor allem kann mit Meisners Einsichten auch direkt von Beobachtungen des Anderen ausgegangen werden, der Statussignale schickt, die man aufnehmen und kommentieren kann. Oder anders herum: solange diese Dimension des Status ausgeblendet wird, findet eine permanente Blockierung der Energie statt durch das unbewusste Vermeiden von Statusaktionen, die aber notwendig sind, weil diese soziale Dimension von sich aus ungeklärt in der Luft hängt.

An dieser Stelle soll hier eine begriffliche Unterscheidung vorgeschlagen werden, die bei Johnstone so leider nicht vorkommt – nämlich die zwischen manipulativem und offen bewusstem Verhalten. Dadurch soll auch der Ort des Menschlichen in diesen zwischenmenschlichen Interaktionen deutlicher werden. Johnstones Ansatz wird manchmal für seine Grundthese kritisiert, wir Menschen seien Statushickhack-Wesen – wie die meisten Tiere auch. Es wird ihm dann eine negative Anthropologie unterstellt, gewissermaßen als ein moderner Hobbes, der

---

<sup>60</sup> Gegen Bergson wendet Johnstone ein, dass das Ausrutschen auf der Bananenschale nicht als solches lustig ist (weil es Lebendigkeit in Mechanik umwandelt, wie Bergson behauptet), sondern nur wenn es mit einem Erniedrigten einer Hochstatusperson einhergeht.

einen Naturzustand von Wölfen ausmacht, die sich alle zerfleischen wollen. Nichts wäre aber diesem Ansatz fremder. So wie er hier interpretiert wurde (tatsächlich gegen einige Stellen in Johnstones Werk), ist das Statusgerangel und die allgegenwärtige subtile Aggressivität unserer Gesellschaft ein Effekt, nicht der „Grund“ unserer Interaktionen. Sie entspringt dem Ausblenden von Herrschaftsimpulsen und –aktionen. Dies wird im nächsten Abschnitt mit Daniel Stern und Bowlby deutlicher: Als Kinder wollen wir gerade zusammenarbeiten und uns in Lächeldialogen gegenseitig bestätigen. Begegnen wir aber Statusgefällen, dann wollen wir auch, dass diese nicht einseitig bestehen, sondern spielerisch aufgehoben werden; deswegen die unglaubliche Freude von Kindern, wenn sie auf den Schultern thronen können oder von einem Tiger verschlungen werden.

Hohen Status einzunehmen bedeutet also keineswegs, einfach ein Tyrann zu werden – oder um eine andere Formulierung zu wählen: manipulativ zu werden. Fast alle Improvisierenden, die zum ersten Mal mit dem Konzept des Status konfrontiert werden, ziehen aber diesen Schluss. Ein Mensch, der hohen Status agiert, wird dann zum piesackenden Lehrer, zur arroganten Managerin und so weiter. („Glamour“ könnte dagegen als das Phänomen definiert werden, das als Hochstatus-Glanz die Umgebung selbst im Status erhöht.) Merkwürdigerweise gilt dies nicht für den entgegengesetzten Fall: niedriger Status wird nicht sofort mit manipulativem Verhalten gleichgesetzt, obwohl es durchaus so verwendet werden kann. Dies hat die Transaktionsanalyse in der Folge der Studien von Eric Berne im Detail untersucht (Fopp 2012, S. 173).

Die Frage ist dann, ob jedes Hochstatusverhalten, selbst das offene, als problematisch angesehen werden soll. Im Gefolge der Transaktionsanalyse kann man festhalten: Es gibt positive Verhaltensformen des Hochstatus (etwa „schützen“ und so weiter), die nur dann problematisch sind, wenn sie mit einem „belitteln“ einhergehen, also Kleinmachen des Anderen – und das heißt: wenn sie nicht durchschaut sind.<sup>61</sup> Damit dies nicht eintritt, wird eben spielerisches Fingerspitzengefühl gefordert, das trainiert werden kann. (Schwach sein zu können gegenüber jemandem, ohne „belittelt“ zu werden, kennzeichnet Adorno in seinen „Minima moralia“ als die Grundform von liebevoller Beziehung.)

Für unseren Zusammenhang ist es dann vor allem entscheidend, inwiefern das Durchschauen von Statusverhältnissen dazu beitragen kann, dass sich eine menschliche Energie als Kraftfeld im Raum entfaltet. Da hat Johnstone die Entdeckung gemacht, dass es ungeheuer befreiend ist, sich eben in Statusverhältnisse im Spiel ganz hinzubegeben – bei guter Leitung und gutem „Setting“. Nichtblockierte Interaktion, also Spontaneität, resultiert aus dem Umgang mit Impulsen des höheren oder niedrigeren Statureinnehmens. Wirkliches Schauspielen hat für Johnstone zu tun mit diesem Durchschauen von Herrschaftsverhältnissen. Wie das monatelange tägliche Training der (Stanislawski/Cohenschen) Willens-Übung das Festhalten an Zielen einübt, die Meisnersche Wiederholungsübung das wirkliche zuhörende und wahrnehmende Zusammenspiel, so wird durch Johnstones Statusübungen das Durchschauen und subtile Umgehen mit Macht und Ohnmacht trainiert und so ein wirklicher Kontakt zu sich und den Anderen ermöglicht.

Die klassische Herr-Knecht Übung in den Ausbildungen (eine abgeänderte Übung der Herr-Knecht-Übung aus „Impro“, S. 62f.) sieht so aus: Man spricht sich ab, wer höheren und wer niedrigeren Status spielt. Zum Beispiel:

---

<sup>61</sup> Hochstatus-einnehmen deckt sich nicht mit den transaktionsanalytischen Größer-sein oder Kleiner-sein. „Trösten“ ist transaktionsanalytisch gesehene eine Haltung, die von einem „Grösseren“ zu einem „Kleineren“ eingenommen wird, die positiv ist, weil sie nicht manipuliert. Trösten muss aber keineswegs ein Hochstatusagieren sein. Es kann es aber.

Ein sehr selbstbewusster wohlhabender Mensch vor hundert Jahren in England steht gerade auf und will sein Frühstück einnehmen, während sein Bediensteter hereinkommt. Sobald der Bedienstete sich so verhält, dass der Herr sich unbehaglich fühlt, schnippt er mit den Fingern und die Szene beginnt von neuem, eventuell mit einem neuen Studenten als Diener. Und so weiter. Dann tauscht man die Rollen. (Später tauscht man auch den Status der Rollen! Jetzt ist es der Bedienstete, der plötzlich höheren Status spielt, sich in einen Sessel fläzt und so weiter.)

Johnstones Hauptpunkt ist in dieser Lesart der, dass man lernt, die sozialen Mechanismen zu durchschauen und damit freier umzugehen. Dabei hat jeder Mensch bevorzugte „Status“-Haltungen, hinter denen er oder sie sich schützt (etwa durch eine niedrig-Status-Piepsstimme oder eine übertrieben Hochstatus-Postur); Batson würde von der „public persona“ sprechend und Bowlby/Aisnworth im nächsten Kapitel von „Masken“. Um so zentraler ist es, dass Schauspieler\_innen eine Flexibilität im Status-Einnehmen gewinnen.

Über Johnstone und mit Blick auf die Idee der Menschlichkeit könnte man sagen: Ziel der Übungen ist es, dass man damit spielerisch umgehen kann und zu Begegnungen findet, wo diese Mechanismen „außer Kraft gesetzt werden“ in dem Sinn, dass man hinter sie sieht und man sich auf gleicher Augenhöhe begegnen kann. Dadurch wird man „beweglich“ im buchstäblichen und metaphorischen Sinn, kann ganz niedrigen oder hohen Status spielen und durchschaut, wann man wie andere in Herrschaftsverhältnisse verwickelt. Nur so kann man Szenen spielen, in denen man sich wirklich begegnet.

Die Übung beginnt folgendermaßen: Der Teufel erhält Besuch. A spielt den Teufel in seiner Hölle und B einen eben neu dort gelandeten Menschen. Der Teufel möchte diesem sein Reich vorstellen – und wird jetzt von B, der oder die enttäuscht ist, „belittlet“. In diesem Fall kann ein offensichtliches Hochstatusverhalten angewandt werden, weil die Situation in sich selbst spielerisch ist. Trotzdem haben viele damit ihre größten Probleme und brauchen Wochen, bis sie sich dazu wirklich getrauen. Wieso? Wohl weil es ihrem Selbstbild nicht entspricht. Es ist schwierig sich einzugestehen, dass man über die seelischen Tastaturen verfügt, die für ein solches Unterwerfen oder Dominieren nötig sind.

#### 2.5.2.4 Herrschaft und Körperlichkeit

Bei der Durchführung aller Übungen achtet Johnstone vor allem darauf, wie der Status körperlich und in der Art sich zu bewegen eingenommen wird: Hochstatus ist mit erhobenem Kopf, wenigen deutlichen Kopfbewegungen, klar gerichtetem und gehaltenen Blick, langsamen Bewegungen im Zentrum des Raumes und fester Stimme verknüpft (ebd., S. 43). Niedrig-Status-Figuren huschen stattdessen in der Peripherie des Raumes herum, leicht gebeugt, kucken schnell weg, wenn sie einem Blick begegnen und lassen keinen Pondus in der Stimme zu.

In dieser Übung teilt sich die Gruppe auf in Hoch- und Niedrigstatusfiguren. Die Leitende ruft verschiedene Ziffern zwischen eins und zehn, welche die Höhe des Status anzeigen. Also zum Beispiel bewegen sich alle Hochstatusfiguren mit neun, während die anderen mit drei herumgehen, schleichen, huschen.

Diese körperliche „Haltungen“ sind unmittelbar Ausdruck von zwischenmenschlichen Verhältnissen. Der Status wird nämlich mindestens so von der Reaktion der Anderen bestimmt wie vom eigenen Verhalten. Wenn alle vor einem in Ehrfurcht erstarren, bedarf es gar keiner großen Machtdemonstration, um einen Hochstatus einzuneh-



men. Ganz im Gegenteil kann lässiges Schlurfen plötzlich Ausdruck von Hochstatus sein. Die Pointe: Status entsteht immer erst im Zusammenspiel: in feinen, winzigen Korrekturen des Ausdrucksverhaltens gegenüber dem eigenen Umfeld. Gerade deswegen setzt das Statusspielen die schauspielerische Spontaneität frei: Statusspiele („Hickhack“) geschehen nämlich immer, automatisch, sobald sich Menschen begegnen; Bewegung, Stimme und alle anderen schauspielerischen Ingredienzen sind zunächst vor allem auch Statusinstrumente.

Aber über diesen expliziten Ansatz von Johnstone hinaus kann man auch festhalten, dass in Meisners und Johnstone's Übungen eigentlich dieselbe Utopie steckt, nämlich durch das Spielen in einen Zustand zu gelangen, in dem man ganz in Kontakt zu sich und dem anderen ist, ganz frei und doch ganz im Austausch begriffen. Der Fokus verschiebt sich von dem, was man mit Stanislawski/Cohen/Alfreds faktisch tut (und erreichen „will“, wünscht: man kann eben auch „blind“ seine Ziele verfolgen), hin auf das, was durch das Tun als Begegnung gestaltet wird.

### 2.5.2.5 Status-Spiel als Integritätsraum-Einrichten

Kritiker\_innen Johnstones könnten einwenden, dass solche Spiele nur selbst manipulativ sind und zu Mobbing verleiten, so dass in keiner Weise eine menschliche Energie erzeugt oder ein Integritätsstoff produziert würde. Dies kann geschehen – bei schlechter Leitung. Doch das Durchschauen von Herrschaftsverhältnissen ist für die Idee der Menschlichkeit und somit für diese Studie fundamental. Das Menschliche etwa an Freundschaftsbeziehungen kann nämlich gerade dadurch gekennzeichnet werden, dass man in ein Reich jenseits des Statushickhacks gelangt. Oder wie Johnstone es sagt: Freund\_innen können einander als Esel bezeichnen oder als Madame oder Monsieur ansprechen und damit Statusgefälle als Ausdruck des persönlichen Mögens verwenden. Deswegen ist es völlig zentral, dass man lernt, Statusgefälle zu durchschauen – nicht nur in der Theorie, sondern praktisch. Es ist Training in Menschlichkeit, indem es die Indifferenz einer angeblich neutralen liberalen Haltung durchschaut. In diesem Sinn bilden die Status-Übungen nach dieser Lesart auch einen wichtigen Teil im Lernen des demokratischen Handwerkes. Wer Herrschaftsverhältnisse, also Dominieren beziehungsweise Unterwerfen nicht sensibel wahrnimmt, kann auch nie zu einem Verständnis dessen kommen, was es heißt, sich als gleiche und freie zu begegnen. Es ist nicht damit getan, andere als gleiche und freie „einzustufen“, „anzuerkennen“ oder im Ethikunterricht zu fordern, dass alle gleich sind. Demokratie entpuppt sich hier immer als eine auch körperliche und soziale Praxis. Und dies bedeutet hier: eben des Durchschauens von Herrschaft und des Einrichtens von Begegnungen auf Augenhöhe.

Ethikunterricht und die meisten politischen Theorien der Demokratie greifen deswegen viel zu kurz, weil das Proklamieren von sich und anderen als gleiche und freie eben nur ein Lippenbekenntnis ist. Wie Johnstone dies oft schildert: Gruppen müssen gleichsam durch das explizite spielerische Ausprobieren von Statusunterschieden hindurch, um in das Gebiet wirklicher Gleichheit und Freiheit zu gelangen, in dem nicht einfach nur alle Impulse unterdrückt werden. Deswegen ist die veränderte Energie eines sozialen Raumes ein guter Gradmesser des Demokratisierungsgrades. So könnte auch das Scheitern des klassischen Humanismus analysiert werden: Er stellt keine adäquaten Methoden bereit, auf jeden Fall nicht im Bildungswesen, die seinen Idealen der Gleichheit und Freiheit als in der Praxis umzusetzende gerecht geworden wären. Stattdessen hat er zur Unterdrückung der Emotionen und zum Ausblenden der sozial-leiblichen Verfasstheit von uns Menschen geführt und ist so zum Mitstreiter der kapitalistischen Selbstdisziplin geworden, die Boltanski/Chapiello (2006) ins Zentrum unserer öko-

nomischen Gesellschaftsform stellt. Was so gerade nicht im Raum Entfaltung findet ist generöse menschliche Energie.

Damit sind wir bei dem angelangt, was in der Einleitung „Integritätsstoff und „Integritätsraum“ genannt wurde – als Möglichkeiten, in die sich jeder Raum der Interaktion verwandeln kann. Er ist für das eben geschilderte humanistische Verdrängen der konkreten sinnlichen Praxis gerade unsichtbar und kommt als Konzept gar nicht vor; ja, die Vorstellung, Würde, Freiheit und Gleichheit seien materielle sichtbare Aspekte an unserem geteilten Zur-Welt-sein, scheint ganz verwegen – und damit auch die Verbindung von Würde und Phantasie.<sup>62</sup>

Dieser Integritätsraum ist aber das Medium, in dem und durch das das Zusammen-schauspielen vor allem geschieht – zumindest nach der Tradition, an die Johnstone (1987, S. 58) anknüpft, indem er auf Jean-Louis Barrault verweist (ähnlich auch Brook 2008). Genau mit diesem Material arbeitete Meisner in seinen szenischen Übungen, die er in der Entfaltung seiner Wiederholungsübung entwickelt hat. Dazu gleich mehr.

Die Frage ist dann: Was „ist“ dieser Status energetisch betrachtet – und damit dieser Integritätsstoff und –raum?<sup>63</sup> Es muss sich um ein Element handeln, das geschrumpft werden kann oder ausgebreitet, entfaltet – wie die Fühler von Schnecken. Oder passt die Metapher besser: es sind intentionale Bögen, die dynamisch gespannt oder aber blockiert werden können? Ist es eine Aura von Kommunikation, die wie eine Blase eine Normalform einnehmen oder vermindert werden kann? Auf jeden Fall scheint hier eine Energie im Fluss zu sein, die geformt werden kann, abgewürgt oder frei entfaltet; bloß nimmt sie auf jeden Fall eine Form an – sie ist die ganze Zeit da, ob wir wollen oder nicht. Das Abwürgen dieser Energie kann dann so unterschiedliche Gestalten annehmen wie das unbewusste Blockieren Anderer oder das manipulative Herrschen (oder Gewaltanwenden) über andere; oder das unbewusste Kleinmachen seiner selbst oder das manipulative Steuern Anderer durch das Sich-ohnmächtig-stellen.<sup>64</sup> Umgekehrt lassen uns einige Blicke einen Freiraum zu, der unsere unblockierte Energie ganz entfalten lässt. Im nächsten Kapitel kommen Sterns, Alexanders und Bowlby/Ainsworth Vorschläge zur Sprache mit ihren Theorien zur Verfassung dieses Integritätsraums. Auf jeden Fall ist sie direkt an unseren „Gebrauch“ des Bewegungsapparates und Körperschemas (davon handelt das zweite Kapitel) gebunden – oder an die sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen, die es uns erlauben (oder verbieten), unser Körperschema zu füllen (Fogel 2013, S. 73). Sichtbar wird der eigene Integritätsraum erweitert oder ausgefüllt, wenn die Übungen gelingen. Der Blick ist nicht mehr diffus, sondern begegnet Anderen; die Haltung ist nicht leise verschämt oder dominant und so weiter. Nicht, dass das verschämte Wegschauen und so weiter moralisch zu verurteilen wären –

---

<sup>62</sup> In einer ähnlichen Kritik am Humanismus führt Levinas (1989) sein Konzept des Antlitzes ein, ohne dabei aber einzubeziehen, wie dieses Antlitz durch Interaktionen und das Einrichten von Räumen zum Vorschein gebracht oder verborgen werden kann.

<sup>63</sup> Begrifflich gesehen geben gerade gemeinsame W-Räume, wie sie in der Einleitung geschildert wurden, die Möglichkeit zu entfaltetem Integritätsräumen der Einzelnen.

<sup>64</sup> Diese vier Kombinationen entsprechen nach Stensmo (2000) den vier Arten, wie Kinder den Unterricht in der Schule behindern können: Indifferenz, Gewalt, sich dumm stellen und manipulieren. Seine Lösung entspricht dem Johnstoneschen Ansatz. Für die Lehrperson geht es darum, die Person hinter dieser Haltung anzusprechen und sie nicht auf ein Statusverhalten festzulegen. Damit wird er auch Bowlby/Ainsworth's Grundeinsicht gerecht, die im nächsten Kapitel diskutiert werden soll

es geht hier ja um das Durchschauen der sozialpsychologischen Mechanismen, nicht um deren Bewertung. Negativ bewertet wird von Johnstone (und mir) nur das Verleugnen dieser Mechanismen.

### 2.5.2.6 Spielen-mit versus Mit-spielen

Vielleicht am deutlichsten sichtbar wird dieser Integritätsraum, der uns umgibt und den wir einnehmen (dürfen) oder eben auch nicht, im „Spielen-mit“. Spielen-mit soll hier anders verstanden werden als Mitspielen. Wir spielen-mit, etwa wenn wir uns bewusst necken, also eine doppelte Kommunikation führen: die zwischen den sich bestätigenden Personen und die zwischen den pseudo-herausfordernden Handlungen. Wir halten dann Blickkontakt, um den Anderen zu bestätigen, aber auch um zu sehen, ob der oder die Andere dieses neckende Bestätigen trotz des Kitzelns, Attackierens und so weiter selbst bestätigt; der Blick bekommt die Struktur: ich sehe, dass du siehst, dass ich sehe, dass wir uns sehen. Mitspielen geschieht dagegen immer, sobald mehrere zusammen spielen; es muss nicht unbedingt mit dem Aufbauen eines W-Raumes einhergehen, wie dieser gemeinsame Vertrauensraum in der Einleitung genannt wurde in Anlehnung an Donald Winnicott, der früh die Relevanz solcher dieser Spielräume gesehen hat; im Sinn von Spielen-Mit-Räumen, nicht nur Mitspielräumen.

Zurück zu Johnstones Statustheorie. Die hier vorgeschlagene These ist nun: Spielen-mit kann nicht geschehen, solange Statusagieren nicht bewusst durchschaut wird. Menschen, die unbewusst Status agieren, sei es hohen, der sich über andere setzt, oder niedrigen, der sich unterwirft, ohne dies zu merken, können in diesem Sinn anderen in diesem Moment nicht wirklich begegnen.<sup>65</sup> Sie machen ihren eigenen und den Integritätsraum der Anderen unsichtbar und schränken ihn ein – oder wie auch immer man die Metapher ausbauen möchte. Umgekehrt geschieht im Spielen-mit gerade etwas, was man als Verbindung des je eigenen Integritätsraums zu einem gemeinsamen bezeichnen könnte. Dieser hat dann die eben genannte Struktur: ich sehe, dass du siehst, dass ich sehe, dass wir uns sehen (Fopp 2012). Was energetisch dabei passiert, ist ein oben beschriebenes Sich-öffnen. Oder um an den Beginn dieses Abschnittes zu Johnstone zurückzukehren: Nichtdurchschautes Statusagieren ist eben blockieren, ein Stauen von Energie, eine Form von Aggressivität. Deswegen sagt Johnstone auch, dass es keine neutralen Begegnungen gibt: entweder man ignoriert sich oder man begegnet sich wirklich und nimmt sich an.

### 2.5.2.7 Alltägliche Verzauberung versus herausragendes Leuchten

Die Philosophen Hubert Dreyfus und Sean Kelly (2011) beenden ihr Werk zum Verhältnis von Kultur, Philosophie und Religion mit der Feststellung, nicht alles, was sei, leuchte, aber alles, was leuchte, sei. Ihnen geht es um die Realität dieses Leuchtens oder als wertvoll und sinnvoll Aufscheinens von bestimmten Ereignissen. Sie machen damit auf die Momente aufmerksam, in denen wir ganz (oder doch ziemlich) von Sinn umgeben sind, oft

---

<sup>65</sup> Sie treten dann etwa als Superman auf, der keine Schwächen kennt, und diese, auch wenn sie für jeden anderen sichtbar sind, nie zugeben könnte. Es ist dieses Gehabe, das dann zur feministischen Einsicht führen konnte, unsere kriegerische Weltpolitik, die Hickhack-gesellschaft und die Gewalt in den Familien sei auf ein und dieselbe gendertypische männliche Haltung zurückzuführen. In diesem Sinn sind die Johnstoneschen Übungen auch eine Anleitung, das eigene gendertypische Verhalten (des Dominierens oder Unterwerfens) zu durchschauen und zu hinterfragen.

zusammen mit Anderen eben das Leben, und vor allem einzelne Ereignisse in ihm, als leuchtend empfinden. Paradebeispiel ist für sie das Erlebnis eines mitrückenden Baseballspiels oder Roger Federers Auftritt in einer Tennisarena.

Was hier in dieser Studie skizziert wurde, könnte man mit Johnstone als demokratische Antithese zu dieser Idee verstehen. Johnstones These ist, dass alles anfangen kann zu leuchten, nicht nur herausragende Leistungen und Ereignisse, sondern die ganz alltägliche Welt und wir in ihr – vorausgesetzt wir verwandeln uns in aufnahmebreite Wesen. Dazu bedarf es des Einrichtens des sozialen Raumes und der Übungen in ihm. An die Stelle eines polytheistischen elitären Ereignisdenkens bei Dreyfus und Kelly tritt ein aktiv demokratisches. (Der Ort des Nachforschens ändert sich entsprechend. Es sind nicht mehr die nur Wenigen zugänglichen Wandelhallen der Berkeley und Harvard Universität, sondern die theaterpädagogischen Räume, die überall aufgeschlagen werden können, in denen solche Studien geschehen können.)

Was Johnstone mit Kelly und Dreyfus aber teilt, ist die Sensibilität für das Konturenannehmen der Welt, die Intensität und das Gefühl für Gemeinschaft, das damit entsteht (und ihr Ausbleiben). Nur hat dieses dann intern eine andere Struktur. Es ist nicht die pseudoheilige Gemeinde, die da ihre Götter anbetet, sondern die Gemeinschaft, die so für einander sorgt und spielerisch miteinander umgeht, dass sich im Zwischenraum ihrer Interaktionen so etwas wie Göttliches auftauchen kann, wenn man denn einen sehr weiten Begriff von Theologie hat wie etwa Buber (1983) oder Sölle (1997). Es ist eben nicht das gemeinsame Erlebnis des perfekt funktionierenden Tennis spielenden Körpers von Roger Federer (Dreyfus/Kelly 2011, S. 195), das für die verzaubernde Magie steht, sondern der Durchgang durch simple Übungen der Phantasie, die jede und jeder machen kann.

Die Welt wird nach den Übungen wirklich als verzauberte Dimension wahrgenommen; Raum und Zeit gewinnen eine enorme Dichte; nicht als Projektion, sondern als wahrere Wirklichkeit, die uns im alltäglichen blockierten Leben verborgen ist. Dieses Blockieren oder Neben-sich-stellen hat dabei seine politische Dimension: Sie kann und wird noch als Entfremdung bezeichnet werden. Deswegen geht es hier nicht um Techniken, durch die man Präsenz gewinnt (wie im Yogaunterricht oder bei Meditationstechniken), sondern um das Einrichten von sozialen Räumen, in denen Entfremdung durchschaut und aufgehoben wird.<sup>66</sup> (Für den zweiten Teil ist dann die These leitend, Kunst werde zu Kunst, weil sie dieser Dimension nachgeht; weil sich die Künstler\_innen dazu genötigt sehen, immer und immer wieder diese wirklichere Wirklichkeit aufzudecken und uns an sie zu erinnern – und dabei scheitern. Nur wenige Künstler sind in der Lage, das, was in den Interaktionsübungen als menschlicher Blick aufschien in die Kunst hineinzuretten, die sich dann in etwas Neues übersteigt.)

### 2.5.2.8 Der zweifache Ort des Menschlichen

Das Menschliche im Sinn des englischen „humane“ taucht an zwei möglichen Stellen auf beim Ansatz von Johnstone. Einmal kann es als Merkmal der spontanen intersubjektiven kooperierenden Improvisationen selbst angesehen werden. Auf der anderen Seite taucht es als Kennzeichen des Reiches auf, das sich jenseits von Status-Hickhack-Ordnungen auftut, als Inbegriff von guten Freundschaften und gelingender pädagogischer Betreuung.

---

<sup>66</sup> Damit wird der Schritt zu Übungen möglich, die oft mit dem Namen von Augusto Boal verbunden sind (etwa das Forumtheater) und sich zwischen Theaterpädagogik und politischem Aktivismus befinden.

### 2.5.3 Erweiterung der Meisnerschen Grundübung

Der soeben geschilderte Begriff des Integritätsraumes kann auch auf Schauspiel-Improvisationen angewendet werden: Die oben geschilderte Wiederholungs-Grundübung von Meisner kann nämlich ausgebaut werden zu einem Improvisieren von kleinen Szenen. Dabei setzt Meisner bei der Spannung an, die automatisch entsteht, wenn zwei Personen einfach dasitzen, ohne etwas zu sagen. Sehr schnell ist da eine bestimmte Energie in der Luft, aus der eine ganze Geschichte entstehen kann, ohne dass jemand etwas erfinden muss. Es braucht also nicht festgelegt werden, welche Ziele die Rollen verfolgen, welche Bedürfnisse haben oder welchen Status sie spielen.<sup>67</sup> Hier liegt es wirklich nahe, von einer Energie zu sprechen oder auch von einer bestimmter Art von Spannung, die in der Luft liegt und nach Klärung verlangt. Schauspielen ist dann wesentlich das Aufnehmen und Klären dieser systemischen Energie (dazu: Varga von Kibet 2014).

Die Grundübung gestaltet sich so: Es bilden sich Gruppen zu zwei Personen. Man sitzt sich gegenüber oder befindet sich irgendwie im gleichen Raum, so dass man sich beobachten kann. Diese Meisner-Improvisationen beginnen so, dass die Beteiligten nichts erfinden dürfen, sondern nur beschreiben, was sie am Anderen wahrnehmen – und erst nach einer Weile baut man eine Geschichte darauf auf. Ausgangspunkt ist also im Prinzip die oben geschilderte Wiederholungsübung. Aus ihr entspringt eine Geschichte.

Ein Beispiel wäre: „Du kratzt dich schon wieder am Hals.“ „Ich kratz mich ja schon wieder am Hals. – Bin wohl etwas nervös.“ „Ja, du scheinst nervös zu sein. Das brauchst du nicht...“ „Ich verstehe nicht, wie man in dieser Situation so ruhig sein kann wie du...“. Und schon ist man mitten in einer Geschichte, obwohl noch niemand genau weiß, wovon sie handelt. Diese entspinnt sich in ganz kleinen Schritten.

Es gilt, einige Regeln zu beachten: Fragen sind verboten, weil sie den Fokus wieder in das sich-etwas-ausdenkende Innere verlagern statt auf die teilbare Empfindung. Außerdem kann nicht plötzlich gesagt werden: „Wir sitzen ja im Wartezimmer hier und du musst gleich zum Arzt rein“. Das wäre ein zu großer Sprung. Stattdessen hangelt man sich an den kleinen beobachtbaren Reaktionen des Anderen entlang und lässt das Umfeld immer konkreter werden. Irgendwie einigt man sich „blind“ nach einer Weile auf eine konkrete Geschichte und konkrete Beziehungen.

Was sich so von allein ergibt, wenn sich die Beteiligten wirklich ihrer Empfindung öffnen, ist eine Art Geschichte, in welcher der eigene und fremde Integritätsraum die Hauptrollen übernehmen – die Qualität der Beziehung zum Anderen. Zu große Nähe wie mangelnde Nähe; Aufdringlichkeit oder merkwürdiges Statusspiel können thematisiert und so benutzt werden, um eine Szenerie einzurichten, in der eine tiefere Begegnung zustande kommen kann; eine „wirkliche“ Begegnung, weil die sich kümmernden Personen hinter Haltungen zum Vorschein kommen, ja kommen müssen, wenn sie ehrlich sind und sich auf die Geschichte und die geteilten Szenerie einlassen. Dies setzt aber nicht nur eine Kombination von Nachspüren und Artikulieren des Empfundenen voraus, sondern auch ein Offensein für Bewegungs- und Handlungsimpulse, die aus den eigenen Bedürfnissen

---

<sup>67</sup> In diesem Sinn ist für Meisner „Wahrnehmung“ der Grundbegriff des Schauspielens, so wie für Strasberg „Empfinden“ und für Stanislawski „Ziele-Verfolgen“.

und der der Anderen entspringen. Mit den didaktischen Leitlinien Johnstones gilt auch hier: Solange man in der Szene bleibt, im austauschenden Kontakt zum Anderen, sind alle Impulse willkommen und nicht zu bewerten.

Hier übersteigt sich das Spiel der einzelnen Schauspielenden in ein gemeinsames: Das Hauptgewicht ist jetzt auf den gemeinsamen sozialen Raum und das systemische Gefüge verlagert, als dessen Bestandteil jede\_r sich zu verstehen beginnt. Dieses Meisnersche Improvisieren verändert im Vergleich zum bisher charakterisierten Schauspielen grundlegend auch das Verhältnis zu denen, die zusehen. In ihnen wird nicht ein goutierender Betrachter hervorgebracht, sondern etwas, was Rabiger (1997, S. 341) einen „concerned observer“ nennt. Weil sich die Geschichte ja gewissermaßen im Raum erst entfaltet, sind wir, die zusehen, genauso involviert wie die, die spielen. Es wird hier gerade deutlich, wie viel das Publikum an möglichen Geschichten in eine Szene und in Verhalten „projiziert“ und wie wenig an wirklicher Gestik und Mimik es braucht, um Gehaltvolles zu spielen – solange die beiden Spielenden wirklich aufeinander und die Szenerie bezogen bleiben. Wiederum gilt das, was Viola Spolin in der Einleitung zu ihrem Hauptwerk als Grundeinsicht jedes Schauspielunterrichtes bezeichnet (Spolin 1999): Es genügt, an etwas zu denken, damit ein emotionaler und kognitiver Gehalt für das Publikum sichtbar wird; es braucht nicht ausgedrückt oder gezeigt zu werden.

Beim Zusehen werden auch alternative Möglichkeiten sichtbar: Da hätte jemand nachfragen können, viel stärker auf den Anderen reagieren können. Es wird auch sichtbar, dass selbst das Nicht-Aufnehmen von Impulsen als aktive Handlung gesehen wird. Ob man will oder nicht, man handelt auf der Bühne, selbst wenn man nichts tut und nichts „will“ – weil die zwischenmenschliche und räumliche Energie bereits ganz viel vorgibt, worauf man eben auf jeden Fall eingehen muss (dazu ausführlich: Fopp 2013). Die Szenen können sich dabei in völlig unterschiedliche Richtungen entwickeln – in ganz unterschiedlichen Konstellationen von „zwei Freunde sitzen im Park“ bis zu „Eltern-Kind“ oder „Partnerschaft“-Szenen.

Der Schlüssel zum sehr glaubhaft wirkenden Spielen ist dabei das Beobachten oder besser: Wahrnehmen des Anderen. Damit ist diese Form von Realismus eigentlich etwas anderes als realistisch: Sie erfüllt zwar das Kriterium der Glaubwürdigkeit. Aber sie geht weit hinaus über das bloße Abbilden. Sie weckt eher ein Engagement, das sich von einer Identifikation unterscheidet – es ist ja nichts vorgegeben, mit dem man sich identifizieren oder gegen das man sich wenden könnte; und setzt so die Phantasie frei, statt sie auf das Entziffern von etwas Repräsentierten zu beschränken. Alles kann eintreffen, aber nicht als beliebig Mögliches, sondern als etwas, was aus der Situation aufsteigt.<sup>68</sup> So setzt dieses Improvisieren auch das konsumierende Betrachten außer Kraft: man sitzt als Publikum wie auf Nadeln, was als nächstes eintreffen wird und ist völlig beschäftigt mit der eigenen Phantasietätigkeit („warum sagt sie jetzt das“; „hier verbirgt er doch etwas“). Jede wahrnehmbare Nuance wird Anzeichen für mögliche Hintergrundgeschichten.

Was sich so dialektisch einstellen kann, ist aber nicht etwa das Eingesperrt-sein in einen sozialen Raum, der bereits vorgibt, was zu tun ist – sondern paradox eine starke Erfahrung von Freiheit, die daraus resultiert, dass eben all diesen Kräften und Einflussfaktoren Rechnung getragen wird. Scheinbar kann erst so etwas wie eine

---

<sup>68</sup> Keith Johnstone hat an diesem Moment von Unvorhersagbarkeit einen anderen Aspekt hervorgehoben. Dieser resultiert für ihn aus Status-Umschlägen. Wir wollen als Publikum lieber jemanden sehen, der auch „verliert“ als jemanden, der gewinnt; also jemanden, der sensibel ist für sein Umfeld, sich verunsichern lässt und nicht jemanden, der einfach sein Ding und seinen Willen durchzieht. Oder besser gesagt, wir wollen den Umschwung sehen.

wirkliche Freiheit auftauchen – eben in der Reaktion auf und als Stellungnahme zu den Aufforderungen, die bereits vorhanden sind. Die Spielenden sind verflochten mit den wahrnehmbaren „Sinnfäden“ ihrer Umgebung, ohne in ihnen gefangen zu sein. Oder wie einer der wichtigsten englischen Theaterpädagogen diese Erfahrung schildert (Bolton 2010): man spürt als Improvisierende zugleich, dass man ein Teil einer gemeinsamen Geschichte ist und (!) sie beeinflussen kann.

In diesen Übungen macht sich so auch eine geheime Norm bemerkbar. Weil nach und nach Schichten von vernebelnden zwischenmenschlichen Energien aufgedeckt und artikuliert werden, tritt zumindest die Möglichkeit eines Miteinanders zum Vorschein, in dem Hegels Definition von Freiheit und Liebe (Bei-sich-sein-im-Anderen und Im-Anderen-bei-sich-sein) zusammenfallen. Genau dies könnte als Kennzeichen eines W(innicott)-Raumes verstanden werden, der im Durchgang durch die Szenen erobert und eröffnet werden kann. Ein voller Kontakt zu sich und den Anderen wird möglich, um dessen innere Struktur es im nächsten Kapitel gehen wird. Hier taucht auch die Struktur des Spielens-Mit wieder auf, das schon das Aufheben von Status-hickhacks gekennzeichnet hatte. Bloß spielen eben die Improvisierenden nicht nur miteinander, sondern auch mit denen, die zuschauen. Im Unterschied zu dem, was im Standardmodell (Stanislawski, Cohen, Panet, Alfreds) gefordert wird, spielen die Schauspielenden nicht mehr vor und für ein Publikum, sondern mit ihm. Oder mit der Unterscheidung vom Anfang dieses Teiles: So wird hier die feine Kultur in die „vernacular“ überstiegen. Es gibt keine Ware, die konsumiert werden könnte. Alle sind die ganze Zeit an die Herstellung einer geteilten Imagination beteiligt. Damit wird aber eigentlich nur explizit aufgenommen, was sowieso alles Schauspielen kennzeichnet, nämlich dass da Menschen miteinander kommunizieren und wissen, dass andere, die zuschauen, dies mitbekommen. Jedem und jeder, die da agiert, ist dies bewusst. Schauspielen ist offensichtlich eine Form indirekter Kommunikation. Man spricht, indem man zum Mitspielenden spricht, zum Publikum. Damit hat es aber den Kern vom Spielen-Mit bereits strukturell in sich. Wir sind immer schon Komplizen mit denen, die lauschen und wissen, dass wir wissen, dass sie uns hören und sehen können. Es handelt sich immer um eine „shared intentionality“ zweiten Grades. Nur soll diese im klassischen Theater vertuscht werden, während sie hier bei Meisner benutzt wird. Ein Aspekt der Lust am Schauspielen besteht wohl gerade darin, dass wir wissen, dass wir indirekt mit dem Publikum kommunizieren; dass die das, was wir zum Anderen sagen, hören können und wir dieses Sprechen-mit und Spielen-mit mitgestalten dürfen und müssen.<sup>69</sup> Nach Bolton braucht es für diese Erfahrung nicht einmal ein Publikum, weil jede Improvisation, selbst wenn niemand zusieht, den Blick von außen internalisiert hat. Wir öffnen unser Sensorium für bewusst verheimlichte geteilte Kommunikation auf jeden Fall.

Geschieht nicht auch genau dies durch die Stimmen derer, welche die Geschichten erzählen, von denen wir sagen würden, sie seien menschlich, „humane“ im vierten Sinn des Wortes? Was Dickens, Lindgren und so weiter tun, wäre dann, dass sie uns das Gefühl vermitteln, dass sie das Neben-sich-stehen und Manipulieren durchschauen, mit dem die Schufte und Plagegeister ihr Umfeld trakassieren und somit diese als mögliche ansprechbare Personen schildern, selbst wenn sie nie von den verhexenden Mächten befreit werden – und entsprechend die Einsamkeit derer beseitigen, die diesen unterworfen sind. Deswegen ist diese Art von Schauspielen auch immer in sich politisch: sie durchschaut ja mit Johnstone nicht nur Herrschaft, sondern eröffnet uns einen Spielraum, der potentielle Ohnmacht auflöst.

---

<sup>69</sup> Für einen solchen Ansatz wirken dann einige beliebte Theatermethoden wie das chorische Sprechen /vergl. List/Peiffer 2009, S. 103ff.) destruktiv, weil sie ein Spielen-Mit verunmöglichen.

## 2.5.4 Meisner und Johnstone: Intersubjektiv, sozial – politisch?

Zwar soll erst im dritten Teil nach der pädagogischen und politischen Relevanz dieser Überlegungen gefragt werden. Klassische linke Gesellschafts-Theoretiker (Stegeman 2013, Boltanski/Chapiello 2006; dagegen Henning 2013) würden darauf hinweisen, dass all diese Reflexionen gemäß der sogenannten „Künstlerkritik“ keine Relevanz haben in Bezug auf den Entwurf einer (politisch-ökonomischen) Gesellschaftstheorie. Dagegen soll bereits hier festgehalten werden, dass jede solche Theorie wohl an ihrem Ziel vorbeidenkt, wenn sie nicht ganz zentral auf das Bereitstellen von Integritätsräumen für alle fokussiert. (In Bezug auf diesen Integritätsraum können dann aber ästhetische Aspekte (des Zuhörens, des Sich-öffnens und Empfindens) kaum von den existentiellen, etwa des Besitzens von den Ressourcen, die für ein würdiges Leben nötig sind, und von den sozialen, etwa von gerechten Verhältnissen, getrennt werden.)

## 2.5.5 Denken als kommunikative Praxis

Was auch aus diesen Übungen hervorgeht, ist eine veränderte Art zu denken. Es ist eine oft unhinterfragte Grundannahme der zeitgenössischen Philosophie, dass sie sich als Antipsychologie versteht: Frege und Husserl hatten vor hundert Jahren unabhängig voneinander das philosophische Denken streng unterschieden von psychologischen Vorgängen in unserem Kopf. Dem einen ging es um die Unterscheidung zwischen den zufälligen Prozessen, die in einem Individuum ablaufen mögen, und dem Reich des Logischen und Begründbaren, das eine ganz eigene Seins-weise aufweist. Aus dieser Fregeschen Entdeckung resultiert in gewissem Sinn das, was man heute analytische Philosophie nennt mit ihrer Nähe zur Logik und zur Sprachphilosophie. Dem anderen ging es darum, dass unser Denken als Akte eines Bewusstseins aufgefasst werden sollten, die nicht vermischt werden dürfen mit den psychischen oder physiologischen Vorgängen. Das ist Husserls Grundintuition, die zur Gründung der Phänomenologie und via Heidegger, Merleau-Ponty und Sartre zu vielen Formen des kontinentalen Denkens geführt hat. Derrida und andere Postmoderne nehmen über De Saussure vermittelt sprachphilosophische und phänomenologische Argumente in sich auf; die Kritik am Denken als psychischen Vorgang bleibt bestehen.

Gesehen aus der Perspektive der eben geschilderten Übungen haben beide zentralen Traditionen aber mit dem Bad auch das Kind ausgeschüttet. Nicht weil ihre Kritik am Status der Denkvorgänge falsch sein sollte, sondern weil sie die grundlegende psychologische Dimension gar nicht in den Blick genommen haben: die Verfassung derer, die denken – deren Entfremdung oder deren Bei-sich-sein, deren (existierender oder getrübler) Kontakt zu sich und ihrer Umwelt. Diese Studie geht dann im zweiten und dritten Teil davon aus, dass das, was Vernunft ist, ohne die Rücksichtnahme auf diese Dimension gar nicht verstanden werden kann. Es handelt sich also um eine radikale „performative Wende“ des Denkens. Ohne die Aktivierung des „Kontaktes zu sich“ durch sozial-körperliche Praktiken macht ein Diskutieren wenig Sinn. Es geht dabei nicht darum, die Relevanz des Argumentierens selbst in Frage zu stellen, sondern darum, auf die verschiedenen Qualitäten des Argumentierens hinzuweisen, die sich je mit dem Bei-sich-sein oder Neben-sich-stehen ändern. Dies gilt für die Art von Prämissen, die gemacht werden genauso wie für die Neugier nach wirklichem Wissensgewinn und sogar für das, was man die Entwicklung einer logischen Intuition nennen könnte. (Diskutieren etwa Politiker\_innen miteinander, erscheinen viele Gedankengänge aus dieser Regiesicht nur als Reflex eines Neben-sich-stehens; die Situation ist unterkom-



plex beschrieben, wenn nur Argumente auf Argumente gehäuft werden. Es müssten zuerst überhaupt Räume geschaffen werden, in denen offenes Zuhören – auch auf die eigenen Ideen – möglich wäre.)

Mit dieser möglichen Aktivierung des inneren Kontaktes wird aber nicht nur die Ausgangsbasis geschaffen für ein vernünftiges Denken, als performativer Akt sozusagen. Auch die zentralen Fragestellungen der zeitgenössischen Philosophie werden beeinflusst. Erst jetzt kann überhaupt richtig nach dem gefragt werden, was nach Glock (2014) vielleicht die einzige Debatte ist, an der sämtliche zeitgenössischen Philosoph\_innen teilnehmen (können), nämlich die um die Begrenzung des „Naturalismus“. Aus der hier präsentierten Sicht stellt sich das Problem nämlich zunächst als praktisches psychosoziales dar: Wie stelle ich überhaupt die Energie her, die ein vernünftiges Denken erlaubt – und die in sich bereits die Einheit von Physiologie, Psychologie und Denken darstellt. Davon handelt der anschließende Abschnitt des ersten Teiles. Sowohl die sprachanalytische Philosophie mit ihrem Ausgang bei „mental states“, denen Gehirnaktivitäten „entsprechen“ sollen, als auch die Phänomenologie, die ihren Ausgang von Bewusstseinsakten nimmt, können gar nicht in den Blick nehmen, was als Einheit von leiblich-physiologisch sowie sozialem Wesen und Denken dieses prägt. Ihr Ausgangspunkt ist dann deswegen methodisch fragwürdig, weil sie damit Entfremdung gar nicht in den Blick bekommen – als etwas, was auch das Denken selbst und die Konzeptualisierung von Denkakten und Vernunft prägt. Es ist dann auch nicht erstaunlich, dass die Form von Menschlichkeit als Kennzeichen dieser Dimension, um deren Aktivierung es geht, von der philosophischen Tradition und der zeitgenössischen Philosophie (und vor allem in der gegenwärtigen akademischen philosophischen Praxis in Vorlesungen und Seminaren) überhaupt nicht in den Blick genommen wird. Diese Kritik findet sich bereits bei Varela und Thompson sowie Rosch (1993) in ihrem bahnbrechenden Werk zum „embodied mind“. Sie klären dabei aber nicht, wie die präsentischen Zustände, die während der von ihnen geschilderten Meditation erreicht werden, sich zum argumentierenden Denken verhalten.<sup>70</sup> Der Einwand gegen sie: man kann nicht zugleich meditieren und argumentieren. Hier geht es stattdessen um ein Bei-sich-sein, das das Neben-sich-stehen dialektisch umgreift; um eine Energie, die gerade aus dem Spiel mit Statuswechseln entsteht und nicht einfach dem sprachlichen Artikulieren als ruhiges Bewusstsein gegenübersteht, sondern das sprachliche Interagieren einbezieht. (Anders gesagt: sämtliche Universitätsseminare und Schulstunden können mit Johnstones und Meisners Werkzeugen als gelingende oder misslingende Interaktionen analysiert werden.)

## *2.6 Der körperliche Ansatz: Michael Tschechows Haltungen*

Die Kunst des Schauspielens besteht aber nicht einfach im spontanen, offenen Kontakt schließenden Kommunizieren wie das bisher vielleicht mit Johnstone und Meisner der Fall zu sein scheint. Schauspielern geschieht immer als Kommunizieren „in Rolle“, wie man auf Englisch sagen würde. Natürlich spielte dieser Aspekt bereits in den bisherigen Übungen eine Rolle. Er tritt vor allem in den Vordergrund, sobald das Spielen eines Charakters selbst ins Zentrum rückt und nicht nur das freie Improvisieren. In dieser Studie soll die Rollenarbeit und die jetzt

---

<sup>70</sup> Die Radikalität ihrer „performativen Wende“ in Bezug auf das Denken als körperlicher Akt wurde trotz der ganzen Büchern zum „Embodiment“ kaum zur Kenntnis genommen. Diese Bücher bleiben eben selbst traditionell akademisch ausgerichtet.

angesprochene körperliche Dimension nur ganz am Rand erwähnt werden (insofern dieser Aspekt des in-Rolle-Seins für das Zusammenspielen selbst relevant wird).

Michael Tschechow (2002) hatte die Idee, dass die Schauspieler\_innen ihr Spiel und ihre Figuren nicht wie bei Stanislawski/Strasberg von individuellen, ganz besonderen psychologischen Erwartungen, Erfahrungen und Wünschen her aufbauen sollten, sondern eher über körperliche Haltungen. Damit führt er weiter, was Johnstone und Meisner bereits angefangen haben. Er verankert die Imagination noch stärker im körperlichen Zur-Welt-sein und löst sie vom kognitiven sich-etwas-Ausdenken oder –zu-Recht-legen.

Bei der Grundübung wählt sich jede\_r einen Charakter aus der Weltliteratur. Nun geht es darum, für diese Figur, also zum Beispiel Karlsson vom Dach oder Maria Stuart, drei "körperliche Verhaltenszüge" zu finden, die zu ihnen passen und nach Tschechow ihr „Wesen“ ausmachen. Wie sehen solche psychologische körperliche Charakterzüge aus? Zum Beispiel könnte jemand schüchtern sein – da krümmt man sich zusammen, geht in die Knie, der Kopf ist gesenkt und der Blick geht auf den Bauchnabel, die Arme sind um einen geschlungen. Es ist günstig, wirklich deutliche Haltungen zu suchen. Dies gelingt wiederum nicht durch das Ausdenken von solchen Positionen. Der Körper selbst muss sich nach passenden Haltungen vortasten.

Was passt zu Karlsson vom Dach in Astrid Lindgrens Kinderbuch? Ein Vorschlag:

Erste Haltung: Das ziemlich energische leicht belehrende und neugierige Herumstapfen. Dies praktiziert man eine Weile lang, geht nur so im Raum herum, bis man nicht mehr darüber nachdenken muss, sondern diesen Zug spürt.

Zweite Haltung: Das Philosophische – zurückgelehnt in die Luft kuckend und halbwegs weise Sachen sagend. Man geht entsprechend im Raum herum. Wichtig ist eben, dass man völlig mit dem ganzen Körper dabei ist, nicht nur mit den Augen oder den Händen. Die Beine bewegen sich auch besonders, vielleicht schlendernd.

Die ersten beiden Haltungen repräsentieren sehr unterschiedliche Züge einer „Persönlichkeit“, die unterschiedliche Rhythmen verkörpern. Vielleicht sogar fast widersprüchliche.

Die dritte? Zum Beispiel: Das leicht zerzauste Herumfliegen, das Frei-für-sich-sein-wollen. Man bewegt sich entsprechend durch den Raum.

Nun geht jede\_r im Raum herum und denkt (!) nur an alle drei Charakterzüge. Plötzlich bricht einer durch und man nimmt kurz diese Position ein und geht dann wieder normal weiter. Irgendwie taucht in der Kombination dreier Haltungen eine selbständige Persönlichkeit auf; vielleicht auch weil diese nicht auf einen Zug festgeschrieben werden kann. Wiederum geht es nicht um technisch korrektes Kopieren und Porträtieren, sondern um spielerisches Zulassen. (Es wäre übrigens auch schief, diese Haltungen einfach als Batsons „public persona“ abzutun. Sie können sich zu einer Maske entwickeln, zeigen aber zunächst nur die unike Energie eines besonderen Individuums.)

## *2.7 Zur Kombination aller Ansätze*

Alle bisher benannten methodischen Dimensionen des Schauspielens können auch kombiniert werden – also die psychologische mit ihrem Verdeutlichen von Motiven; die psychosomatische mit der Tier-Arbeit und den Tsche-

chowschen psychophysischen Haltungen (die nur angedeutet wurden); die intersubjektive des Meisnerschen Beobachtens sowie die soziale des Aufmerkens auf Statusverhältnissen.

Zwei Teilnehmer\_innen setzen sich auf zwei Stühle, einander gegenüber. Der oder die eine spricht einen kurzen vorbereiteten Text (also einen kurzen Ausschnitt aus einem Stück), der andere hört nur zu.

Erster Durchgang: Der, der seine Zeilen sagt, kommuniziert sie einfach und hält dabei wie beim „Meisnern“ den Augenkontakt zum Gegenüber. Er oder sie beobachtet die Wirkung des Gesagten und lässt die eigenen Emotionen als Reaktion aufkommen. Man kann dabei vor allem auch auf Status-Umschwünge der eigenen Figur in Bezug auf den Raum und das Gegenüber achten.

Zweiter Durchgang: Jetzt werden die „Aktionen“/„objectives“ für den gesamten Text und für jede Zeile hinzugefügt. Die Beziehungsaspekte werden dadurch komplexer: vollzieht jede Zeile wirklich die gewünschte „action“? Wozu dient eigentlich das Aussprechen all dieser Worte? Was steht auf dem Spiel? Man legt also zuerst die „objectives“ fest für die ganze Szene, dann für die Zeilen und sucht nach den passenden „actions“. Falls der Gehalt noch abstrakt bleibt, fragt man sich nach einer analogen Situation aus dem eigenen Leben und lässt die Intensität der damaligen Umstände aufkommen, vor allem die Art der Beziehung zu den beteiligten Personen.

Dritter Durchgang: Schließlich sagt man den Text, indem die „public persona“ von Batson in den Vordergrund rückt (und entsprechen das „animal work“) und die Tschechowschen Haltungen. Welches Grundbedürfnis wird durch das Kommunizieren verdeckt oder zugestanden? Bei verschiedenen Zeilen scheinen spontan die verschiedenen Haltungen durch.

Vierter Durchgang: Zum Abschluss lässt man alle diese Dimensionen gleichzeitig zu. Sodann vergisst man alles und spielt einfach drauf los. Mittlerweile haben sich hoffentlich sämtliche Nuancen und Ideen in die Muskulatur eingeschlichen.

Wird dieses Rezept eingehalten, dürfte ein Spiel herauskommen, das jeder Zuschauer als wirkliches intensives Schauspiel erlebt. Ein fremdes Wesen nimmt Platz in seiner ganzen Lebendigkeit und schafft mit seinem Interagieren eine fiktive eigene nuancierte Wirklichkeit. Es wird glaubwürdig sein, oder vielleicht sogar „wahrhaftig“<sup>71</sup> wie dies Mike Alfreds (2007) und Batson nennen. Der unmittelbar sichtbare Effekt eines solchen intensiven Spieles ist oft das Auftauchen eines Integritätsraums rund um die Figur, der noch auf die Person des Schauspielenden selbst abfärbt. Sie wird buchstäblich wie durch Magie schön.

### 3. Folgerungen: Schauspieltraining als Pädagogik der Menschlichkeit

Es ging in diesem Text vor allem darum, eine spezifische Dimension der Schauspielausbildung vorzustellen: das Zusammen-Spielen. Zwischen Bewegungstraining und Gesangsstunden, szenischem Erarbeiten von Stücken und Theatertheorie samt -geschichte werden diese Übungen eingestreut und bilden so etwas wie die Grunddisziplin. Die Schulen könnten bei der Frage sehr viel transparenter sein, inwiefern sie Gewicht auf diese Dimension legen und welche Grundphilosophie – oder welche Mischung von Ansätzen – sie das Spielen prägen lassen.

### *3.1 Pädagogische Schlussfolgerungen*

Was im dritten Teil näher ausgeführt werden soll: Schon der gewöhnliche Schulunterricht für alle Kinder und Jugendliche könnte diese Disziplin, das Herrschaft durchschauende improvisierende Zusammen-Spielen als demokratisches Grundtraining vermitteln – wie dies etwa in Australien, Canada, teilweise England und den USA samt Singapur und Hongkong im Fach „Drama“ und in Deutschland als „Darstellendes Spiel“ in Ansätzen geschieht. Wieso sollten Meisner, Batson und Johnstone schwerer verständlich sein als Darwin oder Einstein? Dies würde auch das öffentliche Bild davon, was Schauspielen ist und welche Bedeutung diese Form von „Drama“ haben kann (samt der damit verbundenen Ausbildungen), verändern. Es würde sichtbar, dass hinter feinen Schauspielleistungen ein Training steht, das gerade nicht auf der eher egomanen Attitüde der Fernseh-Gesangswettbewerbe aufbaut, sondern auf einem körperlich-phantasievollen Interagieren. Wie Johnstone und Meisner in ihren Übungen zeigen, kann jede und jeder durch relativ einfache Methoden in diese Intensität des Mitspielens hineingelockt werden. In ihr werden wir mitsamt unserem Integritätsraum sichtbar, tauchen die Seelen an die Oberfläche auf und werden Herrschaftsverhältnisse überstiegen auf Kooperation.

### *3.2 Realismus versus Menschlichkeit*

Noch einmal zusammenfassend zurück zur Frage: Was ist durch die Stanislawski-Wendung zum Willen des Individuums geschehen und wieso halten viele Schauspielschulen daran fest und vernachlässigen die gerade benannte Dimension der Phantasie, die im Zusammenspiel entsteht und den Kontakt zu dem, was der Psychologe Winnicott „eigentliches Selbst“ von einem und der anderen – und des Publikums – genannt hat, ermöglicht? Müsste es nicht darum gehen, die Magie, mit denen bereits Kinder Theater spielen, zu retten und diese Quellen in den erwachsenen Studierenden zugänglich zu machen? Oder mit dem oben angeführten Beispiel des Philosophen Merleau-Ponty (2000): Kinderzeichnungen sind oft wunderbar, obwohl, oder gerade weil sie zentralperspektivisch nicht korrekt gemalt sind. In ihnen steckt sehr viel mehr Seele als in den technisch perfekt abbildenden Zeichnungen, auf die man im Zeichnungsunterricht abgerichtet wird. Sie werden der Wirklichkeit gerechter als die mimetischen Produkte, weil sie eine Begegnung inszenieren, die zwischen empfindendem Menschen und seiner Umwelt zustande kommt. Aber statt einfach abstrakt eine Gegenkultur zu fordern (wie Prentki 2011), wurde in diesem Kapitel den Momenten nachgegangen, die im Innern dieser Tradition das andeuten, was sie über sich selbst hinaustreibt. Das Kernproblem bestand darin, dass das Standardmodell (Stanislawski, Cohen, Alfreds, Panet, Mitchell) schlicht die Motivation unter den Namen „objective“, „goal“ oder „intention“ zusammenpackt. Dabei wird übersehen, dass es sehr wohl einen Unterschied macht, inwiefern ein Motiv ein von der Figur bewusstes Ziel ist oder ein sie antreibendes Bedürfnis, eine lockende Umwelt, eine unbewusste kollektive Sehnsucht oder schlicht ein Trieb. Vor allem wird häufig eine Differenzierung nicht gemacht: die zwischen dem, wozu eine Figur steht, und dem, was die Figur wie eine äußere Macht antreibt, ohne dass sie es wahrnimmt. Dies

---

<sup>71</sup> Bei Aufnahmeprüfungen legen die meisten Schauspiellehrer\_innen Wert auf Präsenz, geistige Beweglichkeit und Intelligenz, Deutlichkeit, Originalität und Ausstrahlung, vor allem aber eben „Wahrhaftigkeit“.

geschieht etwa, wenn wir (Menschen) eben neben uns stehen, den Kontakt zu „uns“ verloren haben, entfremdet sind – auch durch äußere sozioökonomische Kräfte oder durch Ideologien. Mit dem Verwischen dieser Unterscheidung fällt aber die Möglichkeit weg, einerseits die Spannung zwischen Bedürfnis, Wunsch, Trieb und Sehnsucht zu sehen und zu spielen; und andererseits ein Konzept des Menschen zu entwickeln, der in Kontakt zu sich und in freien Austausch zu den Anderen kommt, beziehungsweise von den „Mächten“, die ihn davon abhalten. Davon handeln der zweite und dritte Teil der Studie.

Damit könnte diese Differenzierung ins Zentrum des Schauspielen-Lernens treten; eben die zwischen dem Bei-sich-sein und dem Neben-sich-Stehen. Das Bei-sich-sein fällt keineswegs zusammen mit dem geradlinigen Verfolgen von Wünschen und Zielen; grad im Gegenteil kann es im auch im Zögern und Schwächen-zugeben bestehen – oder aber in einer brennenden Begeisterung, die jede kontrollierende nutzenorientierte Vernunft sprengt. Und umgekehrt kann das Verfolgen von bestimmten Zielen, die dem „homo oeconomicus“ entspricht, etwa das fanatische oder autoritäre Durchsetzen von Vorgenommenen durchaus auch Ausdruck für ein Neben-sich-stehen (etwa durch Gruppendruck) sein. Hier wird deutlich, dass ein neuer Diskurs an die Stelle des alten rational humanistischen treten könnte. (Dieser hätte mit dem Verständnis der Phänomene „in-Kontakt-und-Austausch-sein“ beziehungsweise „Neben-sich-stehen“ auch drastische Konsequenzen für die medizinische und juristische Sphäre wie im dritten Teil skizziert.) Wobei wie gesagt nicht die Präsenz des transparent bei-sich-seienden Menschen das Ziel ist, sondern gerade das spielende Umgehen und Aufscheinen-lassen des Neben-sich-stehens, das sich eben durch das Durchschauen dialektisch in ein Begegnen-können aufhebt. So kann im „Ratatouille“-Film der Pixar-Studios (2007) das Spielen einer sprechenden Ratte mit übergroßen Augen viel glaubwürdiger und wichtiger sein als das Bild einer realistischen Kopie einer Ratte. Die Kategorie des Realismus ist wie Mike Alfreds oft sagt (2007, S. 256), bloß eine Stilcategory; worum es eigentlich geht, ist etwas anderes: das, was wirkliche Begegnung schafft.

Viele Kinder spielen bereits auf diese Weise, intuitiv, von Anfang an: mit Stärke, aber auch Verletzlichkeit, nicht einem abstrakten Willen unterworfen, sondern dem, was in einer Situation angebracht ist. Deswegen sollte eine Ausbildung eher das Blockierende wegnehmen, das dieses Selbst daran hindert, an die Oberfläche zu treten; und dazu gehört gerade die ganze (schulische) Welt des technischen Kopierens. Das Stanislawskische/Strasbergsche Sich-erinnern an das Tasse-Ausschlürfen kann schlicht destruktiv sein. Deswegen reagieren Meisner und Johnstone so stark gegen diese Art von Bildung. Sie hemmt das spontane Spiel, ist vergleichend und verurteilend. Einige Schauspieler\_innen spielen dagegen so, dass wir, die zusehen, wie miteinbezogen sind in das Erleben, in das Empfinden der Figuren. Wir versetzen uns nicht in eine Figur, sondern treffen sie. Die Spielenden vertrauen sich, wirklich voll zu empfinden, als ihre Rollen, denen sie ihr Empfindungsinstrument leihen.

Was man an den oben genannten und anderen „menschlichen“ Schauspielerinnen so schätzt, ist vielleicht just das: Dass sie sie selbst werden in den Situationen, in der Begegnung mit dem Leben ihrer Rollenfigur; aber ein Selbst, das offen, unvorhersehbar ist. Man schaut ihnen beim Begegnen und Spielen zu. Man sieht plötzlich: Diese verletzliche und bedürftige Person, die weder Schauspieler noch Rolle ist, hat Augen für Menschliches, hat Ohren dafür – und sie leiht sie uns. Wir werden zu ihren Komplizen. Das bricht mit der Logik der Identifikation oder Kontemplation und öffnet so etwas wie eine Logik der „compassion“. Hier taucht die grundlegende Dialektik des Integritätsstoffes auf, die das Menschliche kennzeichnet: Es zeigt sich nur im Individuum und macht dieses gerade zu einem einzigartigen; aber indem es dieses gerade zurückbindet an eine Dimension, die es

übersteigt. Schauspielen heisst dann, diese Dimension der Menschlichkeit Platz nehmen zu lassen, in einem als Figur und im Raum.

Im Zentrum des gemeinsamen Schauspielens liegt dann nicht nur das Verfolgen von zurechtgelegten Wünschen, kein neoliberaler homo oeconomicus, sondern das kooperierende Zugänglichmachen und Aufdecken einer sonst verborgenen Wirklichkeit. Dieses impliziert in seiner internen Struktur (und weckt vielleicht eine Sehnsucht nach) eine(r) Welt, die anders ist und einer anderen Vernunft gehorcht als die, in der wir als gegen einander Kämpfende leben. Dieses Menschliche hat so seinen doppelten Ort: Einmal als Dimension „jenseits“ von Körperlichem, Psychologischem, Intersubjektivem und Sozialem, eben als eigenständige Idee, die ein Zusammen-sein prägen kann. Diese kann aber wie in den einzelnen Übungen gezeigt auf der anderen Seite auch schon „in“ diesen Dimensionen, als Qualität von bestimmten Ausformungen von ihnen, auftauchen. In Bezug auf die psychologische Dimension der „public persona“ etwa kann dieses Menschliche sich in den Schauspielleistungen zeigen, in denen diese „persona“ gespielt wird, so dass aber dadurch gerade die dahinterliegende Person durchschimmert. Wie in der Einleitung geschildert ist etwa Jude Laws Rollengestaltung im Film „Contagion“ (Soderbergh 2011) ein solches Beispiel. Seine Figur hat offensichtlich eine Persona, eine Maske auf, aber ohne dass sie uns Zuschauende dadurch fernhält – was ja eigentlich durch unsere sozialen Öffentlichkeits-Masken geschehen soll; ganz ähnliches gilt für Elisabet Carlsson als Gerda im Film „Tjuvernas jul“ (2010). Sie sind mit einer Innerlichkeit ausgestattet, die gerade verborgen bleibt und stehen in diesem Sinn neben sich, beide Figuren, aber geben uns die Möglichkeit, zu ihnen in Kontakt zu treten. Genau diese Qualität wird als Kunst im zweiten Teil dieser Studie untersucht werden (genauer die des Denkens in Bildern als Regisseur\_in oder Maler\_in). Sie macht uns Menschen als neben-uns-stehende trotzdem ganz zugänglich. Was dadurch ermöglicht wird, ist eben eine Begegnung eines Ich mit einem Du. Wie angedeutet führen die Übungen der intersubjektiven Schauspieltradition von sich aus zu solchen Interaktionen.

#### 4. Zum methodischen Status der Übungen: Pädagogik und politische Anthropologie

Nachdem jetzt die Grundübungen vorgeführt wurden, kann die Frage gestellt werden, worum es sich eigentlich bei ihnen als Übungen handelt und was der Rekurs auf sie einer akademischen Untersuchung als methodische Dimension hinzufügen kann.

##### *4.1 Der Ort von Übungen im Bildungswesen*

Das Phänomen „Übung“ kann schnell mit einem Drill-Training assoziiert und einer konservativen, ja autoritären Bildungstradition zugeordnet werden (Brinkmann 2012, S. 16). In unserem Fall des Schauspieltrainings soll jedoch nicht nur (wie in der Übungstheorie oft als Grundkriterium des Übens festgehalten) ein neues praktisches Wissen und Können (ebd., S. 102f.) eingeübt werden, sondern eher eine menschliche Beziehungsqualität, deren Kenntnis wir alle nach der Theorie der gleich näher untersuchten Theorietradition schon als Kleinkinder in uns haben. Diese Dimension soll eher erlaubt werden als neu angeeignet.

Trotzdem kann von Übungen gesprochen werden, weil es sich um geregelte soziale kreative Praktiken handelt, die uns in die richtige Haltung Anderen und uns selbst gegenüber „hineinkatapultieren“. Sensibilität für spezifische Aspekte der Interaktion kann vermittelt und in das Körperschema integriert werden. Dies hat wie gesehen nur wenig mit den oft „mechanisch“-repetitiven Übungen etwa des Musikunterrichtes zu tun. In diesem Sinn bewegt sich diese Studie in einem Raum, der genau zwischen dem liegt, was in der Erziehungswissenschaft als Bildung und dem, was als Erziehung aufgefasst wird. Genau genommen hinterfragt diese „Pädagogik der Imagination“ die begriffliche Kluft, die davon ausgeht, zwischenmenschliche Interaktionen (Erziehung) könnten von den Bildungsinhalten getrennt werden. Stattdessen steht hier die These im Zentrum, dass alle Bildungsinhalte letztlich an die Qualität von Interaktionen (und Selbstverhältnissen) gekoppelt sind.<sup>72</sup>

Das konservativ verstandene disziplinierende Üben entspricht also einer Logik, die vom hier erforschten menschlichen Blick gerade ausgehebelt wird, aus zwei Gründen: Die geschilderten Übungen zielen nur indirekt auf die Verbesserung eines Könnens und praktischen Wissens. Natürlich ist es auf die Dauer so, dass Schauspieler\_innen zum Beispiel besser mit Status-Unterschieden umgehen und sie gezielt einsetzen können. Oder dass sie über ein besseres Verständnis ihres Körperschemas, der eigenen Stimme und der Bewegungsmöglichkeiten verfügen. Aber im Kontext dieser Untersuchung geht es nicht um die Perfektionierung des (schauspielenden) Körpers als hochqualitative Ware. Diese Logik der Schauspiel- und Tanz-Bildungsorte als Kultivierungsstätte von sozialem und kulturellem Kapital gehört gerade der Marktlogik an, aus der sich der menschliche Blick herausdrehen will. Die hier vorgeführten Übungen erscheinen so in einem anderen Licht. Sie sind nicht nur Vorbereitungen, nicht nur Trainingseinheiten, die auf ein Produkt hin instrumentell eingesetzt werden – sie sind selbst der Ort, an dem sich das einstellt, was geübt werden soll; dies wurde oben mit dem Begriff „vernacular culture“ als einem Gebiet des „applied theatre“ bezeichnet. Dieses Sich-einstellen – etwa eines freien Ankoppelns an die Phantasie im Zusammenspiel mit Anderen – ist nicht einfach ein nun erworbenes Wissen und Können, sondern eine gemeinsame Erfahrung, die nirgends außerhalb ihrer selbst noch angewandt zu werden braucht (aber werden kann).<sup>73</sup> Die Logik, die auf sie zutrifft, ist eher die eines Abfärbens als die einer Applikation. Sie, diese Logik dieser menschlichen Übungspraxis, unterläuft damit die ideologische Infrastruktur der modernen Bildung. Ihr Ort liegt nämlich genau zwischen den drei Dimensionen, in die das moderne Schulsystem seit jeher gegliedert ist – und das moderne Konzept von Bildung und von Wissenschaft überhaupt (Gustavsson 2009). Sie befindet sich jenseits der Trennung in Theoretisches (Verstehen, Wissen), Praktisches (Können, Einsehen) und Ästhetisches (sinnliches Begreifen). Wie im dritten Teil untersucht werden soll, könnte es in Zukunft als Korrektiv zu dieser Desintegration darum gehen, einen genuin „menschlichen“ Blick zu trainieren, konkret, in der Praxis: die Kinder und die Lehrpersonen bilden sich dann in ihrer Art, einander und die Umwelt anzuschauen und zu behandeln.

---

<sup>72</sup> Dies wurde hier dann eher aus der Perspektive der Teilnehmenden gezeigt. Die Didaktik des Einrichtens entsprechender Bildungsräume wurde nur gestreift.

<sup>73</sup> Letztlich geht es in dieser Studie um das, was die Jugendbuchautorin Christine Nöstlinger wie gesagt „pädagogische Pädagogik“ genannt hat. In ihren Geschichten nimmt sie ihre jungen Leser\_innen mit in eine Welt, in der bestimmte Verhaltensweisen möglich, bestimmte, eben „menschliche“ Haltungen erlaubt sind und vorgeführt werden. Dieses „Verpflanzen“ in einen „menschlichen“ sozialen Kontext bringt selbst eine Veränderung hervor. Sie wirkt ansteckend.

## 4.2 Die Aktivierung einer Dimension als methodischer Ansatz

Die Phänomenologie oder Phänomenbeschreibung und -analyse der in der Einleitung geschilderten grundlegenden Erfahrung der Ich-Du-Begegnung resultierte hier methodisch gesehen nicht aus Interviews oder Erfahrungsberichten, sondern aus dem konkreten Nachvollzug der Standartpraktiken in Übungsform. Die Methodik orientierte sich dabei an Patricia Leavy's Ansatz (2009) einer „Kunst-basierten-Forschung“: „Arts-based-research“. Diese methodologische Perspektive geht davon aus (ebd., S. 9ff. und 141ff.), dass die sozial-leiblich-imaginative Praxis (etwa des Theaterspielens, des Singens und so weiter) nicht nur als abstrakter Gegenstand von Wissenschaft fungieren, sondern selbst als Bestandteil wissenschaftlicher Forschung eingesetzt werden kann; und zwar in sämtlichen Momenten von der Explikation der Fragestellung über die Datenbeschaffung bis hin zur Analyse und Präsentation der Forschungsergebnisse (wie in diesem Fall hier). Mit Leavy kann betont werden, dass Wissenschaft über Erklärungs- und Verstehensprozesse hinaus auch auf emanzipatorische Veränderung und leibliche Umgestaltung aus sein kann (ebd., S. 15ff.). Es geht nicht nur um eine Reflexion auf Praxis, sondern um eine Aktivierung einer eigenen energetischen Dimension, die durch die Forschung initiiert werden, aber auch selbst geschehen kann. Als Kritik oder Korrektur an Leavy's Ansatz kann dieser Art von Forschung nicht nur als eine Nischenmethodik der qualitativen Untersuchungstradition angesehen werden – so gleist Leavy ihre methodologischen Überlegungen nämlich auf (ebd., S. 10). Die hier vorgeführte Methodik könnte stattdessen im Zentrum dessen stehen, was als wissenschaftliche Forschung überhaupt betrieben wird. Das Entkoppeln der universitären Forschung und Lehre von Körper, Sozialität und Phantasie (Varela, Rosch, Thompson 1992) müsste sich selbst rechtfertigen statt als Normalfall zu gelten. In Zeiten, in denen diese Aspekte des menschlichen Lebens zu ehrenwerten Forschungsgegenständen der Universitäten geworden sind (mit dem Einzug von Gender-studies, Embodiment-Theorien, „life sciences“ und so weiter seit den 80-er Jahren) wäre es nur ein konsequenter Schritt, sie auch in den Wissenschaftsprozess selbst einzubeziehen – und damit auch formal und methodisch umzusetzen, dass auch das Denken seinen Platz hat im sozialen körperlichen kreativen Raum – der selbst wiederum nur ein Teil einer spezifisch strukturierten Gesellschaft ist.

## **Kapitel 2: Zu den philosophischen Voraussetzungen der kreativen Interaktion – In-Kontakt-sein und Neben-sich-stehen<sup>74</sup>**

### 1. Einleitung

Wenn die eben präsentierten Übungen von Meisner, Johnstone und Batson auch so etwas wie menschliche Lebendigkeit, ein Zusammenfallen von innerem und äußerem Kontakt ermöglichen, ist noch nicht wirklich bestimmt worden, worin dieser Prozess denn im Detail besteht. Wie kann die Forschung aussehen, die sich dieser

---

<sup>74</sup> Viele Aspekte der folgenden Überlegungen sind ausführlicher in Fopp 2012 behandelt.



Problemstellung widmet? Zwei Kriterien sollten erfüllt werden. Einmal sollte sie in der Praxis fundiert sein. Sie soll ja erklären, was genau in den sozial-psychologischen Interaktionen abläuft, die im Theaterraum geschehen. Und zweitens sollte sie just ein normatives Interesse (wie entsteht ein „voller“ Kontakt) mit der Neugier nach strukturellen Erklärungen verbinden. Eine Schwierigkeit in Bezug auf das zentrale Phänomen des Bei-sich-seins besteht darin, dass der Blick auf die drei Dimensionen zugleich gehen sollte: auf die phänomenologische Beschreibung, das Verständnis der physiologischen Verursachung und die Erfassung der kategorialen Konzeptualisierung des Wahrgenommenen. Im Unterschied etwa zu Untersuchungen des Farbsehens ist ja das eigentlich zu untersuchende Phänomen des „vollen Kontaktes“ gar nicht immer gegeben. Oft sind wir leicht anästhesiert, auch als Forschende und müssen dann erst in diese Lebendigkeit hineinflinden. Deswegen die folgende methodische Annahme: Es soll darum gehen, die Bedingungen zu verstehen, die nötig sind, damit man nicht sich von sich, der Umwelt und den Anderen „abwürgen“ muss; sowie die Mechanismen zu klären, die dieses „Neben-sichstellen“ anleiten; und diejenigen, die das Nichtabwürgen und damit das wirkliche Begegnen und in-Kontakt-sein ausmachen.

Die Vermutung dabei ist, dass es wichtig ist, sowohl alle drei Komponenten als einzelne zu sehen, als auch ihre Abhängigkeit voneinander. Lässt man etwa die äußeren Bedingungen außer acht, liegt es nahe, in einen problematischen Authentizitätsdiskurs zu verfallen und einfach eine existentialistische „Eigentlichkeit“ einzufordern, wo es komplexe gesellschaftlich vermittelte psychosoziale Verhältnisse zu analysieren gilt, die direkt unmittelbar in unseren Körpern, der Muskulatur und Haltung beheimatet sind. Aber es genügt auch nicht, einfach nur eine Theorie zu erstellen dazu, wie das Abwürgen oder Sich-Verstecken wegzulassen wäre. Dieses „negativistische“ Methode (vergl. Theunissen 1991) würde ja noch gar nichts dazu sagen, worin denn positiv das in-Kontakt-sein besteht. Oder genauer gesagt lassen sich im Folgenden diese drei Komponenten gar nicht wirklich trennen: das Erforschen des Abwürgens geht einher mit dem Entdecken des Bei-sich-seins und dessen Entfaltungsbedingungen. Verbunden sind diese Dimensionen in der Disziplin der Entwicklungspsychologie, deren Protagonist\_innen wie Stern, Winnicott, Ainsworth und Bowlby genau diesem Zusammenspiel nachgegangen sind. Deswegen bilden ihre Theorien den Schwerpunkt dieses Kapitels – aber für einen Blick, der erstens auf die philosophischen Grundlagen ihrer Ideen schaut und zweitens auf ihre Relevanz für das Gebiet des „applied theatre“. In der Auseinandersetzung mit ihren Ansätzen steht vor allem das Verhältnis des ersten Verständnisses von „menschlich“ als anthropologische Verfassung von uns Menschen zum vierten Verständnis als „humane“ im englischen Sinn zur Diskussion. Ist eine Art von „Menschlichkeit“ bereits in unserer anthropologischen Grundstruktur angelegt?

Methodisch gesehen werden die folgenden Theorien so präsentiert, wie wenn sie wahr wären. So ein Vorgehen würde jedoch unkommentiert nicht als wissenschaftliches wahrgenommen, denn die Annahmen, die hinter diesen Theorien stehen, können natürlich auch falsch sein. Wie könnte eine Falsifikation oder Verifikation der Theorieansätze aussehen? Hier tun sich zwei Einfallswinkel auf. Einmal könnten die theoretischen Annahmen selbst auf der Theorieebene angezweifelt werden, durch eine immanente oder externe Kritik. So könnte jemand zeigen, dass Alexander, Stern und Bowlby gar keine kohärente Begrifflichkeit entwickelt haben; oder dass die Bindungstheorie die Rolle der Väter ausblendet. Auf der anderen Seite könnte die praktische Effizienz und "Wahrheit" der Theorien angezweifelt werden. Sie würden dann nicht zu der praktischen Veränderung und Verbesserung führen, die sie anpeilen oder versprechen. Ein solcher Einwand könnte lauten: obwohl ich ein Kind gemäß den Empfehlungen der Bindungstheorie behandelt habe, zeigt es kein verändertes Verhalten. Oder:

obwohl ich die imaginären Bilder von Alexander verwende, tut sich nichts in Bezug auf meine Haltung. Die Theorieansätze wären dann falsch, weil sie nicht funktionieren.

Nun haben die Protagonist\_innen dieses Kapitels genauso wenig wie diejenigen des vorangegangenen wie Johnstone, Meisner oder Houseman in erster Linie eine wissenschaftliche Theorie verfertigen wollen oder gefertigt, obwohl Bowlby und Ainsworth oder Stern natürlich etablierte Forscher\_innen sind. Allen ging es primär um eine Erforschung einer verbesserten Praxis. Der "Kunst-basierten-Methode" entsprechend (Leavy 2009) werden in diesem Kapitel nicht ihre Texte, sondern ihre praktischen Methoden präsentiert und hinterfragt. Der Masstab ihrer Kritik ist dementsprechend die von Theaterpädagog\_innen geschilderten Probleme in der Anwendung dieser Methoden. Ihre positive Verifikation erhalten sie umgekehrt zum einen durch die bestätigte gute Erfahrung mit ihnen durch die oben genannten Theaterpädagog\_innen, etwa bei Houseman, Case und Panet in Bezug auf die Alexandertechnik; und zum anderen durch die interne Verbindung aller Ansätze, von denen sich zeigen wird, dass sie zusammenpassen und sich gegenseitig bestätigen. Dieser Zug kann vielleicht verdächtig wirken, weil so ein Block in sich stimmigen Wissens entsteht, der in vielen Punkten den gängigen heutigen Praktiken in Schule, Medizin, Universität, Politik und Recht entgegensteht. Diese Provokation durch ein in sich komplexes alternatives Wissensgebäude ist durchaus im Folgenden beabsichtigt. Einige ihrer Grundeinsichten gehen aber jetzt schon ein in die Entwicklung ihrer jeweiligen Wissensgebiete. War die Alexandertechnik anfangs noch umstritten, hat sie inzwischen Eingang gefunden in das englische Gesundheitssystem NHS. Ähnliches gilt für die anderen Ansätze auch.

## 2. „Kontakt“ in Bezug auf seine gesellschaftlich-sozialen Bedingungen

Was sich vor allem bei den Johnstonschen Übungen im letzten Kapitel ergeben hatte, also ein kreativer Vertrauensraum, soll jetzt auf seine genaue Struktur hin untersucht werden. Es gibt seltene soziale Situationen, in denen das, was man Geborgenheit und Freiheit nennen könnte, zusammenfällt. Dieses Kapitel ist der Frage gewidmet, was da genau passiert – mit uns, zwischen uns, in uns. Es ist zu einem klassischen Topos der Entwicklungstheorie geworden, wie wichtig es für Kinder ist, einen „sicheren Hafen“ zu haben, in den sie jederzeit zurückkehren und aus dem sie in die Welt aufbrechen können. Dieser besteht im Schutz und Nähe gebenden, etwa tröstenden sowie aufmunternden Verhalten der Eltern, aber auch des weiteren sozialen Umfeldes. Mary Ainsworth und John Bowlby haben daraus ihre Bindungstheorie entwickelt, die wohl wie keine andere Richtung der Entwicklungspsychologie in den letzten vierzig Jahren die Welt erobert hat (Broberg 2006 und 2008).<sup>75</sup>

---

<sup>75</sup> Der italienische Regisseur Michelangelo Antonioni hat dagegen Bilder dafür gefunden, etwa in „L’eclisse“ und „L’avventura“, was passiert, wenn die beiden Momente auseinanderfallen. Geborgenheit verdreht sich dann in die Enge von geschlossenen Räumen, eine bedrängende Nähe - während Freiheit wirkt wie die öde Leere unbestimmter Möglichkeiten. Seine Figuren werden ständig zwischen diesen entgegengesetzten Angst- und Raumempfindungen hin und her geworfen und können sich nur selten in kostbare Mischformen retten: Raststätten, Vorplätze, Kaffees, die alle ein Innen und Außen nicht wirklich vermitteln, aber zumindest ihr feindliches Auseinanderfallen vermeiden.

Die Logik des Zusammenfallens von Geborgenheit und Freiheit liegt wohl allen Räumen zugrunde, die in der Einleitung als W(innicott)-Räume präsentiert wurden. In ihnen schöpfen wir Vertrauen zueinander und können uns so an die eigene Imagination und das Innenleben anbinden, dass es im Außen Anklang findet und Austausch ermöglicht. Jugendbücher bilden oft Orte, an denen Autor\_innen nach Möglichkeiten des Zustandekommens und Ausbleibens dieser W-Räume forschen. Das Haus der Familie Weasley in den Harry-Potter-Büchern und Filmen ist ein solcher; der Wohnwagen der „Wilden Hühner“ von Cornelia Funke; das Zimmer in Billy Wilders „The apartment“ verwandelt sich in einen solchen – und so weiter und so fort. Hier wird auch eine Dialektik sichtbar, nämlich die, dass diese Orte oft bedroht sind und ihr Zustandekommen dem Streit mit dem verdanken, was eben Geborgenheit und Freiheit zerstören will – wie etwa in Bradburys „Fahrenheit“, Lindgrens „Brüder Löwenherz“ oder Pullmans „Dunkle Materie“-Trilogie; mehr dazu im zweiten Teil dieser Studie. Wiederum ist diese Dialektik gesellschaftlich vermittelt: solange die Kräfte, die über die Menschen bestimmen, die Ideologie, die sozio-ökonomischen Regeln und die konkreten Machthaber\_innen, nicht sensibel sind gegenüber dieser Dimension, kann sie sich nicht einfach ungestört ausbreiten. Es gibt da keine Oasen oder Parallelwelten, sondern muss zu einem Konflikt kommen.<sup>76</sup> Das eigentliche Thema dieser Geschichten ist in der Terminologie dieser Studie wohl just Menschlichkeit (aber eben nicht verstanden als rationaler Humanismus, sondern in der eingangs geschilderten vierten Variante des Verständnisses dieses Begriffs als englisches „humane“).

### 3. „Kontakt“ in Bezug auf seine sozial-psychologischen Bedingungen (Bowlbys und Ainsworths Bindungstheorie)

Eine leitende Intuition ist im Folgenden also, dass die Bücher und Filme, die wir als menschlich im Sinn des englischen „humane“ auffassen gerade um diese äußeren Bedingungen wissen und sie vermitteln. Es geht (bei den Übungen) also darum, Bedingungen zu schaffen, in denen Empfindungen von Angst, Trauer, aber auch lustvolle Impulse zur Kenntnis genommen werden dürfen; oder stärker: Situationen, in denen die, die diese haben, als solche gesehen werden – und die psychischen und physischen sowie sozialen Ressourcen erhalten, die notwendig sind, um aus dieser Situation hinauszukommen, wenn sie denn mit Leiden verbunden ist; oder zumindest zu spüren, wie so ein Ausweg möglich wäre. Als eine solche Bedingung des vollen Kontaktes zu sich und der Umwelt entpuppt sich dann die Sicherheit, sich nicht für sich und seine Ideen schämen zu müssen. Wer nach diesen Bedingungen fragt, wird früher oder später auf die bahnbrechenden Forschungen von Bowlby und Ainsworth und ihre Bindungstheorie stoßen (Brisch 2009, Broberg 2006 und 2008). Die beiden haben vor allem in der Studie von lange allein gelassenen Kindern Folgendes als unseren stärksten kindlichen, menschlichen Trieb ausfindig gemacht: dass wir um jeden Preis Bindungen zu unseren nächsten Personen aufbauen, die uns Schutz und Nähe geben sollen. Dafür tun wir mehr oder weniger alles. Oder in der Sprache hier: Wir würgen uns sogar von uns selbst ab, wenn wir dies als erwünscht ansehen. Aus dieser Perspektive ist es für das Einrichten der eben

---

<sup>76</sup> Deswegen sind oft auch so etwas Harmloses wie Theatergruppen politisch unter Druck, weil sie für etwas stehen, was das alltägliche Geschehen plötzlich als „Ausbeutung“ von Natur und Mensch dastehen lässt. Im dritten Teil soll deswegen die Frage gestellt werden, was es für Schulzimmer und Arbeitsplätze, aber auch für die Logik des Wirtschaftens heißen würde, wenn sie zu Räumen umgestaltet werden könnten, an denen Geborgenheit und Freiheit zusammenfallen.

genannten kreativen Kooperationsräume (des zusammen Schauspielens etwa, aber auch der Schule und der Arbeit) zentral, diese Mechanismen des Sich-Versteckens zu verstehen und zu durchschauen.

Was geschieht mit uns, wenn uns diese Räume fehlen, in denen wir spontan Empfindungen zeigen und gespiegelt (Rogers 1979) bekommen können? In der Terminologie dieser Studie kann die entscheidende These von Bowlby und Ainsworth so reformuliert werden: Weil wir als Kinder die Bindung an unsere nächsten Personen am höchsten einstufen, die uns das größtmögliche Maß an Schutz und Nähe garantieren soll, sind wir bereit, unseren vollen Kontakt zu uns selbst und zu eben dieser Umwelt abubrechen. Wir legen uns Masken auf, Verhaltensweisen, die für unser Umfeld angenehmer sind, weil wir etwa wissen, dass ein spontanes Zeigen und Artikulieren von Zuneigung, Angst, Wut oder Verzweiflung diesen Bezugspersonen gegenüber zu deren Abwendung führen kann. Dies resultiert in – von der Forschung sogenannten – „abweichenden“ Bindungsverhalten. Dabei wird das pathologische Dissoziieren von der eigenen Persönlichkeit unterschieden von zwei mildereren Varianten, die gewissermaßen zwei Gegenpole zueinander bilden: das sehr aufdringliche und das verschüchterte Bindungsverhalten. Pädagogisch zentral ist dabei die Einsicht, dass diese auf den ersten Blick abweisenden Interaktionsformen eben doch auf ihre Weise den Versuch darstellen, Bindung zu gewährleisten. Diese drei Formen des Neben-sich-stehens, selbst die des Abwendens, sind in diesem Sinn auch Beziehungsformen und nicht Beziehungs-Abbruchs-Formen. Entsprechend hätten etwa Lehrpersonen auf Kinder, die solche Verhaltensformen zeigen, dadurch zu reagieren, dass sie möglichst deutliche Schutzräume anbieten und mit der Person „hinter“ dem kontraproduktiven, etwa aggressiven Verhalten kommunizieren, die um eine Bindungsform bemüht ist. Ein menschlicher Blick (im starken normativ geladenen Sinn des Wortes) nimmt in diesem Sinn Rücksicht auf die anthropologische Grundausrüstung von uns Menschen als bindungs-süchtigen Wesen.

Mit dieser Theorie lässt sich jetzt Susan Batsons Schauspieltheorie des ersten Kapitels reformulieren. Wir legen uns eine „public persona“ zu, die in ihrem Charakter vor allem imaginär ist: wir machen uns ein inneres Bild von unseren Nächsten und ihren Erwartungen – etwa davon, dass wir nicht allzu deutlich unsere Empfindungen äußern sollten. Dies führt einerseits dazu, dass solche „Masken“ schwer zugänglich sind, weil wir sie als imaginäre Schablonen mit uns herumtragen; auf der anderen Seite kann aber gerade das Imaginieren selbst und spontane Spielen mit Bildern etwa bei einer Improvisation diese deutlich machen, sie verändern und ihren Zwang mildern, den sie ansonsten auf uns unbemerkt ausüben. Dabei handelt es sich, über Bowlby/Ainsworth Bindungstheorie hinaus gesagt, außerdem um einen sich verstärkenden und bestätigenden zirkulären Mechanismus: je mehr wir in unsere Muskulatur eine verkrampfte Maske einziehen lassen, desto schwieriger wird es für uns, überhaupt zu unseren Empfindungen Zugang zu haben; desto mehr verfestigen wir unsere Masken (Fogel 2013, S. 95ff.). So opfern wir wirkliche Begegnung und Kontakt für größtmögliche Nähe, Schutz und eine starke Bindung. Das Ideal, das sich hier schon abzeichnet, sind dann die Räume, in denen Nähe und Schutz sowie Trost und Zukunftshoffnung sich zusammen mit dem spontanen Artikulieren von Empfindungen und damit einhergehenden offenen freien Beziehungen einstellen können.

## 4. „Kontakt“ in Bezug auf seine physiologischen Bedingungen (zur Alexandertechnik)

### 4.1 Einleitung

Diese Prozesse, durch die wir unsere Empfindungen und Impulse abwürgen samt deren spontanen Ausdruck und damit deren intentional in die Umwelt ausgerichteten Gehalt, sind außerdem oft unbewusst und laufen schleichend über Jahre hinweg auf einer körperlichen Ebene ab (ebd., S. 105). Eben deswegen ist ein „Authentizitätsdiskurs“ problematisch. Er setzt voraus, dass ein vorgegebener Inhalt existiert (eine Empfindung etwa), zu dem wir nur authentisch oder sich verstellend Stellung beziehen müssten. Diese Studie möchte hingegen zeigen, dass wir überhaupt zuerst mit diesen Empfindungen in Kontakt treten müssen. Aus dieser Perspektive gesehen spazieren wir eben wie leicht anästhesierte Wesen herum. Deswegen sind das Miteinander-Spielen und die oben präsentierten Übungen so zentral, die uns in Kontakt zu unserer Phantasie bringen: sie ermöglichen dann erst die Wahl, wie wir mit diesen Empfindungen umgehen wollen. Die Anästhetisierung resultiert nach dem eben präsentierten bindungstheoretischen Modell also aus gesellschaftlichen und sozialen Imperativen: Wir sollten gewisse Verhaltensweisen, die das Artikulieren von Empfindungen anbelangt, verbergen. Diese Imperative können dann als weltanschauliche, oft gender-stereotypische Überzeugungen internalisiert werden. Dies geschieht rein physiologisch betrachtet durch die haltungsmäßige Imitation von Vorbildfiguren und die eigene Ausbildung von Verkrampfungsmustern (Alexander 1993). Dieser Prozess soll hier als Form des Abbrechens oder Zurückdrängens charakterisiert werden. Dies bedeutet aber, dass da bereits eine Energie im Fluss ist, die abgewürgt werden kann, ein Sich-Austauschen-wollen, das Begegnung sucht.

Mit der Frage nach der muskulären Dimension des Abbruchs des vollen Kontaktes zur Umwelt durch die Verfestigung von Verhaltensmustern beschäftigt sich nicht nur das große Feld der Körpertherapie (wie die Rosenmethode, Grinberg, Bioenergetik und viele mehr: Fogel 2013, Levine 2011), sondern eben auch die Spezialist\_innen in den Schauspielschulen. Dabei greifen viele Lehrer\_innen auf eine spezifische Methode zurück, die Alexandertechnik, benannt nach dem australischen Schauspieler und Bewegungscoach Frederick Matthias Alexander (1869-1955).<sup>77</sup> Das Verständnis der Grundlagen dieser Bewegungslehre ist insofern für diese Studie hilfreich, als sie nicht nur wie etwa die Feldenkrais-Methode oder die konkreteren Laban- und Lecoq-Bewegungsschulen auf ein bestimmtes Training aus ist, sondern gerade eine ganze energetische Hintergrundtheorie mitliefert. Alexander hat beobachtet, wie wir alle (!) uns als kleine Kindern frei bewegen – und erst nach und nach anfangen, verkrampfte Haltungen unseres Umfeldes zu übernehmen sowie uns zu verstellen. Dieses Verstellen oder Abwürgen unserer offenen Haltung (oder unseres Integritätsraumes) kann dabei zwei Formen annehmen: ein Überstrecken und ein Verkürzen. Diese können einmal „von außen“ beschrieben werden als Drillen beziehungsweise Vernachlässigen der Kinder, die sich dann „von innen“ niederschlagen einmal als ein starres Fokussieren auf Ziele, ohne das Umfeld wahrzunehmen; oder als permanentes, sich verlierendes Eingehen auf Reize, ohne an Zielen mit Fokus festhalten zu können. In beiden Fällen wird das Nervensystem, vor allem die Nerven im Kopfgelenk, „abgeklemmt“ (genauer gesagt das, was Levine den dritten, evolutionsgeschichtlich jüngsten Anteil des Nervensystems nennt; Levine 2011, S. 136f.): ein voller Kontakt zu uns und dem Umfeld

---

<sup>77</sup> So machen etwa die oben zitierten Houseman (2008), Case (2013) und Panet (2009) in ihren Texten ausgiebig von Alexanders Einsichten Gebrauch.

wird unmöglich. Dabei verlieren wir nicht nur die physische Beweglichkeit, sondern auch die Freiheit und Offenheit dessen, was man (in Anlehnung an Hegel) „Geist“ nennen kann. Oder mit Johnstone: das Durchschauen von Herrschaftsverhältnissen ist an das Öffnen des Blickes gebunden.

#### 4.2 Die Grundzüge der „Alexandertechnik“<sup>78</sup>

Alexander sah es als seine Aufgabe, eine Methode zu finden, durch die wir wieder in die freie spontane Bewegungsart des Kindes (und nach ihm: von Tieren) kommen und ganz aufatmen können. (Als Beispiel: Die Peanuts-Figuren – bis auf Linus – zeigen alle eine ausgezeichnete Alexandertechnik-Haltung: einen freien Hals, einen balancierenden Kopf.) Dabei besteht jedoch die Herausforderung, dass dies nicht durch das künstliche leistungsabhängige Annehmen einer spezifischen Haltung geschehen soll, sondern durch das Weglassen von eingewohnten Verkrampfungsmustern. Wir müssen uns ja nichts Neues aneignen, sondern in etwas uns Eigenes wieder hineinflinden. (Diese These klingt vielleicht nach einer Rousseau’schen Ursprünglichkeitsphantasie. Sie ist aber jedem in der Beobachtung der Bewegungsmuster von Kindern zugänglich. Damit ist nicht gemeint, dass wir nicht lernen müssten, aufrecht zu gehen; aber der Grundimpuls, uns frei und natürlich zu bewegen samt dem dazugehörenden Bewegungsablauf ist in uns allen angelegt.) Wie können wir uns dann an die natürliche Art, uns zu bewegen, wieder herantasten? Zunächst erinnert uns Alexander daran, dass die Anatomie, vor allem die Lage der Gelenke, uns eine effiziente und spannungsfreie Bewegungsart vorgibt (Alexander 2001, S. 27f). Ein erster Schritt besteht also darin, uns ein klares Bild vor allem davon zu machen, wo sich Hüft- und Kopfgelenk befinden – was die meisten Menschen nicht wissen, wobei solche bildlichen (imaginären) Fehlverortungen oft unmittelbar mit schädlichen Verwendungen des Bewegungsapparates einhergehen. Glauben wir fälschlicherweise daran, dass das Kopf-Hals-Gelenk sich kurz oberhalb der Schulter befindet statt viel weiter oben zwischen den Ohren, werden wir uns auch entsprechend („gegen“ die Gelenke und Muskeln) so bewegen. Schon hier wird die Wirkung der Imagination deutlich für Verspannungen – aber auch für die freie Bewegung.

Genau diese Einsicht in die Wirkung bildlicher Imagination hat Alexander auch zum Kern seiner Methode geführt: das Stoppen von Gewohnheiten und das erinnernde Imaginieren unserer ursprünglichen Ausrichtung.<sup>79</sup> Wenn es so ist, so seine Argumentation, dass wir uns im Vergleich zur freien Bewegungsart von Kindern verkrampfen (überstrecken oder verkürzen), dann hilft nicht das Gegendrücken oder künstliche Einnehmen einer anderen Haltung, sondern das Sich-Klar-machen dessen, was uns ursprünglich mitgegeben ist: dass der Hals Platz hat; dass der Kopf ohne unser großes Zutun oben auf der Wirbelsäule balancieren kann; dass der Rücken lang und breit ist und dass die Schultern von sich aus nach rechts und links zeigen. Eine Alexandertechnikstunde läuft denn auch so ab, dass man sich diese Richtungen konkret vorsagt („I allow the neck to be free“ und so weiter) und sich so an sie erinnert. Dies geschieht mithilfe einer Lehrperson, welche gleichzeitig durch leichte

---

<sup>78</sup> Im Folgenden wird eine Übersicht über die grundlegenden Momente der Methode gegeben jenseits aller Binnendiskussionen der Alexandertechnikströmungen, etwa der einflussreichen Weiterentwicklung durch McDonalds (1989).

<sup>79</sup> Ein simples Beispiel ist: Man stellt sich vor, jemand setzt einem einen 30 Kilo-schweren Sack voll Erde langsam auf den Kopf, bis das ganze Gewicht auf diesem lastet. Nun wird dieser Sack schnell wieder weggehoben: schon beim Lesen wird sich eine Veränderung des Körperschemas ergeben haben.

Berührung dem eigenen Körper ein permanentes Feedback über die wirkliche Lage der Körperteile (und ihrer Verkrampfung) gibt und so den schiefen eingefahrenen Bildern des Körperschemas – spontan und oft unbewusst – entgegenwirken kann. Der Körper spürt selbst, dass es ja ganz unnötig ist, die Schultern hinaufzuziehen, um ein sehr drastisches Beispiel zu nehmen: Es handelt sich nur um eine Gewohnheit, eine Standard gewordene Reaktion auf eine bedrohliche Umwelt, die man sich erlauben kann („I allow...“) wegzulassen (Alexander 2001, S. 34). Wiederum kann man sagen, dass ein menschlicher Blick im starken Sinn des Wortes daraus resultieren kann, dass man sich unserer anthropologischen Grundausstattung richtig bewusst wird. Es bringt nichts, eine „richtige“ Haltung einzufordern; angebracht ist es umgekehrt, einen Raum zu eröffnen, in dem sich ein Kind nicht zu verkrümmen braucht.

In der Praxis wird auch spürbar, wie das Weglassen von Verkrampfung – ähnlich wie bei Johnstones Übungen – verbunden ist mit einer veränderten Wahrnehmung (und der Veränderung) der Umweltbedingungen. Was passiert, ist buchstäblich, dass wir uns getrauen, unser Gewicht an die uns tragende Welt abzugeben. Dies führt aber nicht zu einem In-sich-zusammensinken, wie man denken könnte, sondern gut dialektisch zu einer neuen Aufrichtung. Die Gravitation wirkt gar nicht nur erschwerend in einer anziehenden Richtung, sondern, wenn man sich getraut, sich nicht selbst zu tragen, sondern sich vom Stuhl oder Boden tragen zu lassen, gerade erhebend. Ziel der Alexandertechnik ist denn auch nicht Entspannung, sondern das „Alert-werden“, das unverkrampfte Fließen-lassen unserer natürlichen Energie (Houseman 2008).

Wie schon Meisner und Johnstone in ihrer theaterpädagogischen Forschung, wenn man ihr Werk so bezeichnen möchte, zielt also Alexander mit seiner Technik auf das, was oben eine sozial-körperlich verankerte Imagination genannt wurde, die dem kognitiven Ausdenken eines isolierten Subjekts entgegensteht. Es geht allen darum, alte Muster zu stoppen – auch indem man buchstäblich in Bewegungen innehält -, um dem gesamten körperlichen Bewegungsapparat, dem Selbst, wie dies Alexander schon im Buchtitel „Der Gebrauch des Selbst“ sagt (2001), Platz und Freiheit zu geben, sich spontan neu auszurichten. Die Lehrperson (durch die feinen Berührungen) und man selbst (durch das Aussprechen der bildhaften Richtungen) zielen darauf ab, durch eine subtile Interaktion das zu erweitern, was oben Integritätsraum genannt wurde. Die einzelnen Körperteile können in der Folge dieser Übungen wieder anfangen, spontan zu kooperieren. Die Verkrampfung kann sich lösen.<sup>80</sup> Dabei behauptet Alexander (ebd., S. 57ff.), dass unser Körper als eine Ganzheit funktioniert: die Lage und Verkrampfung des einen Teils ist verbunden mit der in allen anderen Teilen. Deswegen soll die Veränderung auch immer nur als Veränderung des ganzen Systems geschehen. Mit Blick auf Peter Bruegels (1525-1569) Bilder kann man von einer ähnlicher Besessenheit mit dem Aus-der-Balance- und In-die-Balance-bringen des Menschen bei Alexander sprechen, durch welches das ganze System als solches aktiviert wird.

Über Alexander hinaus kann auf eine zusätzliche Dimension dieses Sich-Lösens hingewiesen werden. Oft tauchen in diesem Prozess nämlich Erinnerungsbilder auf, ganze (manchmal plagende) Geschichten (Fogel 2013, S. 183). Dabei zeigt sich so etwas wie eine Entsprechung der eigenen Anatomie mit einer biographischen Landschaft. Löst sich eine Verkrampfung, wird nicht nur eine neue Bewegung erobert (etwa kann der Kopf sich freier

---

<sup>80</sup> Gemessen an Alexanders Einsicht in die Mechanismen der freien offenen Bewegung, die immer zu einer neugierigen Auseinandersetzung mit der Umwelt führt, erscheinen viele Aspekte des Sportunterrichtes in der Schule oder das gewöhnlich praktizierte Trainieren im Fitnesszentrum als kontraproduktiv. Sie verstärken nur die verkrampften Bewegungsmuster und würgen gerade den inneren Kontakt ab.

nach rechts drehen; die Schulter sich freier nach oben bewegen), sondern auch eine bedrohliche Situation oft im Umfeld des Kindheitswohnortes sichtbar gemacht und so ihres spukenden Einflusses benommen: der Ort selbst wird als möglicher Spielraum freigesetzt. Wie in Michael Endes „Die unendliche Geschichte“ kann so vernebeltes Territorium in lebendige Spielwelt zurückverwandelt werden. Mit anderen Worten: die sozialen Umweltbedingungen, die einen Kontakt zu uns selbst und anderen und damit gute Beziehungen ermöglichen oder verhindern, sitzen in der Muskulatur unseres Körpers repräsentiert; und als schiefe Bilder im Gehirn. Was zunächst als entfernte Pole im Spektrum aufgefasst werden kann, Körperlichkeit und Gesellschaftlichkeit, fallen hier plötzlich zusammen. Was so als ursprüngliche spielerische Energie des Kindes freigesetzt wird, nennt Alexander mit einem unschönen Begriff „Primärkontrolle“ (Alexander 2001, S. 66), die „primär“ ist, weil sie nicht als schiefe Haltung eingenommen, sondern durch das Nicht-Tun eher zugelassen wird. Ihre Wirkung ist, dass sich die Erfahrung eines vollen Kontaktes herstellt – zum eigenen „Selbst“ und zur Umwelt. Der Geist weitet sich; oder weniger kryptisch: die tief liegenden Muskulaturen der Augen, des Ohrs und der Stirn können wach und alert zusammenspielen und ihre Verpanzerung aufgeben, weil das gesamte System, vor allem am Nadelöhr Atlasgelenk, sich nicht zusammenziehen oder überstrecken muss.

Alexander selbst (und die Technik) ist dabei eher auf die neu gewonnene Beweglichkeit des gesamten Systems aus als auf die Erfahrungen des vollen Kontaktes zum eigenen Selbst oder der Außenwelt, die um mit Johnstone zu sprechen konturierter wird: Zeit und Raum bekommen eine größere „Fülle“ zusammen mit der Eroberung des eigenen Körperschemas.

#### *4.3 Das Konzept des Körperschemas in Bezug auf die Idee der Menschlichkeit*

Jetzt kann wiederum die Frage gestellt werden, wie sich diese Annahmen zu dem, wie alle Menschen allein durch ihre physiologische Ausstattung funktionieren, zur Menschlichkeit im Sinn des englischen „humane“ verhält. Das Abwürgen der natürlichen menschlichen Energie (also der Primärkontrolle) sollte unter dieser Perspektive nicht einfach als negativ beschrieben werden; wie dies Alexander manchmal tut, etwa wenn er von der „Fehlsteuerung“ des Selbst spricht (2001, S. 114). Genau wie Bowlby und Ainsworth das Aufsetzen von Masken als wichtige Überlebensstrategie verstehen, erscheint auch das Imitieren von Verkrampfungsmustern als sinnhafter Teil unseres Lebens – es dient einer Anpassung, die in bestimmten Situationen notwendig scheint und uns vor der Empfindung von Schmerzen schützt. Aber gegen Lorna Marshall (2008) bedeutet dies nicht, dass man die Unterscheidung zwischen dem Bei-sich-sein und dem (maskenhaften, verkrampften) Neben-sich-stehen deswegen aufgeben sollte. Sie macht erst einen kritischen Blick auf entfremdende gesellschaftliche Verhältnisse und das involvierte Leiden möglich.

Ein menschlicher Blick im hier verstandenen Sinn des englischen „humane“ würde genau auf die Doppelung gehen: dass diese Verkrampfungen (gegen Alexanders Tendenz) nicht nur negativ zu beschreiben und zu verurteilen sind; und dass in ihnen doch ein Leiden aufscheint, ein Vermissen von wirklicher Begegnung. Oder anders gesagt: was in der Forschung „Körperschema“ genannt wird, wird hier neu gefasst. Oft wird der Begriff des Körperschemas als Lage der Körperteile zueinander definiert; manchmal auch als Empfinden dieser Lage, wobei dann begrifflich schwer zu fassen ist, inwieweit dieses Empfinden bewusst oder unbewusst abläuft. Merleau-Ponty (1996, S. 129ff.) weist in diesem Kontext auf die ganze Dimension des leiblichen Vorbewussten hin: auf all die präsenten Inhalte, die erst wirklich ins Bewusstsein treten, wenn etwas schief geht; etwa wenn wir uns



etwa an etwas stoßen. Aber wie auch immer diese vorbewusste Dimension genau ausformuliert wird – hier geht es darum, dass dieser unscheinbare, eher technische Begriff des Körperschemas in sich eine normative Kraft hat. Dies spiegelt sich zunächst noch schwach in Alan Fogels (2013, S. 73) Redeweise vom Mehr-oder-weniger-Ausfüllen des Körperschemas. Was sich dahinter verbirgt, ist die eigene Normativität unseres vorbewussten Seins-zur-Welt selbst: wir wollen sozusagen in einen lebendigen Kontakt, in wirkliche Beziehungen treten; dies wird auch gleich Daniel Sterns anthropologische Grundthese (2010, S. 146ff.) sein. Wenn wir unser Körperschema ganz ausfüllen, die Verkrampfung weglassen, dann wissen wir nicht etwa neutral um die Lage der einzelnen Körperteile zueinander, sondern sind sozial in einen offenen sinnhaften Austausch mit unserer Umgebung begriffen; so könnte die Grundthese von Merleau-Ponty's frühem Hauptwerk zusammengefasst werden. (Über diese Tradition hinaus gesagt wird hier wichtig, dass dieser Austausch zentral das Imaginieren selbst einschließt. Das Aktivieren einer sozial-körperlichen Imagination ist nicht nur eine Methode der (alexandertechnischen) Öffnung dieser Dimension, sondern gehört zu ihr dazu.)

Wiederum ergibt sich hier, was schon Johnstone mit seiner These des Statureinnehmens angedeutet hat: Es gibt keine neutrale Position. Der anthropologische Liberalismus, der davon ausgeht, dass wir von einem neutralem Standpunkt aus denken und handeln, der alle Wahlvarianten als berechtigte erscheinen lässt, scheitert an der Verleugnung dieser Energie, die uns bereits in Bezug auf unsere Umwelt in das treibt, was Daniel Stern ein Abstimmungsverhalten nennt (durchgängig Stern 2010).<sup>81</sup> Wir haben dann immer noch – wenn es die Umstände erlauben – die Freiheit, uns zu dieser Lebendigkeit zu verhalten. Wir können wie Melvilles Romanfigur Bartleby zu allem sagen „I would prefer not to“ und uns in eine Verkrampfung zurückziehen; oder aber versuchen, die Umwelt so einzurichten, dass diese Lebendigkeit sich für uns und andere entfalten kann. In dieser Freiheit noch zur Entscheidung, wie wir uns zur Lebendigkeit der Primärkontrolle selbst verhalten, liegt ein Aspekt dessen, was oft Würde genannt wird. Aber so formuliert setzt diese voraus, dass uns klar ist, wogegen oder wofür wir uns da entscheiden. Es ist dies, diese starke Erfahrung von Freiheit im abstimmenden Zusammenspiel (Stern 2010, S. 217ff.), was beim traditionellen Liberalismus seit John Stuart Mill gar nicht erst in den Blick gelangen kann. Dies wird im dritten Teil dieser Studie zu genuin politischen Konsequenzen führen.

#### *4.4 Kritische Reflexionen zu Alexanders Ansatz*

Aus dieser Überlegung ergibt sich aber auch eine Kritik an der Alexandertechnik. (Diese geht über die bereits benannte Kritik hinaus, die das Sinnvolle am Kontakt-abbrechen hervorhebt, eben die anästhesierende Wirkung, die uns vor Empfindungen schützt, deren Artikulation und Annahme in bestimmten Situationen zu Problemen führen könnte; wie dies Bowlby/Ainsworth zeigen.) Die Technik nimmt darüber hinaus gerade nicht Rücksicht auf das Menschliche (im Sinn des „humane“), wenn sie die Studierenden nur auf das Training eines lebendigen Körpers festlegt. Sie ist gewissermaßen zu un-dialektisch. Es kann eben sein, dass jemand gerade lieber wie ein elendes Häufchen auf dem Stuhl sitzen will statt sich in einen blitzschnell reagierenden Panther zu verwandeln.

---

<sup>81</sup> Diese soziale utopische Dimension des Körperschemas spiegelt sich vielleicht am deutlichsten an der Eroberung der Raumentiefe durch die neuzeitliche Malerei. Was, wie im zweiten Teil dieser Studie untersucht, zunächst als technische Errungenschaft erscheinen kann, ist in sich normativ aufgeladen mit einer möglichen Sicht auf unsere zwischenmenschlichen Verhältnisse.

Die Standardmethode wäre es, trotzdem in die aufrechte Haltung mit einem geraden beweglichen Rücken hineinzuleiten. Was dabei passieren kann, ist, dass sich zwar die Muskulatur des Rückens, der Arme und der Beine tatsächlich lockert und eine Beweglichkeit aufkommen lässt – aber auf Kosten der tieferliegenden Gesichtsmuskulatur der Ohren, der Augen und des Kehlkopfes.<sup>82</sup> Hier zeigt sich, wie unglücklich es ist, dass Alexander (und die ganze Methode) nicht über ein Konzept des „vollen Kontaktes“ zu sich und der Umwelt verfügt, das den Fokus just auf diese Muskulatur lenken würde; was das nächste Kapitel zeigen soll. Um diesen Kontakt herzustellen, ist eben ein Spielen-Mit (siehe erstes Kapitel) viel besser angebracht als bloß ein Mitspielen. Dieses Spielen-mit könnte dialektisch die Widerstände (das elende Häufchen-sein) auflösen, indem es sie Ernst nimmt, aber trotzdem nicht vor ihnen halt macht. Dies geschieht in der gleich zu präsentierenden Methode der Phantasie- und allgemein in vielen theaterpädagogischen Übungen. Johnstones Aufforderung, sich in überstreckende Hochstatus-Figuren oder sich verkrümmende Niedrig-Status-Personen zu verwandeln, war ja auch eine spielerische Weise, sich just zu der lebendigen Primärkontrolle vorzutasten.

Aus der eben angesprochenen Differenz der Muskulatur des Bewegungsapparates und derjenigen der Gesichtszüge ergibt sich noch eine weitere These. Wenn es denn so ist, dass eine spezifische „Lösung“ oder das Alertwerden der Gesichtsmuskulatur für die Erfahrung eines vollen Kontaktes notwendig ist, so ist es möglich, in diesen Kontakt hineinzufinden selbst wenn große Teile des Körpers, etwa der Rücken und die Knie voll von Verkrampfungen sind. Auch hier sein das Modell einer dialektischen gegenseitigen Beeinflussung vorgeschlagen: Es ist äußerst schwierig, bei einer Gesamtverspannung des Körpers just die spezifische Gesichtsmuskulatur loszulassen und alert zu benutzen, ohne dass die Arbeit an der Gesamtverspannung auch zu dieser Aneignung der Gesichtsmuskulatur führen muss. Anders gesagt: Alexander ging es vor allem um den „Gebrauch des Selbst“ (so ja der Titel des Hauptwerkes) und weniger um das Einrichten eines spielerischen (W-)Raumes, in dem wir Verspannungen weglassen können, weil es uns gut geht, weil wir miteinander spielerisch umgehen und uns so begegnen. (Worum es sich dabei im Detail auch in Bezug auf die Physiologie handelt, wird im Abschnitt zur Phantasie- und allgemein in Bezug auf die Physiologie Thema werden.) Trotzdem ist seine Theorie fundamental für das Verständnis dieses vollen Kontaktes zu sich und Anderen. Nicht nur weil sie die Augen öffnet für Verspannungen (und die Möglichkeiten, sie loszulassen), sondern auch weil sie anhand von Beobachtungen von Kindern an der deskriptiven Beschreibung von gewissen Bewegungen die Norm für die freie, befreite Bewegung ablesen kann. Das unterscheidet diese Bewegungsmethode ja von den meisten Trainingsarten, auf die Schauspielstudierende ansonsten treffen (etwa das Ballett) und die sie zu einem künstlichen Einnehmen von Haltungen zwingen. Hier wird stattdessen die anarchische Lust der kindlichen Bewegung wieder geweckt, die in uns allen demokratisch gleichermaßen schlummert. Wir können sie nicht loswerden, auch wenn wir sie vielleicht nicht mehr spüren. Wir können sie nur immer mehr unterdrücken – aber sie wird sich protestierend und oft schmerzhaft melden. Durch die oben präsentierten Übungen etwa von Keith Johnstone (Statusspiel) oder Meisner werden genau diese ursprünglichen Impulse wieder aktiviert.

---

<sup>82</sup> Dabei ist es Alexanders eigene ganz zentrale These, dass Verspannungen nur durch die Umgestaltung des gesamten Körperschemas losgelassen werden können, weil sämtliche Teile zusammenhängen und die Gefahr besteht, dass die Entkrampfung an einer Stelle, also etwa in der Hüfte, nur zu einer Verkrampfung an einer anderen führt. Diesem Phänomen ist das Kapitel zum Golfspieler in Alexanders „Der Gebrauch des Selbst“ gewidmet.

## 5. „Kontakt“ in Bezug auf seine intersubjektiven Bedingungen (Daniel Sterns entwicklungspsychologische Theorie des synästhetischen Zusammenspiels)

### 5.1 Synästhesie und Abstimmungsverhalten

Haben Bowlby/Ainsworth und Alexander erstens Wert gelegt auf die Mechanismen der Verkrampfung und des Abbrechens des inneren und äußeren Kontaktes und zweitens auf die sozialpsychologischen und körperlich interaktiven Bedingungen des Zustandekommens der lebendigen Energie, ist immer noch nicht zum Thema geworden, worin diese denn eigentlich genau „besteht“.

Hier kommt die nächste Entdeckung auf diesem Feld ins Spiel, die zwar im Rahmen der Entwicklungspsychologie aufgekommen ist, aber auch andere Gebiete wie das Theaterschaffen, den Bereich des „applied theatre“ und die Ästhetik beeinflusst hat (etwa Peter Brook und Robert Wilson). Der amerikanische Psychologe Daniel Stern (1934-2012) hat seit den 60-er Jahren dieselben gelingenden und misslingenden Eltern-Kind-Interaktionen beobachtet, die auch Bowlby und Ainsworth interessiert hatten (und der Struktur nach Meisners Grundübung entsprechen). Bloß kümmerte er sich um den Mikrokosmos der darin ablaufenden Bewegungen, weniger um die Bindungstypen, die dadurch etabliert werden. Oder mit der bisher gebrauchten Terminologie: Er analysiert die intersubjektive energetische Ebene innerhalb des sozialpsychologischen Geschehens.<sup>83</sup>

Seine Grundthese ist für diese Studie zentral: nämlich dass wir als Kinder gewissermaßen durch die Aufspaltung der einzelnen Sinnesmodalitäten ausweichen, wenn wir einen Kontakt zu den wichtigsten Bezugspersonen nicht herstellen können. Wir schauen unbewusst weg; der Blick wird unscharf, diffus. Wir hören wiederum unbewusst nicht genau zu, stopfen unsere Ohren bildlich gesprochen zu. Als Erwachsene können wir solche Situationen in Metakomentaren auflösen von der Art: „he, du gehst gar nicht auf mich ein“; oder: „jetzt habe ich den Kontakt zu dir verloren“. Als Kinder antworten wir auf die Ungegenwart unserer Kommunikationspartner eben stattdessen durch das eigene Ungegenwärtig-werden in der Form der Dissoziation unserer Sinneskanäle (Stern 2004, S. 23ff.; 2010, S. 220ff.).

Was für diese Studie besonders wertvoll ist, ist, dass diese Beobachtungen von Stern und sein Fokus auf das Ungegenwärtig-werden der Eltern samt der kindlichen Reaktion darauf in sich einen Kern einer positiven Theorie enthalten; einer Theorie dessen, was geschieht, wenn ein wirklicher Kontakt in einer Auseinandersetzung mit der Umwelt zustande kommt. Dann werden wir nach Stern nämlich „synästhetisch“ (Stern 2010, S. 220); unsere eigenen Sinne spielen zusammen, indem wir mit dem Anderen zusammenspielen. Wir geraten in ein von Stern sogenanntes Abstimmungsverhalten („attunment“) (ebd., S. 217f.). Was nach Stern verletzt oder aufgebrochen wird, immer wenn wir den vollen Kontakt zu uns und zur Umwelt verlieren, ist genau dieses abstimmende synästhetische Selbst. Als solches tauchen wir etwa auf, wenn wir den geklopften Rhythmus von Anderen aufneh-

---

<sup>83</sup> Seither gibt es Bemühungen, diese beiden Stränge der modernen Entwicklungspsychologie (also Bowlby/Ainsworth und Stern) theoretisch zu vereinigen. Diesem Projekt widmet sich etwa die Forschungsgemeinschaft um Broberg (2006 und 2008).

men oder die Blickkontakte anderer beantworten; wenn wir „transmodal“, über verschiedene Sinne hinweg interagieren.

Zwar unterscheidet Stern in seiner Entwicklungstheorie ähnlich verschiedene Stufen der Ausbildung eines menschlichen Selbst, so dass man den Eindruck erhalten könnte, dieses (Selbst) müssten wir erst im Verlauf der ersten achtzehn Monate unseres Lebens ausbilden. So sieht spätestens seit Piagets historischer Stadien-theorie (in Anlehnung an Hegel) das Standardmodell der Entwicklungspsychologie aus: von einem Wesen, das zunächst in Symbiose mit der Mutter lebt und keine Grenzen hat, entwickeln wir uns in Stufen zu autonomen Subjekten (so etwa auch Freud und sogar Lacan). Aber Stern bricht nach der hier vorgeschlagenen Lesart seines Hauptwerkes „Die Lebenserfahrung des Kleinkindes“ gerade mit dieser Tradition. In sämtlichen von ihm skizzierten Stufen der Entwicklung des autonomen Selbst tauchen wir nämlich bereits als dieses synästhetische zusammenspielende und uns abstimmende Wesen auf. In diesem Sinn handelt es sich bei Sterns Ansatz gerade nicht um eine „entwicklungs“-psychologische Theorie im Sinn einer historischen Entfaltungslinie. Stimmt diese Interpretation, geht es viel mehr darum, die zwischenmenschlichen Interaktionen und das Umfeld so zu gestalten, dass wir den Kern, das synästhetische mit-spielende und von Anfang an vorhandene Selbst auch in späteren Phasen bewahren können, die von anderen Perspektiven gekennzeichnet sind – wie der auch vergegenständlichen Sprache oder dem objektivierenden geometrischen Denken, mathematischen Messen und zentralperspektivischen Zeichnen. Es handelt sich also um ein anthropologisch-normatives Doppelunternehmen (wie schon bei Alexander und Bowlby): Wiederum schildert Stern das Gegenwärtig-werden im Abstimmungsverhalten nicht einfach als neutrale Position, sondern als lustvolles Erleben der Umwelt, die nicht nur positiv konnotiert sind, sondern auch als anthropologisch grundlegend daherkommen: wir sind dafür gemacht; sie entsprechen uns. Situationen, in denen wir als synästhetische Wesen involviert werden, empfinden wir Menschen als lustvoll.

Auch in diesem Fall scheint das Raumerleben nicht zu trennen zu sein vom Erleben des eigenen synästhetischen „in Kontakt zu sich seienden“ Selbst: was in solchen Situationen zu voller Geltung kommt, ist der eigene Integritätsraum im Rahmen eines intersubjektiven. Dies kann etwa dann geschehen, wenn wir als Kinder geschützt in einer Hütte liegen und den Regen auf das Dach prasseln hören; oder in all den anderen unsere Sinne aktivierenden und integrierenden Szenen, die oft mit dem Spielen-mit und Aufbauen von W-Räumen verbunden sind. Was wir so empfinden, könnte man weiter ausführen, ist dann nicht nur eine starke Erfahrung des Raumes, sondern von Freiheit. Auch für diese Situationen gilt die oben eingeführte Beschreibung Boltons von der Doppelstruktur der Erfahrung des Schauspielenden: man ist Teil von etwas größerem, das einem geschieht; und man kann dieses beeinflussen, kann sich dazu verhalten.

## *5.2 Imagination und Transmodalität*

Wie bei Alexander und Bowlby/Ainsworth taucht bei Stern das Vermögen zum Imaginieren auf als körperlich-soziales, nicht als kognitives Sich-Ausdenken; und zwar an zwei Stellen gleichzeitig: Zum einen wird die Phantasie in solchen abstimmenden Interaktionen von synästhetisch integrierten „Selbsten“ geweckt. Sie wird ange-regt, unser Geist öffnet sich, könnte man mit dem Hinweis auf Sterns Beschreibungen sagen (Stern 2004, S. 24ff.; 2010, S. 225f.). (Es ist kein Zufall, dass viele Künstler\_innen sich in ihrer Arbeit auf Stern berufen und er seine Theorie in der Auseinandersetzung mit Robert Wilsons New Yorker Theaterarbeit entwickelt hat.) Zum anderen ist die Phantasie der wesentliche Bestandteil dieses Prozesses selbst: das Synästhetische entpuppt sich

als in sich imaginativ (ebd., S. 220). Die Sinne können nämlich kooperieren und sich zu einer Einheit zusammenfinden, weil in jedem Sinn bereits eine Einheit antizipiert ist, die über die jeweilige Sinnesmodalität hinausgeht. So schauen Kleinkinder bereits sehr früh auf ein sich entfernendes Auto, wenn ihnen ein solches und ein sich näherndes gezeigt werden – und sie gleichzeitig den Ton eines wegfahrenden Autos hören. Wir verfügen also über ein Gespür für eine sinnvolle Welt von Einheiten, Sinnentitäten, die sich dann manifestieren in den verschiedenen Sinnesmodalitäten. Wir nehmen nicht einfach wahr, sondern nehmen immer schon synästhetisch integrierte transmodale Gestalten wahr (ebd.). Ein Beispiel dafür ist für Stern unsere Fähigkeit, in Steinklumpen Gesichter zu sehen. Dieses Sehen des Antlitzes, dessen Training Leonardo Da Vinci als Grundmoment aller Kunstbildung gesehen hat, ist nicht ein Sonderfall unseres Empfindens, sondern dessen Grundstruktur.<sup>84</sup>

Mit Stern können drei Dimensionen dieser imaginären „Sprache“ ausgemacht werden, die alle Sinnesmodalitäten untereinander verbindet: Rhythmus, Intensität und Gestalt (ebd., S. 218ff). Kleine Kinder sind in der Lage, den haptisch wahrgenommenen geklopften Rhythmus mit dem akustisch gehörten zu verbinden; genauso wie die blind ertastete Gestalt und eine sichtbare Form; und eben das sich abnehmende Geräusch mit einer kleiner werdenden Gestalt (gleich mehr zur internen Logik dieser Gestaltwahrnehmungen).

Hier sei nur erwähnt, dass für Stern diese Dimension des synästhetischen Abstimmungsverhaltens offensichtlich auch dem zugrunde liegt, was wir als Identifikation (im Theater) oder als Empathie (im Leben) bezeichnen. Im Gegensatz zu den „theory of mind“-Theorien handelt es sich aber um eine Dimension, die aktiviert werden kann, nicht um ein kognitives Vermögen, das trainiert werden muss. Nach Stern verbinden wir uns „blind“ mit dem Ausdruck der Anderen, weil wir zusammen in derselben Dimension der Synästhesie leben; nicht weil wir uns kognitiv abstrakt in das Innenleben des Anderen versetzen und es in unseres über-setzen.<sup>85</sup> Von dieser Warte aus gesehen ist es im Umgang mit Menschen, die über wenig Empathie zu verfügen scheinen, sinnvoll, eben diese ganze Dimension der sozial-leiblichen Imagination zu aktivieren; etwa durch die Übungen des vorigen Kapitels. Diese Übungen, vor allem die Wiederholungs-Grundübung von Sanford Meisner, können mit Stern jetzt als Formen des Sich-Hineinbegebens in ein synästhetisches Abstimmungsverhalten beschrieben werden.

### *5.3 Bedrohung und Kontaktverlust*

Dass wir in dieses Verhalten mit seiner speziellen Energie überhaupt hineinfinden können, deutet schon an, dass wir als Menschen gerade dadurch gekennzeichnet sind, dass wir in unseren Sinnen synästhetisch koordiniert sein können (und es primär sind) – oder eben nicht. Solche synästhetischen Koordinationen zwischen verschiedenen Modalitäten (etwa zwischen Form und Klang) können auch aufbrechen. Dies ist etwa der Fall bei den meisten Buchstaben: Wenige von uns würden wohl mit der Form eines A just den Klang „A“ assoziieren. Und umgekehrt, wenn es darum ginge, eine Form für den Klang „A“ zu finden, der passt, würden die wenigsten ein A malen.

---

<sup>84</sup> Dass es trotzdem fundamental ist, Wahrnehmung und Imagination gerade auch zu trennen, ist im Stern-Kapitel von Fopp 2012, S. 135ff. weiter ausgeführt.

<sup>85</sup> Was so geschieht, ist nicht nur eine Integration der Sinne, sondern auch der Sinne und des Verstandes oder Denkens. Genauer wird dies gleich am Beispiel der Phantasiereise sichtbar.

Hier taucht wiederum die in der Einleitung benannte normativ-deskriptive Doppelung auf, die auch gleich in Bezug auf die Gestalttheorie eine wichtige Rolle spielen wird. In unserer „Natur“ ist es gegeben, dass wir synästhetisch wahrnehmen, deskriptiv gesagt; aber es gibt eben auch Umstände, die dies erleichtern oder erschweren, normativ gesagt: Es geht uns gut, wenn wir mit der synästhetischen Koordination spielen können und sie im sensiblen Zusammenspiel mit Anderen glückt. Wenn es nicht gelingt, ziehen wir uns zusammen; und umgekehrt das Zusammenziehen „ist“ ein Aufsplitten der Sinnesmodalitäten. Dieser Mechanismus wird von Stern eben in Bezug auf zwischenmenschliche Begegnungen studiert. Er zeigt auf, was genau im Detail geschieht, wenn wir nicht richtig begegnen können (Stern 2004, S. 75ff.), etwa wenn wir einem feindlichen oder indifferenten Blick nicht standhalten – wobei immer wichtig ist, dass dies unbewusst geschieht. Dabei spiegeln sich nicht zustande kommende Fremdbeziehungen in einer abwürgenden Selbstbeziehung: der Kontakt zu sich und zum anderen stellen sich als zwei Seiten desselben Sachverhaltes dar.

Im Hinblick auf den dritten Teil dieser Studie kann – über Sterns Fokus auf diese zwischenmenschlichen Situationen hinaus – die Beschreibung dieses Mechanismus auch nützlich sein nicht nur in Bezug auf bedrohliche Personen (und deren physische und psychische Gewalt oder Indifferenz), sondern auch in Bezug auf bedrohliche Situationen, wie Hunger, Armut, Obdachlosigkeit, unsichere Zukunft oder Stress sowie in Bezug auf bedrohliche Hintergrundinformationen wie die Klimakrise und ähnliches. Sie alle können in Analogie zu Sterns Interaktionen dazu führen, dass wir uns in der Konfrontation mit unserem Umfeld von uns selbst abschneiden und uns quasi allein lassen. Wir ziehen uns zusammen, sind nicht mehr zuhause und leiden – selbst wenn wir uns auch von dieser Empfindung des Leidens abwürgen können. In diesen Fällen wird besonders deutlich, wie äußere auch gesellschaftliche Bedingungen und der volle Kontakt zu sich und sein Abbruch gekoppelt sein können. Solche Integritätsraum einschränkende Fremdverhältnisse können wir dann auch mit der Zeit zu quälenden Selbstverhältnissen internalisieren; genau das ist Bowlby/Ainsworth Vermutung. Das (wieder-)Hineinfinden in das synästhetische Selbst ist dann oft an wirklich zustande kommende Begegnungen gebunden, was im nächsten Abschnitt zur Phantasiereise untersucht werden soll. Eben deswegen können die oben genannten Schauspiel-Übungen auch eine geradezu therapeutische lustvolle Qualität an sich haben.

Auch für Stern spielen also die oben benannten drei Dimensionen (des Abwürgens des Kontaktes, des Zustandekommens und der Bedingungen dieses Zustandekommens) zusammen: Dieses ganze Geschehen des transmodalen Abstimmungsverhaltens kann zwar auch als neurologischer Prozess beschrieben werden, durch den gewisse Nervenbahnen, etwa von Gehör und Sehen, verbunden werden; aber zugleich handelt es sich in erster Linie um ein direktes Verhalten hin zur Umwelt, das deren förderliche oder hindernde Bedingungen miteinbezieht. Mit der oben benutzten Metapher geht es um unsere Möglichkeit, unsere Fühler ausstrecken, unseren Integritätsraum entfalten zu können. Es wäre merkwürdig, das Zusammenziehen einer Schnecke sozusagen nur intrinsisch fassen zu wollen durch die Beschreibung der Schnecke selbst, ohne auf das Zurückziehen von... einzugehen. Es wird nur sichtbar und verstehbar als Verhalten in einer umwelthaften Situation, als Begegnungstyp.<sup>86</sup> Was geschieht, wenn die Verkrampfung weicht und die Fühler zu einer abstimmenden Interaktion mit anderen ausgestreckt werden, könnte über Sterns Beschreibungen hinaus eben als Zusammenfallen von Geborgenheit und Freiheit, als Sicheinnisten in einem W-Raum beschrieben werden (so etwa Schiffer 2014). Wenn jemand den Kontakt zu sich

---

<sup>86</sup> Darin, in diesem Absehen oder Sich-blind-starren an intrinsischen Eigenschaften des Gehirns, scheitert dann auch (mit einem Argument Merleau-Pontys) ein großer Teil der Bewusstseinsforschung.

aus oben genannten Gründen verloren hat, sagt man auch hie und da, er oder sie sei nicht zuhause, nicht anzutreffen. Dies gilt offensichtlich für die Zeiten, wo solche Abwesenheit in pathologischere Zustände von Depressionen oder manischen und dissoziativen Phasen übergeht (Theunissen 1991); ist aber in der Grundstruktur in ganz alltäglichen Fällen des Neben-sich-stehens schon angelegt. Damit könnte Sterns synästhetische Theorie als Versuch gelesen werden, den leiblich-interaktiven Kern dessen zu fassen, was in der Einleitung als Entfremdung bezeichnet wurde. Diese Annahme wird für den ganzen zweiten Teil dieser Studie und die darin entwickelte Ästhetik leitend sein.

Was heißt es dann aber umgekehrt, zuhause oder bei sich zu sein? Hier könnte man denken, dies sei eben gleichbedeutend mit einer Identität von Körper und Seele, mit purer Gegenwärtigkeit. Aber an diesem Bild fehlt, gemessen an Sterns und Schiffers (2014) Beschreibungen, der Spielraum, der sich auftut, wenn jemand eben zuhause herumgehen kann. Es kommt also hier eine Dimension hinzu, die diese Beweglichkeit ermöglicht, gegen außen Schutz gibt, gegen innen Freiheit – eine Filterdimension zwischen Innen und Außen, wie man das nennen könnte. Dies sei auch gegen Stern selbst gesagt:

#### *5.4 Kritische Reflexionen zu Sterns Ansatz*

Hier sei ein problematischer Aspekt an Sterns Theoriemodell erwähnt, der sich mit dem oben skizzierten Kritisierten an Alexanders Theorie deckt. Stern hat nämlich manchmal die Tendenz (wie auch Merleau-Ponty in seiner Kritik der nicht-poetischen Sprache: 1984, S. 69ff.), alles, was nicht synästhetisches Zusammenspiel ist, als negativ zu kennzeichnen, vor allem in seinem Hauptwerk zur „Lebenserfahrung des Säuglings“ (2010, S. 247ff.). Zwar leuchtet es ein, just Leiden (und viele psychische und psychosomatische Krankheiten) zurückzuführen auf das Nichtzustandekommen dieses Abstimmungsverhaltens; dies soll im dritten Teil dieser Studie skizzenhaft in Bezug auf die heutige Medizin entwickelt werden. Aber auf der anderen Seite können diese misslingenden Extreme auch als Teil just des Menschlichen (im Sinn des englischen „humane“) angesehen werden (und Stern tut dies auch selbst an vielen Stellen). Dazu gehört einerseits das Übertreiben dessen, was man „Verlebendigen“ nennt (Stern 2010, S. 176f.). Es gibt ja Menschen (oder wir alle gehören wohl in manchen Situationen dazu), die nicht nur in einem Steinklumpen ein Gesicht ausmachen können, sondern auch Mitleid mit der Frucht haben, in die sie hineinbeißen wollen; oder mit den armen Buchstaben, die in ihre starren Formen gezwängt auf einer Reihe dastehen müssen, tagein tagaus. In diesen verlebendigenden Extremformen taucht eine Menschlichkeit auf, die sich etwa auch in der Arbeit von vielen Kinderbuchautor\_innen und vor allem – zeichner\_innen spiegelt. Sie macht auf eine Sensibilität aufmerksam, die die meisten von uns als wichtig und schön einstufen würden.

Die komplementär-inversen menschlichen Gesellen zu diesen (über-)belebten Gegenständen sind die Patienten, deren Sinne nicht mehr zusammenspielen; deren Welt unbelebt auseinanderfällt. Dazu gehört der arme Patient Schneider, der im Zentrum von Merleau-Pontys „Phänomenologie der Wahrnehmung“ steht, wie auch die Fälle des Neurologen Oliver Sacks, die dann Peter Brooks in der Vorstellung „L’homme qui...“ in seinem „Bouffe nu nord“-Theater auf die Bühne gebracht hat (und mit Robin Williams im Film „Awakenings“ (1990) verfilmt wurden). Dieses (Über-)Verlebendigen wie auch das Auseinanderfallen des Sinns zeigen die Fragilität dieses Selbst an, um dessen Integration und Entfaltung es Stern nicht nur in der Forschung, sondern auch in seiner psychotherapeutischen Praxis ging. Als fragil erscheint dieses Selbst eben, weil es sich beim synästhetischen Gegenwärtig-

werden nicht um ein Vermögen handelt, das aktiviert oder ausgeschlagen werden kann<sup>87</sup>, sondern um einen feinen permanent zu erobernden Prozess, bei dem wir auf unsere Mitmenschen genauso angewiesen sind wie auf die Bedingungen, in denen all diese zwischenmenschlichen Begegnungen zustande kommen – oder entfremdet scheitern. (Deswegen kann sich eine solche Theorie auch in gesellschaftliches Engagement übersteigen, das dafür sorgt, dass wir uns nicht wegen Armut, Angst vor Gewalt, unsicheren Wohnverhältnissen und so weiter von diesem Selbst abwürgen müssen.) Als Ausblick auf den letzten Teil dieser Studie: Als Grund einer möglichen politischen Anthropologie der Imagination kann die deskriptiv-normative Doppelung einer menschliche Energie dienen, die für Stern von Anfang an in uns am Werk ist. Darin stimmt sein Ansatz überein mit den beiden vorher geschilderten. Wer also in der gegenwärtigen Philosophie die Möglichkeit von Aussagen über uns Menschen schlicht verneint (siehe etwa Menke/Pollman 2007 in ihrem Kommentar zum Begriff der Menschenwürde und des Menschlichen), müsste zuerst zeigen, wieso diese grundlegenden und konvergierenden Theorien von Alexander, Bowlby/Ainsworth, Stern und Johnstone nicht zutreffend sind. Dabei dürfte deutlich geworden sein, dass diese Anthropologien nicht auf eine „Bestimmung des Menschen“ (Fichte) aus sind oder ein sich selbst transparentes Bewusstsein (Husserl), sondern eher auf so etwas wie einen grundlegenden Begegnungsmodus.<sup>88</sup>

## 6. „Kontakt“ in Bezug auf seine neuro-psychologischen Bedingungen

Hatten Bowlby und Ainsworth erklärt, wieso wir überhaupt uns neben uns stellen und Alexander beschrieben, wie sich dies in körperlichen Bewegungsmustern niederschlägt, so weist Stern darauf hin, wie dies im Detail geschieht: die feine Muskulatur, die für unsere Augen und Ohren zuständig ist (und all die anderen Sinne), wird so verwendet von unserem vorbewussten Selbst, dass eine Nicht-Koordination der Sinnesmodi eintritt. Dies bedeutet aber umgekehrt: Das, was den vollen inneren und äußeren Kontakt ausmacht, ist eben an das Vermögen zur alerten „Benutzung“ dieser Muskulatur gebunden. Bei manchen Menschen ist es offensichtlich, dass sie den inneren und äußeren Kontakt verloren haben. Sie kucken stumpf vor sich hin oder sind völlig außer sich geraten. Im extremen Fall geraten sie in eine psychotische Dissoziation. Der amerikanische Körpertherapeut und Psychologe Peter Levine (2011) unterscheidet dabei drei qualitativ verschiedene Weisen dieses Kontakt-Verlierens. Sie können nach seiner Theorie drei verschiedenen (und unabhängigen) Teilen des Nervensystems von uns Säugetie-

---

<sup>87</sup> Aus demselben Grund kann auch der Begriff der „menschlichen Energie“ falsche Assoziationen wecken. Sie kommt ja nicht zustande wie ein stärkerer und schwächerer Fluss, sondern muss eingerichtet werden in einer fragilen Balance.

<sup>88</sup> Wie im dritten Teil dieser Studie skizziert werden soll, müssten auf die Entfaltung dieses Selbst auch die Bedingungen im Klassenzimmer und am Arbeitsplatz ausgerichtet sein. So könnte nicht nur ein Vertrauen zueinander geschaffen werden (Bowlby), sondern diese Orte würden auch zu uns als synästhetische Wesen, die in ein Abstimmungsverhalten treten wollen, passen. Beide Momente sind in kompetitiv ausgerichteten isolierenden sinnlich unreflektierten Räumen der Bildung und der Arbeit (und des Wohnens) oft verdrängt worden; wie von Billy Wilder liebevoll im Film „The apartment“ (1961) geschildert. Umgekehrt zeichnet sich schon hier ab, wie wichtig das nicht nur theoretische, sondern auch praktische Wissen um das Bei-sich-sein oder Neben-sich-treten für Jurist\_inen, Ärzt\_innen, Lehrer\_innen und so weiter wäre.



ren zugeordnet werden, die außerdem evolutionsbiologisch drei Stadien der Entwicklung von uns Primaten abdecken. Alle drei Weisen des Kontakt-abbrechens sind dabei Reaktionsweisen auf erlebte Bedrohung.

In einem ersten ganz grundlegenden Teil unseres Nervensystems ist unsere Fähigkeit verankert, in einen Zustand der Immobilität zu wechseln (Levine 2011, S. 134ff.). Dies teilen wir bereits mit den einfachsten Säugetieren und lässt sich besonders gut an Ratten und Tauben studieren. Bei völlig unerwartetem Angriff legen sie sich wie versteinert auf den Rücken. Von sehr viel innerem oder äußerem Kontakt kann man in diesem Fall wohl nicht mehr sprechen. Eben dies kann auch mit uns geschehen. Aber darüber hinaus sind wir in der Lage – mit enormen Folgen –, diese sogenannte tonische Immobilität aufrecht zu erhalten: ein Trauma entsteht und setzt sich jahrelang in einer gegen außen kaum sichtbaren, aber gegen innen empfundenen Immobilität fest (ebd., S. 137). Tiere hingegen, also die anderen Tiere, stehen einfach nach einer Weile auf und spazieren davon – bis sie wieder von der bedrohenden Quelle, sei es Katze oder Mensch, attackiert werden. Ist die Bedrohung nicht ganz so überwältigend, setzt ein zweiter Mechanismus des (sympathischen) Nervensystems in Kraft: wir gehen zur Attacke über oder ergreifen die Flucht. (Dies ist natürlich im Stadium der Immobilität gerade nicht möglich.) Wir sind rasend außer uns. Dies kann so weit gehen, dass eine aus der Immobilität erwachte Maus wie wild die Nase der sie plagenden Katze angreift (ebd., S. 61f.). Was für diese Studie entscheidend ist, ist die These Levines, dass diese beiden Strukturen des Nervensystems sich gegenseitig und auch die dritte (der mimischen und sprachlichen Kommunikation) ausschalten. Diese wiederum ist mit der Steuerung der Gesichtsmuskulatur (Ohr, Augen, Kehlkopf) und damit mit der intersubjektiven Verständigung verbunden. Erst auf dieser Stufe sind wir in der Lage, überhaupt auf den Anderen als Anderen einzugehen, uns in unserer Wut oder Angst zu artikulieren. Erst hier scheint ein Ich oder eine Person hinter den Handlungen durch. Nach Levine ist es entsprechend pädagogisch und therapeutisch wenig sinnvoll, eine Person, die sich auf der Stufe der tonalen Immobilität oder dem Angriff/Flucht-Verhalten befindet so zu behandeln, wie wenn diese über eine merkwürdige kommunikative Artikulation verfügen würde. Sie ist auf dieser Ebene gar nicht anwesend, kann aber durch das Einrichten eines Vertrauensraumes (ebd., S. 22ff.) in sie hinübergeleitet werden. Dann kann die potentiell gewalttätige Attacke in ein Artikulieren von Wut dem Anderen gegenüber, also gerade in Beziehung und Begegnung umgemünzt werden.

Das hier zu untersuchende Phänomen des „vollen“ Kontaktes spielt sich also innerhalb dieser dritten Sphäre statt, in der derjenige Teil des Nervensystems, der für die Steuerung der Gesichtsmuskulatur zuständig ist, nicht von den beiden anderen Systemen behindert wird. Innerhalb dieser Sphäre kann es dann dazu kommen, dass der Kontakt mehr oder weniger zustande kommt – oder ganz. Just dieses Zustandekommen sollte durch die oben vorgestellten Schauspielübungen ermöglicht werden. Im Vergleich zu allen Studien der Dissoziation oder des Ungegenwärtig-seins scheint in der Forschung scheint diese Möglichkeit zu einem vollen Kontakt wenig thematisiert zu sein. Oft, selbst bei Fogel (2013) und Levine (2011), fehlt dafür die Aufmerksamkeit. Mit Kontakt ist hier nicht nur das Phänomen gemeint, das Alan Fogel in seinem umfassenden Buch „Body sense“ vor Augen hat, wenn er die Relevanz des inneren Nachspürens, des Empfindens für das gesamte medizinale System unterstreicht. Kontakt würde dann nur meinen: wir verschaffen uns Kontakt zu den schon vorfindlichen inneren Empfindungen. Diese können mit Fogel (ebd., S. 10) in drei Kategorien eingeteilt werden (ohne dass er selbst diese sein Buch strukturierende Unterscheidung richtig hervorhebt): in die Interozeption von allem, was sich in unserem Innern bemerkbar macht; in die Empfindungen unseres Körperschemas, also von uns selbst als bewegliche und räumlich verteilte Wesen; und in die Empfindung von Gefühlen, von emotionalen Qualitäten. Dabei zeigt er auf, wie diese drei Empfindungstypen drei von einander verschiedenen Kreisläufen des Nervensystems zugeord-

net werden können. Damit ist aber nicht gesagt, dass sie nicht auch häufig zusammen auftreten. Schmerz etwa weist sowohl eine interozpetive Qualität auf (wie fühlt er sich an), eine Lage (wo ist er) und eine emotionale Qualität (beunruhigend und so weiter).

Beim Nachspüren (der titelgebenden „verkörperten Selbstwahrnehmung“), um das es Fogel in seinem Standardwerk der Körpertherapie durchgehend (und gerade auch im kritischen Hinblick auf den Gesundheitssektor) geht, handelt es sich um einen wichtigen Aspekt des hier zentralen Phänomens des in-Kontakt-kommens. Bei den Johnstonschen oder Meisnerschen Übungen kommt es wie gesehen wesentlich auf das Nachspüren und Empfinden an. Nur garantiert dieses allein noch nicht, dass ein wirklicher voller Kontakt zustande kommt. Wir können sogar von solchen Empfindungen dazu angeleitet werden, uns wieder von uns abzuwenden. Genau dies geschieht bei den Spontanitätsübungen von Johnstone, die eine verinnerlichte soziale Zensur in Gang bringen. Was hier bei Fogel und in vielen Schattierungen der Körpertherapie, die er ausführlich präsentiert, noch fehlt, ist mit Daniel Stern die Begegnungsdimension der vorgeführten Übungen, eben die von ihm entdeckte Koordination der Sinnesmodalitäten in der synästhetischen Abstimmung. Wozu so Kontakt aufgenommen wird, sind dann nicht unsere Empfindungen, sondern eben das eigene (und fremde) „Selbst“, wie dies diese ganze Tradition von Winnicott über Bowlby und Alexander bis Stern nennt. Dieser Unterscheidung zwischen den Empfindungen und dem Selbst, das sie hat, scheint zentral zu sein. Nur durch sie wird ja so etwas wie ein spielerisches Verhalten zu unseren Empfindungen und kommunizierendes Artikulieren von ihnen möglich. Der volle Kontakt ist dann eben nicht – metaphorisch gesprochen – ein elektrischer Kontakt zu einem Empfindungsstrom, sondern der Kontakt zu diesem spielerischen Selbst. Oder anders gesagt: Fogel schreibt in seinem Buch an gegen eine Kultur, in der wir vor allem auf Wahrnehmungen, nicht auf Empfindungen ausgerichtet werden; vom Starren in Computer bis hin zum Überwältigt-werden von operativen Eingriffen (ebd., S. 4f.). Nach Fogel würde sich vieles zum besseren wenden, wenn in Bildung, Wirtschaft und Medizin das Empfinden (in der präsentierten dreifachen Weise) eine mindestens so große Rolle einnehmen könnte wie das Wahrnehmen. Wir müssten uns nicht von Ängsten (vor und nach Operationen) oder auch positiven Empfindungen abschneiden, die in unterschiedlichsten Situationen in uns aufkommen (ähnlich auch Miller 1983, Axline 1986). Was damit bei Fogel aber so wie angedeutet noch nicht in den Blick kommt, ist das, was hier als volles Begegnen eingeführt wurde. Genauer gesagt nimmt Fogel sehr wohl diese Dimension in den Blick (Fogel 2013, S. 204f.), aber sie passt nicht zu seiner Gegenüberstellung von Empfindung und Wahrnehmung.<sup>89</sup>

Was geschieht dann in diesem synästhetisch abstimmen Begegnen, das über das Zulassen von Empfindungen hinausgeht? Oder eben mit Stern: was ist dieses Selbst, zu dem der Kontakt ganz zustande kommt? Oder mit der

---

<sup>89</sup> Anstatt nur in das Gehirn zu schauen, müsste sich der Blick dieser ganzen Situation und dem darin sich ausbreitenden Geist zuwenden. Damit sich dieser ausbreiten kann, muss es zu Begegnungen kommen, in denen synästhetisch nicht nur die Sinne interagieren, sondern auch das Artikulieren von Empfindungen (in der Interaktion mit Anderen) mit dem Empfinden selbst (wie in der noch zu untersuchenden Phantasie). Unser Bewusstsein erscheint in dieser Perspektive eher als eine Ausformung dieses Geistes denn als ein emergenter Effekt von Prozessen eines isolierten Individuums. (Wie in Hegels System der „Phänomenologie des Geistes“ das Verständnis des Bewusstseins sich in das Verständnis des gemeinsamen Geistes übersteigen muss.) Daraus ergibt sich die These, dass an diesem Punkt sich jede Anthropologie übersteigen muss auf eine Theorie des Geistes, der unserer sozialen Menschlichkeit entspricht, nicht nur unserem anthropologischen-physiologischen Menschsein.

hier angewandten Terminologie: Worin „besteht“ unser entfalteter Integritätsraum? Im Folgenden geht es eher darum überhaupt diese Frage zu entwickeln (und weniger eine ausführliche Antwort) und vor allem darauf hinzuweisen, wie die bis jetzt entfalteten verschiedenen Ebenen zusammenspielen. Was das konkret Physiologische anbelangt, müsste man weiter danach forschen, wie Verkrampfungen sich als Verkrampfungsmuster und schiefe Überzeugungen neurologisch spiegeln oder gesteuert sind. Zum anderen sollte verständlich werden, worin das eigentliche Empfinden des Kontaktes als von Substanzen geregelte Erfahrung besteht. Aber vor allem geht es darum zu zeigen, was geschieht, wenn die Augen ganz klar werden, die Stimme einen „grip“ bekommt, die Nackenmuskulatur sich ganz entspannt und die Ohren sich öffnen. Die Iris verliert alles Trübe, die Stirnmuskulatur wird empfindlich für alle nuancierten Empfindungen.

Strukturell scheint dieses Sich-Öffnen immer eines zu sein, das sich öffnet hin auf etwas, also ein relationales; gegen außen und gegen innen (etwa indem man sich nicht vor Scham sich vor sich selbst versteckt). Wie Alexander und Johnstone beschreiben, wird mit dem „Aufgehen“ des eigenen Körperschemas auch die Welt konturhaft, gestaltmäßig. Die physiologische Untersuchung der aktivierten gelösten Muskulatur müsste einhergehen mit dem Bezug auf das Abstimmungsverhalten, mit dem es einhergeht. Oder anders gesagt: Es handelt sich nicht nur um einen internen Mechanismus, der aktiviert wird, sondern eine Koordination, eine sinnhafte Ausrichtung. Deswegen sind die Forschungen etwa von Fuchs (2012) (und die überwältigende Mehrheit der neurologischen Empathie-Forschung) an diesem Punkt nicht so hilfreich, wenn sie etwa auf das Arbeiten unserer Spiegelneuronen verweisen. Stimmen die oben präsentierten Forschungen von Stern und Johnstone, hängt das, was einen wirklich vollen Kontakt ausmacht, zusammen mit dem oft sprunghaften Sich-Lösen von etwas, was blockierend „dazwischen“-steht.

Dabei müsste die Frage beantwortet werden, wie die transmodale Ausrichtung auf die Umwelt neurophysiologisch als Zusammenspiel verschiedener Modalitäten mit dem emotionalen Öffnen auf einen Anderen hin „repräsentiert“ ist; und ob es überhaupt noch einmal neurologisch repräsentiert ist: wenn man von einem geteilten „Geist“ ausgeht, an dem die individuelle „Bewusstseine“, um einen merkwürdigen Plural zu verwenden, mehr oder weniger partizipieren, wird die Frage nach inneren Repräsentationen weniger relevant.

Weil dieses Thema des Neben-sich-stehens oder Bei-sich-seins – wie in der Einleitung zumindest behauptet – so unterrepräsentiert ist in unserem Diskurs, ist es schwer zu wissen, wie viele Menschen überhaupt sich in diesem Kontakt zu sich befinden und wie viele diffus durch ihr Leben marschieren. Mit den Augen der Theaterpädagogik betrachtet, die auf diese Dimension achtet, scheinen sich die überwiegende Mehrheit der Menschen in unseren westlichen Gesellschaften, etwa die an Bildungsinstitutionen wie Schulen und Universitäten arbeiten, permanent neben sich zu stehen; die meisten, ohne es zu wissen. Oft erst wenn diese Verkrampfungen in pathologische Zustände (von Depression, Manie, Angst) oder ungebremste Aggressivität übergehen, werden sie diskursiv zu einem möglichen Thema. Mit dieser Überlegung ist auch schon die These angedeutet, dass diese pathologischen Zustände wiederum (sowie sehr viele Krankheiten) als internalisierte nicht-zustandgekommene, abgeblockte menschliche Interaktionsenergie interpretiert werden kann (Fopp 2015; Jennings 1998, S. 118f.).

## 7. „Kontakt“ und der Ort der Imagination: Phantasiereise als imaginäre Begegnung

Jetzt wird es Zeit, mit dem skizzierten anthropologischen Wissen einen Blick zurück zu werfen auf die Schauspielübungen des letzten Kapitels. Die Idee war ja, dass der in diesem Kapitel beschriebene Kontakt zu sich und anderen durch sie hergestellt werden kann. Ihr „Design“ war auf dieses Ziel hin ausgerichtet. Aber mindestens so relevant erscheint jetzt auch die umgekehrte Blickrichtung: Sie – und generell das Zusammen-schauspielen – gelingen vor allem, wenn bei ihrer Durchführung auf die eben skizzierten Einsichten von Alexander, Stern und Bowlby/Ainsworth Rücksicht genommen wird. Vorschlagsweise kann diese Perspektive auf sämtliche kunstpädagogische Kontexte, von Praktiken im Klassenzimmer bis hin zu den Eliteschauspielschulen, angewandt werden. Wird die eigene Körperhaltung und Beweglichkeit (Alexander), die synästhetische Abstimmung mit den Anderen (Stern) und die Art, wirkliche Beziehungen zu knüpfen (Bowlby/Ainsworth) außer acht gelassen, können Übungen auch zu Verkrampfungen und Entfremdung führen (die sich dann auch auf ein mögliches Publikum übertragen). Nur dürfte jetzt deutlich geworden sein, inwiefern das pädagogische Design der Grundübungen von Meisner und Johnstone, im Gegensatz zur Stanislawski-Tradition, in sich bereits in eine gute, weil Kontaktfördernde Richtung weisen. In ihren Fällen wird der Fokus gegen außen und der gegen innen in einer subtilen Balance gehalten und auf das eigene Empfinden im Raum gerade geachtet.

Wenn also das Abwürgen seiner selbst vermieden und eine wirkliche lustvolle Auseinandersetzung, offene neugierige Begegnung mit der Umwelt geschehen soll, gilt es gerade darauf zu achten, dass die Sinne synästhetisch koordiniert werden können; dass nicht Blicke oder Ohren unbemerkt verschlossen werden oder wegwandern; aber auch dass der Hals nicht verkrampft wird. Dies ist alles leichter gesagt als getan. Denn wie Bowlby und Ainsworth gezeigt haben, sind wir in Relationen, die uns viel bedeuten, schnell bereit, eine wirkliche Begegnung zu vermeiden und uns eine Maske aufzusetzen, um eine Bindung aufrecht zu erhalten. In diesem Kontext entdeckten einige Psycho- und Körpertherapeut\_innen (Maass 1981, Leuner 1994, Krucker 1995, Cullberg Weston 2011) eine Weise, wie diese eben beschriebene Integration spielerisch trainiert werden kann: die Phantasiereise. Sie ist auch ein selbstverständlicher Bestandteil der meisten Schauspielausbildungen. Ihre Funktionsweise sei hier kurz dargestellt, weil in ihr sämtliche oben dargestellten Dimensionen zusammenspielen und sich gegenseitig „beleuchten“. Jetzt wird die Imagination selbst zum primären Schauplatz, nicht die Interaktion; oder genauer gesagt bleibt die Interaktion zentral, nur gewinnt sie einen doppelten Platz: Die Aufgabe bei einer Phantasiereise besteht darin, die Augen zu schließen und sich auf einer fiktiven Reise mit Haut und Haaren in eine imaginierte Welt zu begeben, wobei das, was erlebt wird, gegenüber den Theaterpädagog\_innen (oder Therapeut\_innen) artikuliert wird (Leuner 1994, S. 15). Man interagiert also sowohl mit fiktiven Charakteren sowie mit der Person, der man diese Geschichte schildert.

Die dabei leitenden Regeln sind: dass alles, was erlebt wird und sich spontan meldet, wertvoll ist und demnach nicht negativ beurteilt werden soll (hier spiegelt sich Johnstone's Grundregel); dass (wie bei Stern) alle Sinnen involviert sein dürfen und sollen, Ohren, Augen, Empfindung und Geruch und man ganz mit Leib und Seele sozusagen, dem ganzen Körperschema (wie bei Merleau-Ponty, Fogel und Alexander) in die Situation eintaucht; und dass alles möglich ist in dieser Welt und dass jedes Wesen angesprochen werden kann. Eine spezifische Ausformung der Phantasiereise gibt den Reisenden eine Aufgabe mit auf den Weg, nämlich dass zu jedem auftauchenden Wesen eine gute Beziehung hergestellt werden soll (gemäß Bowlby/Ainsworth); selbst wenn es sich

um ein bedrohliches, abweisendes, schwer greifbares oder sich einer Begegnung entziehendes Wesen handeln sollte. Es ist diese Variante der Phantasiereise, die für diese Studie am relevantesten ist. In ihrer Analyse kann das genau studiert werden, was oben als wirkliche Begegnung bezeichnet wurde.

Die eigentliche Reise leitet man mit einer Entspannungsübung (ebd., S. 25f.) ein. (Etwa von der Art: „Sie schließen die Augen; der Alltag verblasst langsam und Sie spüren die Atmung; Arme, Beine und Kopf finden einen bequemen Platz; Kiefer und Augen können sich entspannen; Sie atmen tief ein und aus; jede Einatmung erfrischt, bei jeder Ausatmung atmet man alles Beschwerliche aus. Die Stirn entspannt sich und fließt gegen die Seiten auseinander. Langsam nimmt eine Situation Form an...“.)

Die meisten Phantasiereisen sind dabei, wenn sie denn gelingen, Reisen aus einer eher diffusen anfänglichen Landschaft hin zu einer vollen intensiven Erfahrung von Raamtiefe, Zeit und Farbigkeit. Das Mittel, das über das Gelingen dieser „Öffnung“ bestimmt, sind die Begegnungen mit den fiktiven Charakteren, genauer gesagt ihre je spezifische Qualität, also noch genauer gesagt der Mut, mit dem man sich getraut, den Wunsch nach wirklichem Kontakt und Begegnung zu artikulieren und auch die Aspekte anzusprechen, die für Verwirrung sorgen. Hier wird die Unterscheidung von Person und Handlung wichtig: Der Wunsch, Kontakt zur Person selbst aufzunehmen steht nicht im Gegensatz zur Äußerung einer Wut über etwas von dieser Person Gesagtes oder eine Angst vor ihrer äußerlichen Erscheinung. (Hier spielen empfundene unberechtigte Status-haltungen – wie Johnstone (1987) sie beschreibt – eine große Rolle; etwa der Art: „Du Wesen wirkst bedrohlich groß und überlegen“; oder: „ich habe das Gefühl, mich über dich, Wesen, zu erheben.“ So ist in diesem Fall das Zustandekommen von Sterns Abstimmungsverhalten im Sinne der Meisnerschen Grundübung vermittelt durch das Bearbeiten von Stushickhacks und der Einrichtung eines Vertrauensraums.)

Geschieht diese Kontaktnahme, nehmen die Figuren sprunghaft klarere und weniger beängstigende, schönere Konturen an (Maass 1981, S. 115). Hier werden wiederum die Grade (des Bewusstseins) wichtig, in denen sich uns die Umwelt in ihrer Fülle zeigt – die unmittelbar gekoppelt sind mit der Art, wie klar die Beziehung ist, die wir gestalten. So ergibt sich quasi von allein, was von Johnstone und anderen als didaktische Haltung auch in den Schauspielübungen gefordert wird. Man geht mit Interesse auf den Anderen zu, gibt „positives Feedback“ und benennt das, was eine gute klare Beziehung verhindert oder den Kontakt abbricht. (In Bezug auf den dritten Teil der Studie sei darauf aufmerksam gemacht, wie selten dies im Bildungswesen überhaupt geschehen kann. Was in der Theaterpädagogik der Normalfall ist, nämlich dass man die Beteiligten samt ihrer Ideen und ihrem Ausdruck wertschätzt und zum Aufblühen bringt, ist im Unterricht, der von der körperlich-sozialen sowie kreativen Seiten unseres Menschseins absieht, leider wie ohne Ort.)<sup>90</sup> In diesem Setting tauchen alle eben besprochenen Aspekte wieder auf, die unsere Begegnungsweisen auch sonst prägen: also auch die Alexandersche Haltung und Beweglichkeit, vor allem die Frage, inwiefern wir uns im Hals verkrampfen. Es ist wichtig, bei dieser Reise (wie bei allen Schauspielübungen) sehr genau darauf zu achten, dass der Hals entspannt bleibt und der Kopf eine balancierte gute Ausrichtung oben auf der Wirbelsäule findet. Ein Zusammenziehen kann sich in den phantasierten Begegnungen „rächend“ spiegeln; etwa mit dem Rückzug der Figur. Genau dasselbe kann auch mit der

---

<sup>90</sup> Im Gegensatz zur Habermasschen und Honnethschen Version der Kritischen Theorie handelt es sich bei dieser Idee der Begegnung um anderes als bloß Anerkennung oder kommunikatives Handeln. Wir erkennen nicht einfach nur eine Person oder deren Leistungen an, sondern begegnen ihr; und zwar indem wir ihren (auch soziökonomisch eröffneten oder verschlossenen) Integritätsraum berücksichtigen und darauf eingehen.

synästhetischen Ausrichtung im Sinne Sterns geschehen. Gehen wir in Begegnungen hinein und sprechen wir ein Wesen an, das auftaucht (sei es ein Drache, ein Troll, unsere Bekannten oder ein Tier), so ist es entscheidend, dass wir nicht gleichzeitig unbewusst wegsehen oder weghören. Tun wir dies, gebären wir Dämonen (Fopp 2012, S. 160f.) in der Form von Einsamkeitsgefühlen nach der Phantasiereise sowie von diffusen Bildern während dieser. Volle Begegnung setzt also synästhetisches Abstimmungsverhalten voraus und dieses, dass wir einen Vertrauensraum erobern.

Das Neben-sich-stehen von uns und den Anderen kann in diesen Reisen in zwei Weisen auftreten: entweder als verlorenes, das in Richtung von Ohnmacht tendieren oder als aggressives, das in Bosheit umschlagen kann. Aber wiederum gilt auch hier: die Verlorenheit und die aggressiven Impulse sind nicht selbst negativ zu beurteilen; sie sind Teil der Geschichten. Erst wenn wir diese nicht weiterspinnen und dabei den Kontakt und die synästhetische Abstimmung aus den Augen verlieren, schlagen sie in überwältigendes Leiden oder Leiden-machen um. Bosheit erscheint so als eine Variante von unserer Aufsplitterung als synästhetische Wesen, eben als Form des Neben-sich-stehens<sup>91</sup>; und verfestigt als Persönlichkeitszug dann als „bewusstes“ Verharren in diesem. Die Imagination erweist sich so als Ort, an dem sowohl Dämonen geboren werden können (eben wenn die Sinneskanäle ihre Koordination verlieren, weil wir einer Begegnung ausweichen), als auch bekämpft: wir können Phantasiereisen benutzen, um uns gerade zu integrieren und Anderen wirklich zu begegnen (wobei dieses Begegnen wie angedeutet auch den Charakter von Auseinandersetzungen haben kann). Was so passiert, kann in Anlehnung an Johnstone mit dem konzeptuellen Gegensatz von körperlich-sozialer Imagination und kognitivem Fantasieren und Ausdenken beschrieben werden. Reden wir nur so daher, ohne wirklich die Gegenwart des Anderen, also wirklichen Kontakt zu einem Selbst zu suchen, rächt sich dies in der Qualität des Erlebten. Es entsteht nicht wirkliche volle Erfahrung (und damit Kunst), sondern Klischee, Ausgedachtes. Nichts Überraschendes kann passieren und es ergibt sich nie die Erfahrung wirklicher Freiheit. Wir sind buchstäblich in unseren „Kopf“ (als Metapher für eine leibliche Haltung) eingesperrt und begegnen nicht als ganze Wesen Anderen – selbst wenn dies „nur“ die von uns vorgestellten Anderen sind. Vorstellung ist hier also nicht Ausdenken, sondern eher Be-sucht-werden. So sehen wir ja in dieser Phantasiereise nicht nur andere Wesen, sondern können von ihnen als sie sehende gesehen werden. Im Zentrum unserer Selbst macht sich hier eine Beziehungsdimension bemerkbar, die uns, gerade wenn wir ganz bei uns sind, auch übersteigt und mit Anderen als gemeinsamer „Geist“ oder Raum verbindet. Dass dieses Geschehen gesellschaftlich vermittelt und nicht einfach als reine Innerlichkeit anzusehen ist, zeigt sich daran (Krucker 1995, S. 76ff.), wie die auftauchenden Wesen schnell zumindest Züge von bekannten Figuren unseres primären sozialen Umfeldes, also von Eltern, Geschwistern, Freund\_innen und Betreuer\_innen annehmen. Diesen wirklich zu begegnen und zu ihnen einen guten Kontakt etablieren zu wollen, bedeutet dann auch, die gesellschaftlich vermittelten gemeinsamen biographischen Erfahrungen sowie die Situationen mitzubearbeiten, die zu Formen von ausweichenden Beziehungen geführt haben; wie dies Bowlby und Ainsworth mit ihrer Bindungstheorie oder Batson mit ihrem Konzept der „public persona“ sagen würden. Was sich im Idealfall ergibt, sind veränderte Bilder, die ein Beziehungs-Netz, einen „Spielplan“ (nach Krucker 1995) zulassen, in dem alle ihren guten Platz finden und weder einander unterdrücken noch ausgrenzen.

---

<sup>91</sup> Dies zu berücksichtigen, würde auch das anthropologische Verständnis und entsprechend wie im elften Kapitel skizziert die Praktiken des Rechtswesens verändern, vor allem, was ihre Beziehung zum Gesundheitswesen anbelangt.

Die Ausbildung eines vollen Körperschemas geht so, ganz im Sinn des Theaterpädagogen Augusto Boal (1994) und des „applied theatre“-Ansatzes von Tim Prentki (Prentki/Preston 2009), mit einem Bild einer transformierten Gesellschaft einher, die sowohl in ihrer ökonomischen Logik und politischen Ideologie als auch in den konkreten Lebensverhältnissen annehmende Beziehungen als gleiche und freie zwischen allen zulässt. Der demokratische Blick auf das Wohl aller ist also dieser Phantasietätigkeit eingeschrieben, wenn sie gelingen soll; das Vermögen der Imagination scheint in seinem innersten sozial zu sein, wie schon Johnstone's Grundentdeckung der Funktionsweise der generösen Spontaneität gezeigt hat. Oder anders: Die Individuierung des Einzelnen, sein Zu-sich-kommen und nicht entfremdete Neben-sich-stehen, ist gekoppelt an die Anbindung an ein funktionierendes soziales Netz; zumindest an ein Bild von ihr. An diesem Punkt setzt dann auch die klassische Theatertherapie an (Landy 1996). In ihren therapeutischen spielerischen Verfahren geht es darum, das familiäre und gesellschaftliche Rollensystem neu und produktiv auszuverhandeln; etwa durch das Verständnis der merkwürdigen Rolle, in die man durch mangelndes „bemothering“ oder „befathering“ (durch das primäre und sekundäre Umfeld) hineingedrängt wurde; und die man internalisiert mit sich herumschleppt. Hier kommt Batsons „Bedürfnis“ oder „need“ aus dem ersten Kapitel wieder zum Zug. Es repräsentiert in verschiedenen Varianten Aspekte dieser Sehnsucht nach einem gelingenden sozialen Rollensystem<sup>92</sup>, in dem jede\_r sich aufgehoben weiß und dadurch frei sein kann. Vertrauensräume oder W-Räume sind aus dieser Perspektive dadurch gekennzeichnet, dass jede\_r darin keine Rolle zu spielen braucht, die nicht angemessen ist; oder anders gesagt: dass man eben gerade gar keine Rolle zu spielen braucht. In diesen Zustand kann man nach Landy (1996) aber – paradox genug – gerade durch das Spielen und Imaginieren gelangen.

Die Sprache entpuppt sich bei diesem phantastischen Reisegeschehen als eine janusköpfige Grösse. Sie kann als Helferin erscheinen just der schlechten Phantasie, die widerstandslos eben nur ausdenkt und daherplaudert, ohne sich auf die Situation einzulassen. Auf der anderen Seite stellt sie aber auch eine spezielle Möglichkeit bei der Aktivierung der guten Form von Phantasie bereit, indem wir Anderen gegenüber gerade das Nichtzustandekommen von einem Kontakt äußern können – und ihn so herstellen, vor allem wenn wir artikulieren, dass uns an dieser Begegnung gelegen ist; also wenn wir explizit einen Vertrauensraum für alle Beteiligten einrichten und zu den Personen („hinter“ den beängstigenden oder entzückenden Erscheinungsweisen) Verbindungen aufbauen. Dazu kann es nötig sein, die eigenen Ängste gegenüber dem Anderen anzusprechen oder auch die eigene Begeisterung. Die einfachste Art, einen W-Raum zu errichten, ist ja zu sagen, dass man jemanden mag. Die so entstehende Verbindung schlägt sich auch in der Qualität des Sprechens und der Stimme nieder. Sprache und Wahrnehmung sind so nicht mehr wie bei Daniel Stern Feinde, weil die eine vergegenständlicht, was die andere in der wahren Fülle erfährt, sondern kooperieren und helfen einander auf die Sprünge. Entsprechend geht

---

<sup>92</sup> In Fopp (2012, S. 222ff.) findet sich ein Vorschlag, wie dieses Rollensystem in den bekanntesten Jugendbüchern und –filmen entdeckt werden kann: einmal als spezifische wiederkehrende fast schon archetypische Figurenkonstellation (der oder die Weise; der Schurke mit seinem Gehilfen; die Protagonist\_in und ihr Partner samt Freundeskreis und so weiter), zum anderen als Auseinandersetzung zwischen einer utopischen Phantasie- und einer grauen Alltagswelt mit Übergangsfiguren und –wegen. Der oder die Weise (etwa der Koch im Pixar-Film „Ratatouille“) repräsentiert dabei die Idee eines solchen tragenden sozialen Rollensystems – genauso wie die Idee der Menschlichkeit zugleich als Idee, als räumliche Atmosphäre sowie als individuelle Haltung auftreten kann.

es bei den Schauspielübungen nie um den klassischen Gegensatz von Sinnlichkeit oder Gefühl und Reflexion. Wir können sowohl fühlen als auch denken entweder angebunden an die grundlegende menschliche Dimension oder von ihr abgetrennt. Die Frage ist nur, ob und wie wir uns in der gemeinsamen Situation verwurzeln können. Dies ist genauso eine Frage des eigenen Mutes wie eine der äußeren Bedingungen. In der Sprache der Phänomenologie Merleau-Ponty's hört sich dies so an: Wir Menschen, wenn wir wahrnehmen, überformen weder die Welt mit unserem Denken und vorgefassten sprachlichen Ideen, noch werden wir wie Maschinen einfach von äußerlichen Reizen überflutet (deswegen gelangt Merleau-Ponty in jedem Kapitel der „Phänomenologie der Wahrnehmung“ (1966) zu seiner eigenen These im Durchgang durch diese beiden komplementären Fehlkonzeptionen). Wir sind weder projektiver Verstand (Kant) noch rezeptive Sinnlichkeit (Naturwissenschaften), sondern ein situativ empfindendes Wesen, das sowohl im Denken als auch im Fühlen entweder bei sich sein kann oder neben sich stehen. Sind wir bei uns, in Kontakt, so verbinden sich Sinn und Materie. Dies nennt diese Tradition auch: wir nehmen Gestalten wahr und sind selbst gestalthaft; wobei das Paradigma einer Gestalt unser eigenes Körperschema bildet (Merleau-Ponty 1966, S. 165ff.). In den Übungen von Johnstone nimmt ja tatsächlich für viele nach und nach die Welt genauere Konturen an – parallel dazu, dass die Augen lebendiger werden und die Haltung flexibler.

## 8. „Kontakt“ als Kern der Gestalttheorie (Reflexionen im Anschluss an Merleau-Ponty)

### 8.1 Einleitung

Einige Forscher\_innen haben schon lange versucht, die Grundstruktur der menschlichen Energie auf eine allgemeine Formel zu bringen; sie werden oft unter dem Konzept der Gestalttheorie versammelt (vergl. zur Geschichte des Gestaltkonzeptes, auch kritisch: Simonis 2001). Ihnen ging und geht es genau um die durch die Theorien von Stern, Alexander, Bowlby/Ainsworth und Leuner angepeilte Einheit von Menschlichkeit und Anthropologie; aber als „logische“ Struktur<sup>93</sup>. Was so gefasst werden sollte, ist die Doppelung von: wir sind erstens freie Wesen, die ihre Aufmerksamkeit richten und sich bewusst etwas zuwenden können; wir sind oder erleben uns zumindest also nicht einfach als Reizen und Inputs ausgesetzte Automaten oder reflexhaft reagierende Organismen. Aber zweitens, gerade wenn unser Blick wirklich offen wahrnimmt, schweift er nicht indifferent umher, sondern baut eine spezielle Art von Begegnung auf, die uns als engagierte mit „compassion“ ausgestattete Wesen zeigt. Diese doppelte Konstellation – und dies ist über das Selbstverständnis der Gestalttheorie-Tradition hinaus gesagt – gibt den Grund ab für all die Möglichkeiten, durch die sich dieser Blick versteifen oder diffus werden kann. Diese als abgeleitete Verkrampfungen zu sehen und nicht als angeborene oder grundlegende, kann dann wiederum als genuin menschlich angesehen werden, wobei dieses Menschliche kaum mit den klassischen modernen diskursiven Schemata (wie der Ausdifferenzierung in die Sphären der Moral, Ethik, Weltanschauung oder Anthropologie) zu fassen ist. Es handelt sich gleichzeitig um eine anthropologische Einsicht, die aber – anders als etwa

---

<sup>93</sup> Genauer gesagt wird hier vorgeschlagen, ihre Theorien auch gegen ihre Selbstbeschreibungen (etwa als reine wahrnehmungspsychologische und anthropologische Untersuchungen) auf diese Weise zu lesen und damit der verbreiteten Kritik (etwa von Adorno) am „psychologistischen“ Charakter der Gestalttheorie zuvorzukommen.



Plessners und Nagels deskriptive Beschreibungen der „exzentrischen Position“ unseres Geistes – in sich normative Konsequenzen hat und eine bestimmte Weise zu sehen als human auszeichnet, ohne deswegen auf einer moralischen Ebene zu argumentieren. Das Projekt, dieser Doppelstruktur nachzugehen, deckt sich dabei teilweise mit einer philosophischen Disziplin, die seit Aristoteles' Metaphysik bis zu Hegels Logik versucht hat, einen Blick zu werfen in die Werkstatt Gottes – wie es die großen Metaphysiker der Neuzeit wie Spinoza und Leibniz wohl gesagt hätten; oder um ein populärkulturelles Beispiel zu nehmen, wie es Dan Brown in seinem Buch „The lost symbol“ (2009) praktiziert. Im Folgenden geht es um die Jagd nach dem Symbol, das den Schlüssel darstellt zum Verständnis von allem anderen. Aber hier geht es nicht um eine frankensteinsche oder alchemistische Erzeugung der menschlichen Energie, auch nicht um die Suche nach einem Gral oder tatsächlichen Symbolen wie in Dan Browns Texten, sondern in gewissem Sinn um eine Struktur, die alles Symbolhafte in sich aufhebt, weil es die Differenz von Sprachlich-Kognitivem und Sinnlichem übersteigt – und so auch im zweiten Teil dieser Studie zur Funktion von Kunst im Zentrum stehen wird. Das Feld, auf dem dies geschieht, nennt die klassische Philosophie seit Aristoteles Kategorienlehre. Es handelt sich bei den Versuchen der Gestalttheoretiker\_innen um die konzeptuelle Fassung der internen Logik des menschlichen Geistes oder eben dessen, was hier die Möglichkeit eines vollen Kontaktes in einem W-Raum genannt wurde. Was Johnstone beschreibt als Resultat seiner Übungen, also dass die Welt plötzlich klarer, bunter, die Zeit voller und der Raum tiefer wird, kann (unter anderem mit Merleau-Ponty) als klassisches Gestaltphänomen beschrieben werden. Im Gegensatz zum oft psychologischen Setting dieser Theorien geht es jetzt um das Verständnis der diesem Blick entsprechenden philosophischen Dimension.

## *8.2 Die Grundthese*

Die Einsichten der frühen Gestalttheoretiker des 20. Jahrhunderts (von Ehrenfels, Köhler, Koffka, Wertheimer, Gelb und Goldstein) sind mittlerweile in das Grundwissen der Psychologie (und Philosophie: der „späte“ Wittgenstein ist ohne seine Auseinandersetzung mit Köhler kaum zu verstehen) eingegangen. Dazu gehört vor allem die These vom Gestaltcharakter aller Wahrnehmung: Was auch immer wir sehen oder hören, wir begegnen dabei nicht einzelnen Punkten oder isolierten Farben, sondern Kontrastphänomenen. Das Orange auf einer Fläche bekommt sein Leuchten vom Kontrast zum Grau, von dem es umgeben ist (Merleau-Ponty 1966, S. 21ff.; und 1994, S. 262f.). Fällt ein Schatten auf eine homogene grüne Fläche sehen wir nicht zwei verschiedene Arten von Grün, sondern dasselbe Grün, das eben einmal in der Sonne liegt und einmal im Schatten. Kurz, das Umfeld und der Sinn der Situation gehen in unser Wahrnehmen immer mit ein. Umgekehrt haben Experimente gezeigt, dass wir nicht in der Lage sind, eine völlig homogene einfarbige Fläche als farbig anzusehen. Ohne Kontraste verschwinden Nuancen; am Schluss wird alles grau. Daraus haben die Forscher\_innen eine Formel abgeleitet: Wahrnehmung ist immer Wahrnehmung von einem Ganzem, das sich vor einem Hintergrund abhebt (Merleau-Ponty 1966, S. 22ff.). Dies gilt sowohl für räumliche als auch für zeitliche Verhältnisse; genauer gesagt entpuppen sich alle räumlichen schon als zeitliche Verhältnisse: als Ganzes, das sich abhebt von oder vor einem Hintergrund, ist alles räumlich Wahrnehmbare nur als Prozess zu fassen. Dabei hat dieses Ganze Qualitäten, die über das Summieren seiner Einzelteile hinausgeht. Das Orange gewinnt im Kontrast zum Grau eine eigene Farbqualität. Die algebraische Logik der Addition wird genauso wie die geometrische Logik eines punktuell beschreibbaren Koordinatensystems durchbrochen zugunsten von sogenannten Epiphänomenen, die einem System als solchem zukommen. Dieses System, eben das Sich-verbinden von Momenten zu einem Ganzen sowie das Sich-

Abheben vor einem nichtthematisierten Hintergrund, ist ein in sich dynamisches Geschehen, Wahrnehmung ein immer stets am Werk seiender Prozess, gerade wenn wir ganz gegenwärtig werden und nicht als fixierend starrende oder von Reizen überrumpelte neben uns stehen wollen. Dieselbe Struktur aller Wahrnehmung liegt auch dem Phänomen der optischen Täuschung zugrunde, mit deren Analyse die Gestalttheorie meistens assoziiert wird.<sup>94</sup> Wir sehen „mehr“ als nur das, was als vereinzelte Teile vorliegt. Nur darf dies nicht mit einer Projektion verwechselt werden. Wir erfinden nicht kognitiv etwas hinzu durch das Vermögen der Phantasie, sondern nehmen als körperlich-soziale imaginative Wesen wahr. Oder in der hier verwendeten Terminologie: Wahrnehmen ist immer eine Form des Begegnens.

So unstrittig diese grundlegenden Erkenntnisse über unser gestalthaftes Sein-zur-Welt in der Psychologie sind, so schwierig und umkämpft ist ihre philosophische Deutung (Mulligan 2009, S. 195f.). Weil der Gestaltcharakter so zentral ist für die Struktur unserer Welterfahrung, handelt es sich nicht um ein nebensächliches Problem, sondern zentral um das Rätsel der Frage nach der Verfassung unseres neben sich stehenden oder in Kontakt befindlichen Bewusstseins.

### *8.3 Die vier Grundprobleme*

Für das bessere Verständnis der eigentlichen Problemstellung können verschiedene Probleme und Fragestellungen voneinander unterschieden und in ein Verhältnis gesetzt werden.

#### 8.3.1 Jenseits von Erkenntnistheorie und Ontologie

Einmal kommt wie angedeutet schnell die Frage auf den Tisch, ob es sich bei diesen Gestalten um selbständige Gesellen handelt oder um Projektionen. Wir sagen zwar, dass wir Gestalten sehen, aber sind nicht wir es, die die Welt gestaltförmig über-formen? Ontologie und Erkenntnistheorie treffen sich hier: sprechen wir über die Struktur der Welt oder über unseren Wahrnehmungsapparat? Besonders interessant wird diese Frage, wenn wir uns unserem Körper selbst zuwenden, „mit“ dem wir ja wahrnehmen; genau dies hat Merleau-Ponty in seinem Hauptwerk „Phänomenologie der Wahrnehmung“ getan. Unser Körper selbst scheint im gegenseitigen Durchdringen aller Sinne – im oben entfalteten Konzept des Körperschemas – auch Gestaltcharakter zu haben. Hier wird es schwierig, dies wiederum nur als Projektion unserer Sinnesorgane abzutun. Deswegen mündet Merleau-Pontys Gestalttheorie aus in eine Ontologie, nicht in eine Erkenntnistheorie. Letztlich gilt es zu verstehen, wie wir als „fleischhafter“ Teil der Welt in der Lage sind, wahrzunehmen. In der Welt der Dinge „höhlt“ sich eines, nämlich unser menschlicher wahrnehmender Körper, zu einem Ort, an dem diese Welt sich selbst begegnet; als ein Körper, der als (oder fast als) Sehender zum Sichtbaren gehört.<sup>95</sup>

---

<sup>94</sup> Dazu gehört das in der Wittgenstein-Forschung oft analysierte „Sehen-als“-Phänomen des abgebildeten Hase/Enten-Kopfes (Wollheim 1982).

<sup>95</sup> Diese Überlegung liefert genug Material, um ganze Teile der kontinentalen Philosophie von Kant über Nietzsche und Heidegger bis Sartre und zu Vertreter\_innen der Postmoderne insoweit zu kritisieren, als bei diesen

### 8.3.2 Die sichtbare Struktur des Sichtbaren

Aber wie auch immer dieser Streit um das Primat von Erkenntnis oder Verfasstheit der Dinge auflöst, so ergibt sich zweitens bereits auf der sprachlichen Formulierungsebene eine Schwierigkeit. Sollen wir sagen, dass wir Gestalten wahrnehmen oder dass das, was wir wahrnehmen, eine Gestaltstruktur hat? Oder anders gesagt: Sollen wir sagen, dass wir eigentlich nur die Vorderseite eines Fußballs sehen und uns die Ganzheit des Balles hinzu-„denken“ – oder sehen wir immer mehr als nur die Vorderseite der Dinge? Hier wiederholt sich auf „sprachanalytischer“ Ebene das eben skizzierte Problem. Diese Unklarheit der Sprache scheint selbst wichtig zu sein. Offensichtlich gerät unser normales alltägliches Denken und Sprechen just in Bezug auf das zentralste Phänomen unseres Zur-Welt-seins, des Phänomens eines vollen Körperschemas, in Schwierigkeiten. Anstatt dieses Geheimnisvolle zuzulassen, behelfen wir uns mit Vergegenständlichungen: die Vorderseite; der Ball. Genau dies war die Grundintuition von Daniel Stern: dass wir als Kinder die Welt in einer Fülle und Qualität erleben (und in dieser Studie: als mit Johnstones Übungen Improvisierende), die bereits durch das Übernehmen der Alltagssprache, aber dann erst Recht durch die unsensiblen, oft herrschaftsförmigen Interaktionsmuster verdeckt und vergraben wird. Die Gewalt, die in den alltäglichen Interaktionen als normal hingenommen wird, ist dann nicht mehr unterscheidbar von der sprachlichen Überformung eben der gestaltförmigen Lebendigkeit, in die wir zunächst hineingeboren werden.

### 8.3.3 Normativ-ontologische Doppelung

Damit eröffnet sich die dritte Schwierigkeit im Umgang mit dem Gestaltphänomen. Nach dem Grundsatz der Gestaltpsychologie hat alles, was wir wahrnehmen, eine Gestaltstruktur. Aber es gibt offensichtlich Formen, die sozusagen in ihrer internen Struktur dieses Gestaltsein mehr oder weniger verwirklichen. (Hier taucht die anthropologisch-normative Doppelung auf, die den Begriff der Menschlichkeit kennzeichnete.) Buchstaben oder generell Formen und Zeichen gehören zu den Strukturen, die ihr Gestaltsein verdecken. Sie übertreiben gewissermaßen marktschreierisch ihre Form, weil sie sofort wiedererkannt werden sollen. Deswegen ist es auch egal, wenn gewisse Teile an ihnen fehlen. Sie geben uns auch so zu verstehen, als was sie aufgefasst werden wollen; nicht durch das Zusammenspielen ihrer konkreten Momente, sondern durch das Erfüllen einer vorher etablierten sozialen Norm, in die sie passen. Sie sind gewissermaßen selbst ungegenwärtig. (Oben wurde dasselbe Argument mit Sterns Konzept einer aufgebrochenen Synästhesie reformuliert.) Dies hatte bereits Platon zu ihrer Verurteilung verführt. Sie zerfallen in sich selbst in vergänglichen Signifikanten und ewiges Signifikat. Doch was hat diese normativ-ontologische/anthropologische Doppelung für Konsequenzen? Es gibt ganz bestimmte Strukturen, die besser als andere ihr Gestaltsein verwirklichen und unser Gestaltwahrnehmen befriedigen; Bilder, in denen sich der Raum sinnhaft in die Tiefe öffnet etwa. Oder mit der bisherigen Terminologie gesagt: wir können mehr oder weniger „volle“ Gestalten wahrnehmen; oder mehr oder weniger gestalthaft wahrnehmen; mehr oder

---

(genauso wenig wie bei grossen Teilen der analytischen Philosophie) diese Dimension gar nicht in den Blick gelangt.

weniger in vollem Kontakt zu uns sein und unser Körperschema ausfüllen, indem wir etwa ganz in eine Begegnung hineingehen. (Dies gilt nicht erst für die berühmten pathologischen Fällen von Kurt Goldstein, Oliver Sacks oder Lurija, die am buchstäblichen Auseinanderfallen der wahrgenommenen Welt leiden, sondern bereits für ganz alltägliche Erfahrungen.) Genau diese Begegnungsmöglichkeit kann also durch die interne Struktur des Wahrgenommenen oder Wahrnehmenden selbst erleichtert oder erschwert werden, woraus die zentrale These des nächsten Teils dieser Studie folgt: Kunst ist Kunst, weil sie das Gestaltsein am besten verwirklicht – aber in der Form des Verfehlens. Mit den obigen Schauspielbeispielen gesagt öffnen wir uns vor allem dann für Gestalten, wenn wir unsere körperlich-soziale Imagination aktivieren dürfen im spielerischen Umgang mit dem, was uns konkret begegnet. Das tut gut, weil es unsere genuin menschliche Energie anregt; oder besser gesagt: nicht bremsst.<sup>96</sup> Dabei fällt für einen politisch-ideologiekritischen Blick auf, dass die volle Gestaltstruktur sich – im Gegensatz zum zeichenhaften Logo – der Vermarktung entzieht; sie ist ja nicht als Gegenstand oder Ware feststellbar, auch wenn sie eigenständige Einheiten bildet. Oder umgekehrt: Marktförmigkeit ist gebunden an das Verfehlen der Gestaltform; dies gilt für das Design genauso wie für die Kunst. Wirkliches volles Verwirklichen der Gestaltstruktur wäre dann gleichbedeutend mit Lebendigkeit, die in der Form von Billy Elliots Tanzlust im zweiten Teil auf ihre Struktur hin untersucht werden soll. Diese Lebendigkeit lässt sich schwer verkaufen. Deswegen mündet selbst diese formale Strukturuntersuchung der Gestaltform wiederum hin zur „applied theatre“-Bewegung mit ihrem Interesse für das, was in Schulzimmern passiert oder in Improvisationen, weniger auf der Bühne; oder in Bezug auf die Gestalttheoretiker wie Goldstein, Gelb und Sacks: dafür, was in einer Begegnung mit Patient\_innen passieren kann jenseits von der Verabreichung von Medikamenten. Dabei taucht aber wiederum die anfänglich skizzierte Dialektik auf: Es gehört zu unserem Zur-Welt-sein offenbar grundlegend dazu, dass wir dieses Gestaltsein verfehlen können, indem wir uns verkrampfen und vergegenständlichend wahrnehmen können (Fopp 2002). Und schließlich ist dieser Blick auf die Gesamtsituation wiederum eine mögliche „Haltung“, die wir einnehmen können (selbst wenn wir neben uns stehen und uns nur versichern, dass wir eigentlich, wenn wir in einem W-Raum unverkrampft wahrnehmen, einen Kontakt zu uns und anderen herstellen können). Genau in diesem Punkt zeigt sich auch die Differenz dieser Gestalttheorien zu den rein anthropologischen Theorien von Plessner und Thomas Nagel und ihrer Entdeckung der „Exzentrizität“; sowie zu den ethischen Konzepten einer „Eigentlichkeit“ unseres Zur-Welt-seins, dessen Nicht-erreichen als schlechte Lebensform eines „Man“ oder als unauthentisches Leben angetan werden muss: Das Menschliche im oben benannten vierten Sinn des englischen „humane“ zielt gerade auf das Changieren zwischen voller und diffuser Gestalt; und damit sowohl auf das Verfehlen, als auch auf das Aufscheinen der Möglichkeit des Erfüllens eines vollen Kontaktes. (Wie schon im Zusammenhang mit Johnstones Statusspielübungen angedeutet ist der Durchgang und das Spielen mit dem Abweichen gerade ein fundamentaler Bestandteil für das Zustandekommen der hier untersuchten menschlichen Energie.) Trotzdem ist das Wissen um die Möglichkeit dieses vollen Kontaktes und die Sehnsucht nach Verhältnissen, in denen er für alle möglich wird, wichtig. Die Räume, in denen dieses Wissen und dieser Wunsch, aber auch das Nicht-direkte-Umsetzen zugleich zugelassen sind, sind eben die oben eingeführten W-Räume: in ihnen fallen Geborgenheit und Freiheit zusammen. Nick Parks Figuren Wallace und Gromit, die noch zum Thema werden, müssen nicht in vollem Kontakt zu sich sein, sondern können „verpeilt“ in ihrem

---

<sup>96</sup> Dies geschieht kaum in technisch zubereiteten Umgebungen (Monitore verhindern das Sehen von vollen Gestalten; ihre gesamte historische Entwicklung kann analysiert werden als Versuch, das Gestaltwahrnehmen immer besser möglich zu machen beziehungsweise zu imitieren).

Wohnzimmer herumschlurfen; aber diese Schilderung führt zu einem Bei-sich-sein von denen, die ihnen zusehen dürfen.

### 8.3.4 Zur Logik der Manifestation

Viertens schließlich eröffnet die These, Gestalten seien Ganzheiten, die anders strukturiert seien als Summen von Teilen, die Frage, wie dann genau das Verhältnis von Moment und Ganzem zu denken ist. Man kann dies die logische oder kategoriale Frage nach der Struktur der Gestaltstruktur nennen: wie die Logik des Menschlichen beschreiben, die über die Logik einerseits des Lebendigen auch hinausgeht, wie sie etwa von Theorien des Organischen (Gloy 2005) oder Systemischen (Maturana 2000) mit ihren Wechselwirkungen entwickelt wurden; aber auch – als Ganzheit, die mehr ist als eine Summe – über die Logik des Algebraischen und Geometrischen sowie oben angedeutet des Symbolischen? Hier kann wiederum Daniel Sterns Hinweis auf Da Vincis Gesicht weiterhelfen, das sich im Stein „manifestiert“ (Stern 2010, S. 162ff.). Dieses Auftauchen prägt also all unsere Wahrnehmung, weil wir weder Vorderseiten sehen, noch Ganzheiten von Vorder- und Hinterseiten, sondern uns öffnen auf etwas, was sich uns manifestiert; in dem einfachen Beispiel: dem Ball selbst in seinem Runder-Ball-sein (somit ersetzt diese Konzeptualisierung Edmund Husserls Rede von „Abschattungen“). Deswegen konnte oben behauptet werden, Wahrnehmen sei im Kern nicht Sehen oder Hören, sondern Begegnen. Diese Logik der Manifestation (Fopp 2002/14) sprengt, wie mit Stern und Merleau-Ponty angedeutet, den gewöhnlichen Alltagsdiskurs; natürlich vor allem die binäre Logik der Zeichen: also von Sinn und Materie; der Sinn ist ja bei allen Gestalten ganz in die Materie eingelassen, ohne aber deswegen die Differenz von Ganzheit und Moment aufzuheben (so sind etwa Musikmelodien ja transponierbar in der Tonhöhe). Die Tramschienen, die sich vor uns in die Rauntiefe erstrecken sind weder parallel (Erfahrung) noch laufen sie zusammen (Zentralperspektive); noch sind sie dialektisch beides zugleich, wie dies Merleau-Ponty manchmal mit Hegel sagen möchte (dazu Fopp 2002/13). Die Logik der Manifestation, die das Feld unseres Geistes offenbar so zentral auszeichnet, geht auch noch über das hinaus, was Dialektik heißen mag. Es handelt sich nicht um eine Differenz oder Negation, obwohl sich die Ganzheit vor einem Hintergrund abhebt und sich der eine erscheinende Aspekt (die eine Seite eines Balles) sich von einer anderen Seite unterscheidet. Sagt man aber stattdessen, dass sich „etwas manifestiert“, wie es die Gestalttheorie nach diesem Ansatz tun sollte, so ist dabei sowohl markiert, dass dieses etwas von den Momenten, in denen es sich manifestiert verschieden ist, als auch dass es sich nicht um ein vorliegendes Ding, sondern ein Ereignis handelt; nur sind diese beiden Verschiedenheiten (von Manifestiertem und Manifestation samt von Manifestiertem und Umgebung) eben mit Hegels Wesenslogik (1986) Verschiedenheiten, nicht Differenzen oder gar Gegensätze.<sup>97</sup> Das Phänomen Rauntiefe ist in dem Sinn imaginär, aber nicht im Sinne von: eingebildet, sondern im Sinn von „magisch“: Wer sie voll wahrnehmen will, kann nicht nur mit den Augen sehen, sondern muss sich wie in den Schauspielübungen auf die Umwelt ganz, mit Haut und Haaren, Emotionen

---

<sup>97</sup> Genauer gesagt ist es die Struktur der sogenannten doppelten (selbstbezüglichen) Negation, die in Hegels „Wesenslogik“ Anlass zur Kritik gibt. Logisch gesagt „funktioniert“ sie nicht, weil Form und Inhalt auseinanderfallen – also die Negation, die da negiert, als Bewegung nicht mit dem zusammenfällt, was sie negiert, als statische Form. Aber vom Gehalt her gesehen zeigt sich dabei nur, dass gar nicht nur kategorial gefasst werden kann, was den Geist im innersten ausmacht: eine Begegnung, die immer mehr ist als logische Struktur.

und Phantasie im Zusammenspiel mit Anderen einlassen. (Der volle Raum, der sich in die Tiefe erstreckt, hat damit immer die Struktur eines W-Raumes.) Deswegen gibt es Grade der Fülle von Gestalten. Und deswegen konnte Merleau-Ponty behaupten, Psychologie und Physiologie ließen sich nicht trennen (etwa anhand der Analyse von Phantomschmerzen). So wird auch beschreibbar, was eigentlich in Daniel Sterns Entdeckung des synästhetischen Abstimmungsverhaltens passiert, das so zentral ist bei allen Schauspielübungen. Ganz im Gegensatz zu dem, was man annehmen könnte, handelt es sich ja nicht um eine Koordination der verschiedenen Sinne gemäß einer Logik der Summe: Das Gehörte und das Gesehene oder das Getastete fügen sich nicht zusammen zu einer Ganzheit. Was ja stattdessen geschieht, ist, dass jeder einzelne Sinn in sich bereits das Ganze des menschlichen Geistes birgt, der sich in jedem manifestiert. Die Härte des Felsens wird schon dem Auge sichtbar und nicht erst der Berührung. (Und ist auch nicht eine aus der Erfahrung genommene Projektion.) Was diese synästhetische Konsistenz hat, ist gewissermaßen das „Element“, aus dem unsere Welt (und wir selbst) bestehen: die Viskosität von Textilien, die Zähigkeit von Prozessen und so weiter (vergl. auch Fopp 2004). (Sie werden im zweiten Teil als Charakterzüge von Filmfiguren wieder auftauchen.)

Wenn diese Logik der Manifestation wirklich unserer Wahrnehmung zugrunde liegt, dann erübrigt sich die ganze Diskussion um John McDowells (1996) (sowie Brandoms und ursprünglich Sellars) Frage nach dem Verhältnis des Reichs der Gründe (Geist) zum Reich der Ursachen (Natur) und damit die Frage nach unserer Freiheit in einer deterministisch beschreibbaren Welt (Bieri 2003). Wenn stimmt, dass wir dann wirklich in Kontakt zu uns sind, wenn unsere Muskulatur „alert“ ist und unser Körperschema geöffnet auf das, was begegnet, ist das Reich des Bewusstseins gerade intern gekoppelt an das des Körpers; nur ist das Bewusstsein anderes als reine Kognition und der Körper anderes als Materie. Als Begegnende sind wir frei, aber nicht, weil wir uns in einem reinen Reich der Gründe bewegen, sondern gerade weil wir an unsere Sinnlichkeit spielerisch angekoppelt sind und auf unsere und fremde Impulse hören können. In diesem Sinn erscheinen gerade die Verhaltensformen in der Imagination als wirkliche Handlungen, in denen wir mit Haut und Haaren uns zur Situation, die uns umgibt, verhalten; uns ganz auf sie einlassen. Merleau-Ponty hält dafür den Begriff der „motivierten“ Handlung (1966, S. 499ff.) bereit, die sich vom kausal verursachten Verhalten genauso unterscheidet wie vom willkürlich ausgedachten Plan. Nichtsdestotrotz ist es für das Verständnis des Menschlichen gerade relevant, dass wir in diese Extremitäten (und damit die Abhängigkeit und den Wahn) abrutschen können. Nur wird nach dieser Studie eine philosophische Theorie des Menschen schief, wenn sie diese Resultate von Entfremdung als Ausgangsbasis nimmt (Fopp 2004). Das, was als gestalthafte Logik der Manifestation unser Geistsein (und der „Sprache“ des Mentalesischen) bestimmt, kann nicht aus Gründen und Ursachen hergeleitet werden – genauso wenig wie der arme Patient Schneider in Goldsteins Studien schauspielern kann, also sich an die leibliche Imagination ankoppeln, obwohl er sowohl kognitiv als auch physiologisch „funktioniert“. Er ist aus der eigentlich menschlichen Dimension des Spielens-Mit herausgefallen.

Damit sind wir wieder bei dem ästhetischen Phänomen angelangt, mit dem dieses Kapitel angesetzt hatte, der Welt der Kinderzeichnungen, die von der zentralperspektivisch korrekten Abbildung der Realität abweichen. Sie waren für Merleau-Ponty Inbegriff des Gestalthaften (1984/1, S. 164ff.).

## 9. Folgerungen für die Forschungsperspektive und -methodik

Wie eben beschrieben sind normative, entwicklungspsychologische und ontologische Fragen hier notwendigerweise verwoben, weil sie sich auf ihrem Gebiet selbst „aufheben“. Wer nur nach dem Kontakt fragt, der zustande kommen soll, wird in seinen Studien irgendwann dazu gezwungen, das Ankoppeln an die Menschlichkeit mitzudenken und sich die Frage nach der Verfassung von uns körperlichen sinnlichen Wesen und der materiellen Welt zu stellen, die es möglich macht, dass diese Erfahrungen zustande kommen. Aus dieser Perspektive erscheinen die Studien, die einfach „Präsenz“ in Hirnströme übersetzen (in der Untersuchung von Meditation und Yoga etwa), problematisch. Nicht, weil die Frage uninteressant wäre, was denn eigentlich in unseren Gehirnen und mit unserer Muskulatur geschieht, wenn wir den Kontakt zu uns und zur Umwelt gewinnen oder verlieren, sondern weil diese Forschung sozusagen wertneutral präsentiert wird. Wie wenn es sich um Mechanismen handeln würde, die zu vergleichen sind mit der Tauglichkeit von chemischen Stoffen zur Beseitigung von Schmutz. Was damit fehlt, sowohl in der Art der Fragestellung als auch in der Art, wie diese forschungsmäßig angegangen wird, ist die emotionale und menschliche Qualität selbst: die Panik müsste mitschwingen, die diesen Kontakt und eben diese Räume vermisst, sowohl in der Gesellschaft als auch im Forschungsumfeld selbst (das nur für wenige, schichtenmäßig streng exkludierend, offen steht und dabei methodisch oft von dieser ganzen Dimension absieht). Lebendigkeit hat da eben oft keinen Platz. Schrödingers Katze hat sich also in ihr Gegenteil verkehrt: Erst wer bereit ist, sich an die Dimension der Menschlichkeit anzukoppeln, kann sie sehen (gerade weil es nicht einfach um Präsenz oder nur die Qualität psychischer Zustände geht). Hier wiederholt sich also wiederum die Struktur des letzten Kapitels: einerseits kann psycho-sozial (Bowlby), körperlich (Alexander) und intersubjektiv (Stern) danach gefragt werden, was bei diesen Begegnungs-Interaktionen geschieht. Aber andererseits müssen sich diese Dimensionen in etwas übersteigen, was sie alle „begründet“ und eine gesellschaftliche Dimension aufweist. Worum es eigentlich geht, ist eben nicht nur das Verständnis, sondern die Aktivierung einer gewissen Dimension. Dabei kommt die Einsicht der oben zitierten Tradition zu Hilfe, nämlich die These, dass bereits Kinder von ihren ersten Atemzügen an natürliche Genies im Herstellen und Einfordern dieser oben skizzierten menschlichen Ich-Du-Welten sind (und heftig reagieren, wenn diese zerstört werden); und zwar auch und gerade im Modus des Spielens, der synästhetischen Interaktion. Dies soll für uns alle gelten. Auch deswegen handelt es sich hier um ein demokratisches Projekt (nach Sternudd 2000, Gustavsson 2009), weil das Wissen um diese Welten nicht elitär erobert zu werden braucht, sondern intuitiv – oft als verdrängte Dimension – bereits bei jedem menschlichen Wesen vorhanden ist. Stimmt diese These, hat dies Konsequenzen für den normativen Blick, der in der Abhandlung die Phänomene strukturiert: Was hier als Utopie oder Ideal eingefordert wird, muss nicht nur etwa via ethisch-moralische Überlegungen begründet werden, sondern kann anthropologisch-ontologisch als Infrastruktur unseres (unverkraampften) menschlichen Weltverhältnisses in Anspruch genommen und untersucht werden.<sup>98</sup> Diese dynamische Infrastruktur (des Lächeldialogs, wie Stern 2000 und Schiffer 2000 dies nennen) ist in diesem Sinn immer schon im Gang, kann sich aber eben besser oder schlechter entfalten, unterstützt oder blockiert werden. Die Frage ist, ob es da überhaupt etwas zu verstehen gibt, oder eher etwas „anzunehmen“; oder

---

<sup>98</sup> Das heißt jedoch nicht, dass wir uns immer schon in solchen Ich-Du-Welten vorfinden – gerade im Gegenteil geht es ja darum, ihr Nichtzustandekommen nachzuvollziehen und die Strategien ihrer Herstellung nachzugehen. Was als „Kontakt zu sich“ angestrebt wird, ist nicht einfach als Naturzustand einzufordern, sondern durch politische und kulturelle Praktiken erst herbeizuführen.

eben sich daran anzukoppeln. Dies sei gesagt etwa gegen evolutionsbiologische Erklärungsversuche dieser Interaktionsdimension, die das, was man als menschlichen Geist bezeichnen kann, als Antwort auf ein Problem sehen, als einen Standortvorteil von uns Menschen gegenüber anderen Tieren und Lebewesen sozusagen. Natürlich macht die Frage Sinn, wozu Bewusstsein und dann auch Selbstbewusstsein und in-Kontakt-zu-sich-sein gut sein soll und ob Wesen, die diese Zustände aufweisen, im Vergleich zu ihren Mitbewohner\_innen in ihrem Habitat Vorteile haben (Tomasello 2013, Pinker 2011). Aber zugleich reduziert eine solche These Menschlichkeit auf berechnenden Altruismus und das in-Kontakt-sein auf intentionales Bewusstsein. Sie bekommt dann also gar nicht das in den Blick, was sie als „Geist“ anpeilt. Dieser könnte stattdessen in der Infrastruktur eben der sinnlichen Welt aufgesucht werden, der dieser menschliche Blick auch angehört. Nicht um ihn naturalistisch auf ein Aspekt von dieser zu reduzieren, sondern gerade umgekehrt, um das anders zu verstehen, was uns als Materie umgibt. Genau dies geschieht in Sterns These, dass in den gelingenden dialogischen Interaktionen synästhetische Integration stattfindet. Das Fleisch der Welt, wie Merleau-Ponty in seinem Spätwerk sagen würde (1994, S. 183f.), entpuppt sich als wunderbares Element.

Wer einen Blick in die heutige Forschung wirft, in der Naturwissenschaft, in den Humaniora, der Psychologie oder den „life sciences“ wird einem Hang zum empirizistischen Naturalismus begegnen. Dies gilt selbst für Disziplinen wie die Theater- und Filmwissenschaft, die sich dann den Gehirnströmen zuwendet, die durch das Zuschauen geweckt werden; oder auch für grosse Teile der Philosophie. Was diese Studie bewirken möchte, ist die Sensibilität für die Frage, in welchem Zustand diese Forscher\_innen sich selbst befinden; ob sie so in Kontakt zu ihrem Selbst und der Umwelt sind, dass das hier untersuchte Phänomen überhaupt gesehen wird. Es müsste vielleicht überhaupt erst zugänglich gemacht werden. Deswegen wäre die pädagogische Praxis des menschlichen Blickes (im ersten und dritten Teil der Studie) ein relevanter Bestandteil jeder Forschung.



## **Zweiter Teil: Integritätsräume und ihre politische Ästhetik**

### **Kapitel 3: Eine verborgene Dimension an Kunstwerken – das bildliche Denken der Filmregie**

#### **1. Anforderungen an eine ästhetische Theorie**

Merleau-Ponty setzt wie skizziert bei der Beobachtung an, dass sich in den Kinderzeichnungen gerade eine gestalthafte Sicht auf die Welt spiegelt (1984/1, S. 163ff.). Kinder getrauen sich noch, beide Seiten eines Fasses zu zeichnen, das daliegt, obwohl zentralperspektivisch korrekt eigentlich nur eine zu sehen sein dürfte.<sup>99</sup> Sie nehmen als leibliche und soziale Wesen wahr, nicht als subjektiv-objektive Wahrnehmungspunkte. Genau dies tut aber die Filmkamera oder der Fotoapparat. Wie bekannt erscheint ein Turm, der in der Ferne für unsere menschlichen Augen als beeindruckend zu sehen ist, auf einem Foto als winzig klein. Die technische Maschine bildet nur korrekt ab und spiegelt nicht den Sinn von Kontrast- und Gestaltphänomenen. Sie ist zugleich objektiv im Sinn der geometrisch exakten Konstruktion (wie eben die zentralperspektivische Zeichnung) und subjektiv im Sinn des an einem Ort und an einem Zeitpunkt befindlichen Wahrnehmenden. Diese paradoxe Doppelung des Subjektiv-Objektiven kennzeichnet für Merleau-Ponty unser ganzes modernes Denken (Waldenfels 2010, S. 142ff.), aus dem er einen Ausweg sucht. Nach seinem Ansatz sind wir eben nicht solche idealistisch-naturalistische Doppelwesen – und die Welt ist nur deswegen für uns lebendig, voll mit Sinn und Spielmöglichkeiten, weil unsere eigentliche Grunddimension zu diesen beiden eine imaginär-leibliche Alternative darstellt; eben die Dimension dessen, was oben mit dem englischen Konzept des „Humane“-seins bezeichnet wurde, für das die meisten Kinder Begeisterung zeigen, wenn sie die Abenteuer von Karlsson oder Emil, Ronja oder Momo, Lyra oder Oliver Twist verfolgen. Merleau-Pontys Schluss aus dieser Einsicht ist drastisch. Er unterstellt, etwa in seinem Aufsatz zu Cézanne (in Merleau-Ponty 2000), dass alle Künstler\_innen eigentlich nur dieser geheimnisvollen Grunddimension der Gestaltstruktur nachspüren (in ihrem Schreiben, Malen und Filmen), die wir auch in den Kinderzeichnungen am Werk sehen, die uns „zur geheimen Substanz des Objektes führen, von dem wir

---

<sup>99</sup> Gemäß der Theorie des umstrittenen Historikers Niall Ferguson (2013) ist die westliche Kultur allen anderen überlegen, weil die Europäer in der Neuzeit ein ganzes „Toolkit“ entwickelt haben, das aus einer Mischung aus Ideen, Techniken und Praktiken besteht. Dazu gehören die Entdeckung der Zentralperspektive und überhaupt des geometrischen konstruktiven Denkens genauso wie die Etablierung eines konkurrenz-stimulierenden Marktes, auf dem warenförmige Einheiten als Privateigentum gehandelt werden (Ferguson 2013). Dabei gelangt bei ihm weder in den Blick, was diese Verwandlung von allem, auch von uns und der Natur, in Warenförmigkeit mit uns und dieser Natur macht, noch, dass diese europäisch so dominante Weltsicht einer ganzen Lebenswirklichkeit nicht gerecht wird, die uns umgibt.

zuvor nur die Hülle besaßen“ (1984/1, S. 166) (ähnlich auch bereits in Merleau-Ponty 1966, S. 179f.)<sup>100</sup>. Er kann in diesem Zusammenhang auch von der gemeinsamen „Aufgabe“ der Künstler sprechen, der besser oder schlechter nachgegangen wird (1984/1, S. 167). So wird aber unverständlich, was denn das Zeichnen des oder der einen von dem aller Anderen unterscheidet. Ist es nicht gerade so, dass Künstler\_innen gerade durch ihren eigenen Stil und ihre spezielle Art, die Welt zu sehen, auffallen?

Daraus ergibt sich jetzt eine doppelte Aufgabe. Einerseits soll im Folgenden deutlicher werden, wodurch die Kunstwerke uns dieselbe spielerische und geistvolle „Resonanz“ (ebd., S. 166) geben, die wir auch an den Kinderzeichnungen beobachten können. Andererseits müsste klar werden, warum das Werk einer Künstler\_in in einer besonderen Art dieses geistige Element ausformt. Die folgende Ästhetik muss also gleichzeitig universal und partikular sein, sich ganz auf einzelne Bilder einlassen und doch die Frage beantworten, was Kunst als Kunst auszeichnet. So bleibt auch die Frage am Horizont stehen, wie die sinnliche Welt beschaffen sein muss, damit diese Schwingungen überhaupt in ihr möglich werden. Wie kann der tiefste Geist aus einem Pinselstrich oder einer Farbsetzung hervorgehen? Gleichzeitig muss das folgende Paradox berücksichtigt werden: Inhaltlich geht es in der Kunst nicht nur um das Erforschen einer genuin menschlichen Dimension, sondern um deren Herstellung; während der gesellschaftlich vermittelten Struktur nach Produkte geschaffen werden, die diesem ihrem Inhalt strikt zuwiderlaufen. In ihnen wird – als im Kunstbetrieb vermarktbarere Waren – vergegenständlicht, was als Leben gerade diesseits aller Objektivierung liegt.

## 2. Methodische Vorüberlegungen

Welche Art von Forschung kann dieser Problemstellung überhaupt nachgehen? Folgender Einstieg soll ausprobiert werden: Bestimmte Filme, Bilder und Bücher bringen es fertig, uns in diese Welt zu entführen und diese Horizonte zu eröffnen; oft werden sie als große Werke anerkannt. Anderen gelingt dies nicht. Die Weise, in der dies geschieht, müsste an den Werken selbst ablesbar sein. Irgendetwas an der Struktur oder Form der Werke produziert die Möglichkeit dieser menschlichen Welterfahrung. Ein Ausgangspunkt kann dabei die Frage sein, wie diese Kunstwerke, bei denen diese Erfahrung zustande kommen kann, eigentlich genau mit der Gestaltdimension umgehen. Sind sie besonders gut artikulierte (Raum/Zeit-)Gestalten? Sind sie besonders synästhetisch koordiniert (mit Stern); sprechen uns in einer Weise an, so dass wir uns in unser Körperschema und Richtungen finden können (Alexander) – um die Theorien des letzten Kapitels wieder in Spiel zu bringen? Auf der anderen Seite gibt es da immer noch die Beobachtung, dass sie als Produkte, als Waren daher kommen und gerade nicht als offene Räume menschlicher Energie, wie sie in den Schauspielübungen zustande kommen kann. In diesen Kunstwerken müsste sich also gewissermaßen eine Trauer reflektieren, dass sie immer als Gegenstände und nicht als geteilte Räume auftreten können. Auch diese Abgeschlossenheit muss sich an ihrer Struktur oder Form ablesen lassen. Auf jeden Fall übersteigen sie in eben dieser Struktur alle psychologisch-realistischen Schilderungen, die als Fernsehfilme oder als Unterhaltungsliteratur daher kommen. Nicht dass diese deswegen weniger „wert“ wären; sie können im Gegenteil manchmal direkt für die Leser\_innen einen Spielraum anbieten, indem

---

<sup>100</sup> Silverman zeichnet die biographische Entwicklung von Merleau-Pontys Kunsttheorie nach in *Di-  
prose/Reynolds* (2014), S. 95ff.

sie etwa von einem solchen erzählen. Aber sie versuchen ihn nicht durch ihre Gestaltung selbst herzustellen. Sie bilden nicht selbst einen sogenannten W-Raum.

### 3. Das Potential und das Problem der Kunst

Offensichtlich sind Kunstwerke in sich, formal gesehen, materielle Gebilde, die ganz (oder doch ziemlich) gefüllt sind mit etwas, was man Sinn nennen könnte. Die meisten Künstler\_innen würden heftig protestieren, wenn ein Farbkleck einfach durch einen anderen ersetzt werden sollte. Die interne Struktur ist so komplex, dass es keine „Aussage“ gibt, die auch in ganz anderer Form ausgedrückt werden könnte. Dies aber sind wie oben gesehen die klassischen Merkmale von Gestaltstrukturen. Nur handeln diese Filme, Bilder und Bücher, auffallend oft – so eine erste Beobachtung – von Personen, die, um es in der oben verwendeten Terminologie zu sagen, neben sich stehen (was nicht unbedingt mit Leiden verbunden sein muss). Die Helden in Melvilles oder Kafkas Bücher; die Streitenden in Scorseses oder Bergmans Filmen; aber auch die eher skurrilen Figuren in DeSicas Geschichten oder Picassos Portraits sind alles andere als gegenwärtige und präsente Personen. Sie hätten eine Improvisationsübung à la Meisner oder Johnstone bitter nötig. Aber trotzdem sind es just sie, die uns in diese andere Welt führen, deren Erfahrung sich fast wirklicher anfühlt als die der gewöhnlichen Realität. Wie geschieht das? Und: was machen diese Künstler\_innen eigentlich da, indem sie uns diese sinnhafte Welt eröffnen, aber ihre Protagonist\_innen in ein Neben-sich-stehen produktförmig einsperren? Die Lösung muss darin zu finden sein, dass dieses Neben-sich-stehen eben nicht einfach psychologisch geschildert wird. Würden wir einfach missmutige verpeilte Leute in den Filmen herumirren sehen, wären wir eher an die Realität erinnert als begeistert. Anders gesagt muss es irgendwie zu einer Korrespondenz von Seele und Form kommen. Deswegen die Frage: wie wird dieses Neben-sich-stehen geschildert? Hier müssen ja die spezifischen künstlerischen Mittel eine Rolle spielen: die Art, wie Licht und Schatten, Farben und Konturen, Mimik und Gestik eingesetzt werden. Nur kommt man hier mit einer klassischen Analyse von Filmen, Bildern und Literatur (wie präsentiert in: Barry 2008) nicht weiter, die diese aufgliedert nach narrativen Strategien, formalen Mitteln, Raum- und Zeit-, Zeichen- und Symbolstrukturen. In ihnen taucht diese Kategorie des Neben-sich-stehens gar nicht auf.

Hier kommt eine zweite Beobachtung ins Spiel, die eben über diese gleich zu thematisierenden klassischen Film-, Literatur- und Bildanalysen hinausweist. Es handelt sich dabei um eine Struktur oder Dimension, die kräftig genug ist, um die oben genannte Erfahrung zu wecken aber doch so subtil, dass sie gerade nicht auffällt und unserem bewussten Sehen entgeht. Wir müssen sie sehen und doch auch nicht. Sie muss wie gesagt vor allem so verfasst sein, dass uns dieses Neben-sich-stehen der Protagonist\_innen nicht zurückstößt wie es im Leben wohl oft geschehen würde. Da würde uns gerade der Kontakt zu diesen Gesellen fehlen. Aber bei diesen künstlerischen Geschichten passiert genau das Gegenteil. Wir schließen die Menschen gerade ins Herz oder wollen ihnen zumindest zuschauen. Wir geraten nicht in eine erste Phase von Identifikation, um Brechts Begriff zu benutzen, wie es üblicherweise bei psychologisch realistischen Geschichten geschieht, um uns dann irritiert abzuwenden, weil wir da niemandem begegnen können. Was da zustande kommt, könnte man vorschlagsweise eher als so etwas wie ein Gefühl von Mögen, von „compassion“ bezeichnen, als eine Begegnung mit dem, der von sich aus nicht „da“ ist. Damit würde Kunst gerade der Alternative einer Stanislawskischen Identifikation und einer Brechtschen Entfremdung entgehen, weil sie die Begegnungsdimension eröffnet, auf die es auch Johnstone und Meisner in ihren Schauspielübungen abgesehen hatten.

Die einzige mögliche Antwort, auf die Frage nach den dahinter liegenden Mechanismen, die zugleich alle anderen genannten Kriterien erfüllt, scheint folgende zu sein: die Umgebung nimmt das Neben-sich-stehen auf sich. Die Vierkantigkeit des Vaters von Billy Elliott (gleich mehr dazu) ist in die Struktur und das Material des Metall-Gitters und das Framing der frontalen Kameraposition übergegangen. Die Unentschlossenheit und Verwirrung von DeSicas Figuren hat sich in der Drehung der Treppe und der sich wegdrehenden Landstraße, in die Luftigkeit der Gardinen und die Gangart der Figuren eingenistet. In diesem Kapitel soll untersucht werden, wie dieses Auf-sich-Nehmen des Neben-sich-stehens durch die sinnliche Welt vor sich geht. Dabei kann jede\_r Künstler\_in in den eigenen Strukturen nachgehen; wie als Bedingung genannt. Im kleinsten Strich von Dürer oder Michelangelo müssten sich schon die Kräfte dieser die Seele auf sich nehmenden Umgebung abzulesen sein, die dann im großen Bild ein ganzes eigenes Universum von Personen, Ideen und Mächten ausmachen. Umgekehrt ist zu erahnen, inwiefern dieses Auf-sich-nehmen zwar die Personen vor dem Gleichwerden mit und dem Verschwinden in eine Ungegenwärtigkeit rettet, sie aber zugleich auch darin belässt. Uns Betrachtenden geben diese Kunstwerke die Möglichkeit, Menschen als solche zu sehen, die neben sich stehen, ohne diese als Personen verurteilen zu müssen (selbst wenn ihr Verhalten für ihr Umfeld nicht gut ist). Kunstwerke auf eine solche Struktur hin zu rekonstruieren, kann so auch bedeuten, eine ästhetische Haltung zu verstehen, die einen menschlichen Blick im oben genannten vierten Sinn des englischen „humane“ eröffnet, der über das Ethische oder Moralische hinausgreift. Mit Johnstone gesagt: Es ergibt sich die Möglichkeit, sich lustvoll in diese Weisen des Neben-sich-seins hineinzufühlen – wie oben bei den Übungen das Spielen mit Statusverhältnissen ein großes Vergnügen sein konnte. Deswegen sei im Folgenden diese Struktur der Kunst nicht nur theoretisch untersucht, sondern auch im Geist des „arts-based-research“-Ansatzes von Leavy (2009, S. 139f.) als praktische Bewegungs- und Wahrnehmungsmöglichkeiten behandelt.

## 4. Eine neue Dimension: Figuren und die Struktur des Kunstwerks

Dabei kann es sich bei diesen Strukturen der Kunstwerke, die im Folgenden als „Figuren“ bezeichnet werden, nicht einfach um Formen (wie Dreieck, Kreis und so weiter) handeln; aber genauso wenig um auf eine versteckte Bedeutung verweisende Symbole, sondern um dynamische Strukturen, die genauso der sichtbaren wie der unsichtbaren Welt des Geistes angehören. Regisseur\_innen (von den Filmen, die in uns diese menschliche Resonanz erzeugen) würden demnach – so der Vorschlag, wie Filme, Bilder und allgemein Kunstwerke betrachtet werden können –, in Figuren, in figuralen Strukturen denken.

### 4.1 *Das Darstellungsproblem*

Es handelt sich also jetzt um eine detektivische Aufgabe. Wenn es überhaupt solche Strukturen gibt, die erklären, wodurch die menschliche Dimension eines Filmes zustande kommt, können sie sich nur bedingt einem Blick zeigen, der nur auf ein einzelnes Bild schaut. Sie prägen ja als dynamische Strukturen das Werk als ganzes. Sie entziehen sich wie angedeutet auch den gewohnten Analysewerkzeugen der Film- und Literaturwissenschaft: Sie sind ja nicht gebunden an ein spezifisches Genre (Western, RomCom...) oder einen spezifischen Stil (Expressionismus, Sachlichkeit...), an narrative Strategien oder formale Elemente. Stattdessen sollten sie methodisch gesehen da auftauchen, wo die Frage gestellt wird, worum es eigentlich in der filmischen Erzählung geht. Dieser

fragende Blick hat nämlich nicht nur das vor Augen, was sich inhaltlich abspielt, aber auch nicht nur eine formale Gestaltung, sondern eine beide Dimensionen verbindende Dimension dessen, was Benjamin und Adorno Gehalt nennen. In dieser Hinsicht lassen sich diese Kunstfilme auch von gewöhnlichen Fernsehfilmen unterscheiden, bei denen diese ganze Dimension, der hier nachgeforscht wird, fehlt, weil bei diesen eher realistisch psychologischen Produktionen die Darstellungsform und der Gehalt gerade nicht zusammenfallen. Sie bilden vor allem einfach ab. Aus dieser Überlegung ergibt sich folgendes Gedankenexperiment. Wenn man die Aufgabe erhält, einen Teenager zu schildern, der selbstdiszipliniert alles unter Kontrolle hält und wirkliche Zuneigung unterdrückt; oder einen Vater zu schildern, der sich zu seinem Sohn streng und unnahbar rigide verhält und denkt – wie gestaltet man das als Regisseur oder Regisseurin bildlich?

In den meisten Fernseh- und sogar Kinofilmen (wenn es diese Unterscheidung überhaupt noch gibt) werden wir Zuschauenden mit so etwas wie einem psychologischen Realismus konfrontiert. In der Literatur/Film-Theorie nennt man dies auch einen psychologischen oder „liberalen Humanismus“ (Barry 2008, S. 11ff.). Diesem gemäß sollen Werke auf die Tiefe und Raffinesse ihrer Schilderungen von zwischenmenschlichen Beziehungen und dem Innenleben der Figuren hin betrachtet werden. Die Härte der Mimik im Fall der Jugendlichen sowie des Vaters stellt sich einem solchen Blick dar als Ausdruck einer inneren Haltung, die an der Oberfläche des Körpers abgelesen werden kann und uns Aufschluss gibt über das Innenleben der einzelnen Psyche. Im Kontrast zu diesem psychologischen Blick gibt es aber auch eine alternative Gestaltungsweise, eine andere Form bildlichen Denkens, wobei diese nicht einfach als ein anderer „Stil“ (wie Expressionismus, Sachlichkeit und so weiter) verstanden werden kann, sondern als eine ganz und gar andere Weise des Darstellens. Es handelt sich genauer gesagt eher um ein Herstellen, nicht nur ein Darstellen:

#### *4.2 Eine andere Art bildlich zu denken*

Was jetzt beschrieben wird, mag auf den ersten Blick in seiner Struktur simpel wirken, bleibt aber normalerweise gerade im Verborgenen und entfaltet seine Wirkung im Hintergrund.



Abb. 1: Der Vater von Billy Elliot

Die Strenge und Vierkantigkeit des Vaters im Film „Billy Elliot“ (2000) in der Regie von Stephen Daldry wandert gewissermaßen von der Psyche des Vaters in die Umgebung: Die Gitterstäbe, das Material und die Form, aber auch die frontale Kadrierung des Bildes und die Kameraposition „nehmen“ bildlich und wörtlich gesprochen die Strenge und Härte auf sich. Diese Form oder Struktur, also das „strenge metallische Viereckigsein“ stellt im hier verwendeten Sprachgebrauch eine Figur dar.

Im Fall des schwedischen Films „Apflickorna“ (2011) von Lisa Aschan wandert die Diszipliniertheit und Strenge sowohl in die Haltung und Bild-Choreographie als auch später im Film in die Umgebung: in die Kacheln im Haus oder in den Zaun, an dem die Hauptperson entlang spaziert. Im weiteren Verlauf dieses Kapitels werden andere solche Figuren untersucht werden wie zum

Beispiel die „zweifelnde Schräge“ bei Ingmar Bergman; die „rundliche Verschwurbelung“ und ihr Gegenteil, die „Winkligkeit“, bei DeSica, Kafka und Scorsese oder das „Staksige“ von Rossellini.

An dieser Stelle tauchen vielleicht zwei Einwände auf. Handelt es sich nicht bei den eben geschilderten Beispielen um pure Zufälle; oder aber um plumpe Verdeutlichungen des Innenlebens der Personen durch äußerliche Dramatisierungen. Das kritische Argument wäre dann folgendes: In diesem Bild taucht der Vater vielleicht auf als umgeben von Vierkantigkeit, die sich in Formen und Materialien zeigt. Aber in anderen Bildern sind es vielleicht ganz andere Formen, die ihn umgeben. Vielleicht mochte der Kameramann einfach die streng strukturierte Umgebung, die gerade der Emotion der handelnden Person entspricht. Wenn es sich bei den Figuren um etwas ästhetisch Relevantes handelt, kann es aber nicht nur um Emotionen und auch nicht um bloße Formen gehen. Die hier benannte Figur der Kantigkeit ist gar nicht an ein einzelnes Bild gebunden; sie begleitet die Person des Vaters, aber auch andere Personen des Filmes. Und sie drückt gerade nicht einen Aspekt des Innenlebens aus, der sich in der nächsten Szene ändern könnte, sondern ein strukturelles Neben-sich-stehen, um die Begrifflichkeit dieser Studie aufzunehmen. Es geht nicht um eine Wut, die von Angst und von Freundlichkeit abgelöst würde. Deswegen zeigen sich diese Figuren auch vor allem, wenn ganze Filme oder sogar ganze Werke von Regisseur\_innen studiert werden. Sie können zwar an einzelnen Bildern sichtbar gemacht werden, sind aber gar nicht in ihnen beheimatet. Wie angedeutet müssen sie Strukturen sein, die das ganze Werk durchdringen und zunächst nur als Grundatmosphäre spürbar sind; was gleich noch genauer untersucht werden soll.

### *4.3 Jenseits von Form, Symbol und Metapher*

Vier Beschreibungsweisen sollen zunächst erwähnt werden, die dementsprechend nicht richtig auf das Verständnis von „Figuren“ passen, die jedoch das ästhetische Denken unserer Zeit mit am stärksten prägen. Im folgenden Kapitel werden dann die dazugehörigen Theorietraditionen genauer untersucht.

Handelt es sich bei dieser Figur des Kantigen bloss um eine Form (Formalismus)? Dagegen spricht, dass sie als eine solche nicht die psychologischen Qualitäten ausdrücken oder das Innere der Personen „bilden“ könnte. Ein gutes Beispiel für einen Film, der nur mit Formen statt mit Figuren operiert, ist Del Torros „Pan’s Labyrinth“ (2006) – etwa im Gegensatz zu Tim Burtons figuraler Welt, die von Figuren (der symmetrischen Glattheit beziehungsweise des räumlichen Verdrehens) durchdrungen ist.

Ist diese Figur des Kantigen dann einfach nur ein Ausdruck für das, was im Vater vor sich geht (klassische Ausdrucks-Ästhetik)? Aber so geht verloren, dass sie ja „da“ ist, im Bild, an sich und unabhängig vorhanden, für uns Zuschauenden; und sich auch in anderen Bildern wiederfindet.

Ist sie ein Symbol, ein Zeichen (Semiotik, Strukturalismus, Poststrukturalismus)? Sie scheint vielmehr gerade unmittelbar das zu verkörpern, wofür sie steht. Sie wirkt direkt, ohne auf etwas anderes zu verweisen. Die Haltung des Vaters ist in die Umwelt hinübergesprungen und wir können sie direkt erfahren. Sie kann nicht reduziert werden auf die Differenz oder Verbindung von apollinisch klar Strukturiertem und dionysisch unbewusst Naturhaftem, mit der sich Nietzsche und Heidegger Kunstwerken annähern.

Handelt es sich schliesslich um eine Metapher (Danto 1991) oder eine Exemplifikation von einer Ausdrucksqualität (Goodman 1973)? Aber anders als bei einer Metapher gibt es nichts zu deuten, zu interpretieren – sondern zu empfinden, zu sehen, aufzunehmen. Und schliesslich „gehört“ die Figur „zur“ Person: Sie „spiegelt“ deren

Haltung und nimmt sie auf sich – anders als Goodmans exemplifizierenden Formen, die ganz unabhängig von handelnden Personen Kunstwerke prägen. So unterscheiden sich auch von sogenannten rhetorischen Figuren der Musiktheorie und der Kunstgeschichte etwa im der Nachfolge Wölfflins (2004).<sup>101</sup> Das Figurative zeigt sich eher als eine dynamische Struktur, die sich von Form, Zeichen oder Metapher gerade unterscheidet. Um vieles, das jetzt ausgeführt werden soll, etwas zugespitzt vorwegzunehmen: Sie ist Teil der Erzählung, treibt sogar die Geschichte voran. Kunstwerke, Filme und Bücher wären dann auch so faszinierend, gerade weil in ihnen Figurenmächte am Werk sind. Sie machen dadurch einen Spalt deutlich und unmittelbar sichtbar zwischen dem, was eine Person als Persönlichkeit entwickelt hat und der Person selbst, die mehr und anderes ist als ihre moralisch bewertbaren Persönlichkeitszüge (Tugenden und Laster) und (schuldhaften oder guten) Handlungen. Figuren wären in diesem Sinn metaphysisch: in ihnen wird diese Verschiedenheit sichtbar und damit auch das Unsichtbare vergegenwärtigt.

#### *4.4 Neben-sich-stehen und In-Kontakt-treten*

Zurück zum Bild des Vaters. Er scheint nicht ganz „bei sich“ zu sein. Also nicht nur „außer-sich“ in dem Sinn, in dem wir von jemandem, der wutentbrannt ist, sagen, er sei außer sich. Sondern er steht wie neben sich, permanent; er lebt im Modus des Neben-sich-seins. In der konkreten Geschichte liegt das unter anderem daran, dass er die Trauer über den Tod seiner Frau nicht verarbeitet hat und sich um seine (wegbrechende) Arbeit in den Bergwerken sowie um die Zukunft seiner beiden Söhne Sorgen macht. Darüber hat er den Kontakt zu sich verloren; die Angst und die Trauer rumoren als verdrängte und verleugnete in seiner Seele und bringen ihn dazu, sich von sich abzuschneiden. In der Figur der Kantigkeit sind so die oben eingeführten körperlichen, intersubjektiven, psychosozialen, sozialen und gesellschaftlichen Momente zu einem einheitlichen Ausdruck verwoben.

Durch die „figurale Struktur“ der Schilderung, also dadurch dass das Metall-Gitter und die Kameraposition die Strenge sozusagen beerben, produziert dagegen die Kunst einen Atmungsraum, einen W(innicott)-Raum.<sup>102</sup> Ein Mensch taucht auf, der selbst vielleicht leidet, neben sich steht – und damit potentiell ein Mensch, der wieder „zurückkehren“, ein Zuhause und damit Freiheit finden, sich einsetzen, ändern könnte; oder eine Gesellschaft, die ihm ein solches und damit ein würdevolles Leben ermöglichen könnte.<sup>103</sup>

---

<sup>101</sup> Dabei handelt es sich bei diesem Thema der rhetorischen Stilformen um ein fast unüberschaubares Forschungsfeld, schon innerhalb der Kunstgeschichte, aber dann auch in der Rhetorik, Musiktheorie und Philosophie. Hier sei nur auf einige wichtige Forschungsarbeiten verwiesen: Boehm (2006), Wellmer (2009) und Didi-Huberman (2006).

<sup>102</sup> Martha Nussbaum (1990, S. 335ff.) hat dies in der Analyse von Charles Dickens Erzählungen als Liebe zum Individuum beschrieben, die über die Liebe zum Guten hinausgeht, ja zu ihr in einem Konkurrenzverhältnis stehen kann. Wirklich menschlich sind für sie die Personen, die beide Blickweisen vereinen, wie zum Beispiel die Mutter von David Copperfield. Bei ihr ist ihr Blick auf das ethisch Richtige ausbalanciert mit dem Blick für das unike Gegenüber mitsamt allen dunklen Seiten.

<sup>103</sup> In diesem Sinn gerät der Filmraum hier von Anfang an in den Blick unter einer „normativen“ Perspektive. Dadurch unterscheidet sich dieser Ansatz auch von anderen Theorien des Filmraums, etwa der phänomenologi-

Diese beiden Gesellen, das Neben-sich-stehen und das positive Gegenstück, das in-Kontakt-sein der früheren Kapitel, treten wie oben schon angedeutet selten ins Rampenlicht, wenn über Gesellschaft, Filme und Kunst gesprochen wird, vor allem im akademischen Zusammenhang; höchstens wie im nächsten Kapitel ausgeführt als Ausformungen von „Entfremdung“ in einer spezifisch marxistischen Lesart (Eagleton 2012/2). Im kunstpädagogischen Kontext entspricht ihnen am ehesten noch die Rede von erreichter oder verfehelter „Präsenz“ (Houseman 2008). Aber da kehrt schon wieder ein verurteilendes wertendes Moment auf, das Nicht-Präsenz mit Negativität gleichsetzt. Aber auch im „normalen Leben“ außerhalb des Kunstkontextes scheint es in unserer Kultur so etwas wie ein Tabu zu geben, was diese Dimension des menschlichen und zwischenmenschlichen Lebens anbelangt. Die Praxis ist einfach kaum etabliert: Wann weist schon jemand jemanden drauf hin, dass er oder sie den Kontakt zu sich verloren hat? Oder ruft um Hilfe, weil das gerade einem selbst passiert und man einen Kontakt herstellen will? Oder wer weist schon auf das Problematische am gesellschaftlichen Umfeld hin, welches ein solches In-Kontakt-kommen gar nicht wirklich zulässt? (Stattdessen geht es um das „Man-selbst-sein“, Selbstverwirklichung oder ähnliche Strukturen.) So kommt oft nur als Gewalt und undurchschaute Aggression daher, was eigentlich auch als Leiden beschrieben und erfahren werden könnte – und woraus man dementsprechend einen Ausweg suchen könnte.

## 5. Die Herstellung von Bedeutung im Filmbild und -schnitt: Synästhesie und Gestalt

Wenn sie all dies bewirken sollen, wie sind dann diese Figuren intern verfasst? Hier tauchen viele Momente wieder auf, die in den früheren Kapiteln schon zentral waren. Ausgangspunkt soll noch einmal die Beobachtung sein, dass Figuren sich von Formen unterscheiden. Kantigkeit ist von Ein-Viereck-sein verschieden. Und auch wenn die Kantigkeit eines Menschen von der Idealform des zwischenmenschlichen Verhaltens vielleicht abweichen mag, so ist sie selbst, ihre Figuralität, gerade synästhetisch und gestalthaft verfasst, weil sie nicht an eine sogenannte Sinnesmodalität gebunden ist: Sie lässt sich sehen, hören und fühlen und befindet sich gerade im Schnittpunkt der drei oben präsentierten synästhetischen Dimensionen (nach Daniel Stern) Intensität, Gestaltform und Rhythmus. Figuren sind nie nur an die Zeit (Rhythmus), an den Raum (Gestalt) oder an die Bewegungsqualität (Intensität) gebunden.<sup>104</sup> Ein Effekt dieser ihrer internen Struktur ist, dass sie Filmbilder wie atmosphärische Marköre prägen können. Sie tauchen so nicht als sichtbare spezielle Formen auf (wie etwa die labyrinthischen Kreisformen im erwähnten Film „Pan`s Labyrinth“), sondern als Prinzipien, die alle Bereiche der

---

schen Schule (Sobchack 1991) oder der eher strukturalistischen von Kappelhoff (2004); dessen Texte und Seminare sehr hilfreich waren für das Verständnis der figuralen Strukturen.

<sup>104</sup> Genau diese Dimension verpasst Deleuze in seinen epochemachenden Filmbüchern (1996, 1 und 2), weil er in seinem begrifflichen Denken die Gestaltstruktur aus den Augen verliert – entsprechend ist sein eigenes Verhältnis zu Merleau-Ponty in seinem eigenen Werk völlig unterbeleuchtet. Deswegen kann er seine Filmbücher und die Filmgeschichte so organisieren, dass er im Rückgriff auf Bergson die die Zeit von 1900 bis 1950 als Epoche der Bewegungsbilder beschreibt, die Gegenwart aber als Epoche der reinen Zeitbilder, in denen Zeit sich von der Bewegungsdimension unabhängig gemacht hat.



Filmsprache durchdringen. Das Luftige oder Sperrige, Kantige kann sich in Bewegungsmuster, Materialien, Klängen, Farben und Formen gleichermaßen ausdrücken.<sup>105</sup> Dass es sich bei „Figuren“ um das Grundmaterial aller Kunst und Kunstformen handeln könnte, liegt gerade auch daran, dass sie sich jenseits der Sinnesaufteilung aufhalten. Sie müssen sich aber immer in spezifischen Materialien ausdrücken: etwa in der Art, wie ein Stoff gefaltet ist; wie eine Fenster geformt ist oder welche Textur ein Holz hat.

Stimmt es, dass Regisseur\_innen in solchen Figurenmächten bildlich denken und dass Filmbilder ganz von ihnen geprägt sind, wird verständlich, wieso die Bilder dieser Filme ganz mit Bedeutung aufgeladen zu sein scheinen, bis ins letzte Detail. Dies macht sich breit zuerst als dichte Atmosphäre<sup>106</sup>, aber dann vor allem auch als „Sinn“, von dem man spürt, dass er da ist in den einzelnen Momenten des Bildes, der Farbe, dem Licht, der Schauspielerlei. Sie sind mit der gestalttheoretischen Terminologie gesagt Manifestation eines figuralen Prinzips, das aber nur „ist“, indem es sich in ihnen ausdrückt. Wie gesagt handelt es sich aber dabei um eine dialektische Struktur: Die gestalthafte Qualität des Kunstwerkes hat zu ihrem Gehalt gerade das Abweichen von der Gestalthaftigkeit: im Subjektiven der Erfahrung, der Bewegung und des Körperschemas können sich die Protagonist\_innen nicht ganz lebendig frei bewegen, sondern sind eben in bestimmte kantige, luftige und so weiter Bewegungsmuster gefangen; im Objektiven der wahrgenommenen Umgebung zeigt sich diese als Abweichung der Gestalt-Hintergrund-Figur einer vollen Raum- und Zeiterfahrung. Gerhard Richter malt in seinen Bildern ganz klar und deutlich – die Unschärfe selbst. Der Hintergrund selbst wird als Figur behandelt. Kubricks Filmraum (ähnlich auch der von Werner Herzog) scheint sich durch die mittige Bewegung des Protagonisten in die Zentralachse und so in die volle Tiefe zu entfalten, aber wird gleichzeitig wieder in die Fläche zurückgeholt durch die in dieselbe Achse verlaufende Kamerabewegung. Melvilles literarische Abweichungsformen vom Gestalthaften wurden schon erwähnt. Und trotzdem kommen alle diese Werke als Kunstwerke daher und haben deswegen selbst Gestaltform. Nur in ganz seltenen Fällen von Kunst, die über sich hinausweist, stimmen diese Form und der Inhalt als gestalthafte überein. So schildert uns Dickens etwa die Schurken seiner Romane in einer Form, die weder psychologisch realistisch ist noch ihr Neben-sich-stehen an die Umgebung abgeben lässt, sondern in der Schilderungsweise dieses Neben-sich-stehen durchschaut und sie so mit einem Spielraum umgibt. Ähnliches könnte man etwa zu den Malereien von Giotto sagen, die man als Versuch interpretieren könnte, den Integritätsraum der Figuren selbst mitdarzustellen.

Diese atmosphärisch dichte „Bedeutung“ der hier thematisierten Kunstwerke besteht also nicht nur aus Sinnlichem. Ganz im Gegenteil beruht sie und stimuliert selbst genauso das denkerische Erschließen. Man sieht Figuren nicht nur, empfindet ihre Wirkung nicht nur, körperlich sozusagen, sondern erhält auch Nahrung für das visuelle Denken. Dieses kann Ähnlichkeiten, wiederkehrenden Strukturen suchen und nach „Motiven“ Ausschau

---

<sup>105</sup> Filmfiguren, die sich scheinbar auf eine Sinnesmodalität wie das Sichtbare und da auf eine Dimension wie die Farbige beschränken, wie etwa Wenders, Godards oder Almodovars Blau-Rot-Töne, übersteigen sich notwendig auf einen synästhetischen Kern, der sich dann unterschiedlich ausdrückt: bei Godard ist es die horizontal ausgerichtete Flächigkeit, bei Wenders gerade die spiralförmig sich drehende Tiefenraum-Bewegung, während bei Almodovar eine statische Rundlichkeit sich der Farben bemächtigt – und so zu ganz verschiedenen Universen des Denkens und Fühlens führen.

<sup>106</sup> Bei vielen Ästhetikern der Atmosphäre (wie Gernot Böhme, oder Hermann Schmitz) wird dagegen nicht klar, inwiefern diese aufgeladen ist mit einem Sinn, der anderes und mehr ist als bloß eine emotionale Stimmung.

halten, also nach dem, „worum es eigentlich geht“ in diesem Film, diesem Buch oder Bild. Trifft dies alles zu, ergibt sich so auch ein neuer Blick auf die Bedeutung und den Sinn des Filmschnitts. Der Filmschnitt wird gewöhnlich für die Regie eher als Problem oder zumindest Herausforderung gesehen (etwa Rabiger 1996, S. 434ff.). Zwei verschiedene Bildsequenzen müssen sinnvoll miteinander verbunden oder gegeneinander gestellt werden, ohne dass das Publikum den Faden verliert. Betrachtet man hingegen den Schnitt vom Phänomen der „Figuren“ aus, wird das Schneiden zu einem möglichen Sinnverstärker: Auch im neuen Bild taucht dieselbe Figur wieder auf. Das visuelle Denken erkennt oft erst durch den Schnitt das, was bereits das vorherige „Framing“ geprägt hatte. Der Schnitt lässt einen dann visuell nicht in ein neues Reich eintauchen, sondern gerade sich im Vertrauten einnisten, selbst wenn etwas scheinbar ganz Neues auftritt. Diese Vertrautheit könnte als Zusammenfallen von Geborgenheit und Freiheit (wie in den Beispielen von Bowlby und Ainsworth aus dem ersten Teil dieser Studie) auch für die Atmosphäre des Menschlichen verantwortlich sein, die solche Kunstfilme oft ausstrahlen können. Sie würde sogar erklären, wieso diese Idee der Menschlichkeit sich als eine Idee, als Geist einer Gemeinschaft oder eben auch als eine räumliche Atmosphäre auftreten kann: Sie begleitet uns selbst in räumlichen und zeitlichen Kontextveränderungen. Schnitttechnisch gesehen setzt sich das rechtwinklig Sperrige aus dem erwähnten „Apflickorna“-Beispiel auch in Aschans Schilderung des Gartenzaunes, der Treppe und so weiter fort und ist nicht nur auf die Haltung der Protagonistin in der Reithalle beschränkt – jedoch immer als Reflex der Personen, die sich in den Räumen aufhalten und nicht einfach als eine rein bildliche Ästhetik, die nur dem Kameramann vertraut wäre.

Gegen diese Beschreibung könnte die Kritik aufkommen, Kunst hätte doch eher mit der Freiheit des Ausdrucks zu tun und nicht mit dem Etablieren von vertraut-machenden Strukturen. Aber dies wäre eine missverständliche Schilderung dessen, was hier geschieht. Denn dass nicht einfach ein beliebiges „Framing“ und immer neue Bildgestaltungen die gegeneinander geschnittenen Filmbilder prägen, liegt ja nicht an einer reinen Form, sondern eben am figuralen Gehalt. Dieser ist aber immer sozusagen prekär. Die Figur „ist“ ja in der im Gestalttheoriekapitel dieser Studie geschilderten Manifestationslogik nur, indem sie sich in neuen Momenten manifestiert und nichts substantiell vorliegendes. Bilder werden so auf eine ganz neue Weise anschliessbar, nicht durch die Kontinuität der Handlung oder der Bewegung/Form (die beiden Grundprinzipien des Schneidens), sondern durch die der dynamischen Bildstruktur, die so auch das Zentrum der narrativen Entwicklung bildet. Dieser Text hätte entsprechend auch mit der Präsentation von zehn Stillbildern von mehreren Filmen derselben Regisseurin oder desselben Regisseurs beginnen können – mit der Fragestellung, was diese Bilder verbindet, welche Strukturen in ihnen konstant sind. Damit sei aber nicht behauptet, dass jeweils nur eine einzige Figur einen ganzen Film prägt. Wie gleich deutlich wird, können viele Filme sogar als Auseinandersetzung zweier Figurenmächte beschrieben werden. Hingegen soll hier die These getestet werden, dass es tatsächlich sehr wenige und für die gleichen Regisseure just dieselben wiederkehrenden Figuren sind, die einen Film als ihren je eigenen „Stil“ prägen.

## 6. Zur Funktion der Kunstkritik als Form einer politischen Pädagogik

Wenn die eben gegebene strukturelle Beschreibung dieser Figuren stimmt, müssen sie auch von sich aus eine Veränderung in der Qualität des Schauens oder Wahrnehmens bewirken. Durch das explizite Nachspüren und visuelle Suchen ist man gezwungen zu einer Art von eigener (synästhetischer und gestalthafter) Integration der Sinnesmodalitäten und damit auch von Denken und Fühlen – und zwar im Modus einer Form von Imagination;

gleich mehr dazu. Denken, Empfinden samt Phantasie können sich mehr und mehr aneinander koppeln. Dies hat schliesslich einen „ethischen“ Effekt (aber eben im Sinn von „humane“, der über das ethisch-humanitäre hinausgeht): die Bilder fordern vom Zuschauer eine Art „compassion“. Dass man hinter der Persönlichkeit eine Person, ein Du sieht, öffnet das Herz, um es etwas direkt zu sagen. Was dabei entwickelt werden kann, ist eben nicht einfach Identifikation, sondern eine Art von Zuwendung, auch und gerade zu dem, der sich abwendet und ausschliesst, andere und sich. Wo Scham aufkommen würde in einer gewöhnlichen psychologischen Schilderung, wird eine Distanz möglich, aber keine gleichgültige, sondern eine, die gerade Kontakt schaffen kann, zur Person, aber auch zur Welt, die sich ja als gestaltete Umgebung mit dieser verbündet hat. (In dem Sinn könnte man sagen, dass diese Form von „compassion“ zwar auf ein Individuum gerichtet ist, aber zugleich darin inklusiv auf die Menschlichkeit, an der alle Kreaturen und sogar die Materialität der Umgebung teilhaben. Zumindest legen die hier betrachteten Kunstwerke einen solchen Blick nahe.)

An diesem Prozess kann aber auch eine problematische Seite hervorgehoben werden, die den Warencharakter der Kunst reflektiert. Politisch gesehen ergibt sich nämlich aus dieser figuralen Grundstruktur von Kunstwerken, dass der Blick zwar in eine menschliche Richtung geöffnet wird – aber nur für den Moment des Kunstgenusses. Was dabei verloren geht, ist diejenige transformative Kraft, die sich in die Zukunft und an die Realität richtet. Gerade deswegen definiert sich die Disziplin des „applied theatre“ gegen die etablierten Kunstwissenschaften und die Kunst selbst als transformatives politisches Projekt. Sie wirft dem Kunstbetrieb Eskapismus vor. In dieser Kritik am Affirmativen dieser Form von Kunst wird die für diese Studie entscheidende politische und pädagogische Frage möglich: Wie Räume so einrichten, dass das figurale Neben-sich-stehen nicht nötig oder das in-Kontakt-treten auch im Leben möglich wird? Die Kunstkritik oder -analyse könnte aus dieser Perspektive gesehen die Aufgabe übernehmen, die figuralen Strukturen sichtbar zu machen und danach zu forschen, was die Protagonist\_innen dazu zwingt, den Kontakt zu sich und einander aufzugeben – und was gesellschaftlich dafür sorgen könnte, ihn wieder zu etablieren. So würde das „Analysieren“ nicht nur in das Denken, sondern auch in die Wahrnehmung eingreifen – und eine Art Meta-Kunst schaffen. Erst im Aufdecken der metaphysischen Differenz zwischen Person und Persönlichkeit durch das Entdecken und Benennen der Figuren kommt die erzählte (Film/Theater/Buch-)Geschichte ganz an ihr Ziel, indem sie eine neue in Gang setzt; eben die der Suche nach den Räumen, in denen man sich als nicht-entfremdete Personen begegnen könnte.<sup>107</sup>

## 7. Die Eröffnung eines Integritätsraums durch das Filmbild

Wenn man an das Konzept des Integritätsraumes aus den vorhergehenden Kapiteln denkt, lässt sich aber auch eine andere, viel positivere Lesart der Struktur von Figuren hervorheben. Dann drücken sie nicht in erster Linie negativ ein Neben-sich-Stehen aus, sondern den Versuch, sich unter schwierigen äußeren Bedingungen (auf eine vielleicht missliche und für jedes Individuum charakteristische Weise) einen Integritätsraum freizuhalten. Das macht wohl auch einen substantiellen Teil ihrer Schönheit aus, abgesehen von ihrem formal synästhetischen Gestaltcharakter. Von dieser Perspektive aus gesehen stecken in Figuren (mit Bowlby und Batson aus den vor-

---

<sup>107</sup> Einen ähnlichen Gedanken findet sich bei Menke (1991) im Anschluss an Walter Benjamins Theorie der Kunstkritik. Bloss hat bei Menke diese kritische Arbeit, die zu einem Teil des Kunstwerkes wird, keinen explizit normativen Charakter. Es geht eher um Strategien des In-der-Schwebe-haltens denn des Begegnens.

hergehenden Kapiteln gesagt) Reaktionen auf ein (Schutz-)Bedürfnis oder eine Angst – ein Ausweichen. Sie sind in dem Sinn auch Ausdruck eines Integritätsbedürfnisses, bloss eines unglücklich umgesetzten. Als ein Beispiel für dieses unglückliche Schaffen eines Integritätsraumes kann ein fiktiver Charakter in Melvilles „Moby Dick“ dienen. Sie kommt – eine Pfarrergestalt – in der Geschichte eigentlich nur als Randfigur vor. Anstatt seine Predigt von der Kanzel zu halten, zieht sich dieser Priester auf eine Art Ausgucksturm in der Kirche zurück, der nur über eine Klettertreppe erreicht werden kann. Oben angekommen zieht er dann die Leiter hoch – und hat sich damit eine Figur des Integritätsraumes eingerichtet, die in ihrer übertriebenen Distanz zur Gemeinde komisch wirkt. Melvilles literarisches Werk (nicht zuletzt die Schlägereiszene gegen Ende von „Israel Potter“) ist geprägt von dieser strukturellen Figur (und entsprechenden Charakteren) des distanzierten Punktes umgeben von einem kreisförmigen Leerraum – eine völlig übertriebene und deswegen abweichende Gestalt-vor-Hintergrund-Figur sozusagen. Dieser Charakter steht neben sich und tut sich wohl einen Bärenienst, indem er gerade diese Art von Schutz für seine Integrität wählt, da die Kommunikation zur Gemeinde ja abbricht und dadurch auch die Möglichkeit, zu einem Vertrauen zu einander zu finden.

Aus dieser Perspektive zeigt sich ein neuer Aspekt des menschlichen Blickes: Anstatt dass es hier wie im Schauspiel-Kapitel um das Hineinfinden in eine offene generöse Kommunikation und einen austauschenden Kontakt geht, besteht die Kunst hier darin, zunächst diese Rückzugsmanöver gelten zu lassen und darin ein Moment von Würde zu entdecken. Daraus lässt sich ein sogar eine lustvolle Bewegungsübung kreieren, die in ähnlicher Weise in vielen Schauspielausbildungen anzutreffen ist: Die Beteiligten wählen sich einfach eine „Figur“, also eine Haltung, die an Materialien abgelesen wird; etwa ein übertriebenes Aufrechtsein, eine Luftigkeit und so weiter (ähnlich viele Beispiele in Tschechow 2002). Nur handelt es sich eben nicht um eine Form, sondern am ehesten noch mit Tschechow gesagt um etwas Element-artiges. Hat man eine Figur so erobert, geht es darum, diese in eine körperliche und geistige Haltung zu übersetzen und dementsprechend im Raum herumzugehen, -stolzieren, -schweben, -fuchteln, -wabern und so weiter. Dann lässt man sich auf Begegnungen mit anderen solchen Charakteren ein und nimmt Impulse von allem auf, was begegnet. Im Vergleich zu der bloss verdeckenden und verkrampften „public persona“ von Susan Batson im Schauspiel-Kapitel stellen diese oft komischen oder skurrilen „personae“ ein solches Neben-sich-stehen in Form von Gestalten dar, von freien und lebendigen Bewegungen. So zeichnet sich wiederum ab, was schon Johnstone’s Hauptanliegen mit seinen Statusübungen war: Die wirklich freie begegnende Kommunikation zwischen uns Menschen kommt nicht dadurch zustande, dass wir bestimmte Haltungen nicht einnehmen, sondern dass wir durch viele auch scheinbar die Kommunikation störende Haltungen spielerisch hindurchgehen.<sup>108</sup>

Hier wird eine Form von Neben-sich-Stehen sichtbar, die alles andere als aggressiv ist. Sie prägt etwa die Knetfiguren von Nick Parks Filmen („Wallace and Gromit“). Seine Hunde, Schafe und anderen Tiere sind als Protagonist\_innen oft leicht benebelt, stolpern aber tapfer durch ihre Welt. Sie kommen als alles andere daher als der souveräne Willensmensch der Stanislawskischen Schauspielübungen. Ihre Unsicherheit und Ängstlichkeit, aber manchmal auch übertriebene Selbstsicherheit und Coolness bilden Aspekte des Menschlichen im vierten Sinn

---

<sup>108</sup> Was so zunächst nur als Neben-sich-Stehen und vielleicht merkwürdiger Charakterzug erscheint, tritt hier als auszeichnende Individualität und Besonderheit auf. Problematisch werden diese Persönlichkeitszüge nur dann, wenn sie zu einem Abwürgen von sich und den Anderen führen. Das Spielen mit ihnen soll dazu beitragen, dass dies gerade nicht geschieht.

des englischen „humane“, weil Schwäche hier – oder Neben-sich-stehen in Parks Schilderung – zu etwas Wertvollem und Komischen wird. Entsprechend sind sie umgeben von Räumen, die unschwer als W-Räume, als spielerische Vertrauensräume charakterisiert werden können, selbst wenn sie an miese Verbrecher geraten.

Was hier zum Vorschein kommt, könnte man als den „Behutsamkeits“-Aspekt dieser Form des Menschlichen bezeichnen. Es geht nicht nur um Toleranz oder Respekt als ethische Kategorien; aber auch nicht nur um Sorge oder Sich-Kümmern als aktiven tätigen Haltungen. Beim Aspekt des Behütens und Behütetwerdens kommt eine emotional-leiblich-imaginative Dimension hinzu, die oben als „compassion“ bezeichnet wurde. Der Blick, der auf diese Figuren trifft, kann diese Welt an sich heran lassen und sich in ihr bewegen, wohl weil in ihr die Besonderheit und Würde von jeder Kreatur herausgearbeitet wird. In dem Sinn sind etwa die Bilder des sogenannten „Housebook master“, eines unbekanntes Zeitgenossen von Dürer, viel wichtiger für die geschichtliche Entwicklung der Idee der Menschlichkeit als Dürers eigene hyperrealistische Kunst-Zeichnungen von Tieren (zu beiden: Panofsky 1995, Abb. 20f.). Im Bild der vom „Housebook master“ gezeichneten Kreaturen kommt wie bei Nick Park fünfhundert Jahre später eine Logik des Skurrilen zum Vorschein, die für diese Idee des Menschlichen zentral zu sein scheint (und von der das achte Kapitel handelt).

## 8. Folgerungen für das Verständnis der Filmgeschichte als Suche nach einer gemeinsamen Utopie

### 8.1 *Stil und Figuren*

Entsprechend, und auf den ersten Blick paradoxerweise, können jetzt wie erwähnt diese figuralen Formen des Neben-sich-stehens als das angesehen werden, was traditionell in der Kunstgeschichte (Boehm 2006) als der „einzigartige Stil“ der Künstler\_innen bezeichnet wird. Dies wurde oben als Anforderung skizziert: eine Ästhetik müsste nicht nur dem nachgehen, was Kunst zu Kunst macht, sondern zugleich und in derselben Gedankenbewegung auch dem, was das Spezifische an einem individuellen Kunstschaffen hervorbringt. Scorseses Filme sind alle von denselben spezifischen Figuren geprägt; Bergmans von anderen spezifischen, und ebenso Lisa Aschans. In ihnen wird auf eine besondere Weise sichtbar, worum es ihnen geht. Und wenn Figuren auch sehr ähnlich sein können bei verschiedenen Regisseur\_innen, so sind sie doch unik in der Art, wie sie diese ähnliche Qualität gestalten. So findet sich bei DeSica, Scorsese und Kafka die Figuren des „Rechtwinkligen“ und des „Flauschigen“ wieder, bloss haben sie jeweils eine ganz eigene Qualität und bilden damit auch eine je eigene figurative Struktur – und damit den Kern eines je verschiedenen Universums.



Abb. 2: Scorseses „Schwummrige“



Abb. 3: Scorseses „Schwummrige“



Abb. 4: Scorseses „Kantiges“



Abb. 5: Scorseses „Kantiges“

Folgt man dieser Spur, ergibt sich ein neuer Blick auf die Filmgeschichtsschreibung und deren Bedeutung. Oft haben solche Geschichtsschreibungen zwei Teile. In einem ersten wird das historische Projekt beschrieben, das als „neuzeitliche Eroberung der realistischen Darstellung der Welt“ überschrieben werden könnte. In einem zweiten wird dann die Moderne als Herausforderung dieser repräsentierenden Kunst ausgezeichnet.

## 8.2 Filmgeschichte revisited

Gilles Deleuze (1996/2, S. 141f.) beschreibt etwa, wie in der Frührenaissance die Raumtiefendimension durch die zentralperspektivische Technik überhaupt erst wieder entdeckt wird – nach dem mittelalterlichen Schlaf des realistisch abbildenden Malens (dazu auch Kemp 1996). Aber damit ist nur der Startschuss gegeben zu einer Jahrhunderte dauernden und unzählige Teiletappen beinhaltenden Geschichte von Tiefenraumeroberungen: von den unverbundenen hintereinander angeordneten Schichten des 15. Jahrhunderts bis hin zu Brueghels berühmten Bild „Bauernhochzeit“ (von 1567), in dem eine Person ihren Arm direkt hinein in die Tiefe hinein streckt. Eine ähnliche Geschichte des realistischen Abbildens entwickeln auch andere Film- und oft auch Literaturgeschichtsschreibungen, die dann bei den Modernen landen (wie Kafka, Beckett oder Virginia Woolf) und sie als Bruch mit dieser realistischen Repräsentation schildern, die im französischen Roman etwa bei Flaubert kulminiert, wobei die Scharnierrolle zwischen diesen beiden Epochen oft Proust zugeschrieben wird (nach Genette 1994). Es liegt auf der Hand, dieselbe Entwicklung auch dem Film zu unterstellen. Das Schaffen von realistischen Filmräumen war alles andere als naturgegeben. Auch hier lassen sich deswegen viele kleine Etappen der Eroberung der Raumtiefe ausfindig machen und mit deren Entdecker (vor allem Griffith) benennen: zuerst die Etablierung von Blickachsen als wirklich raumeröffnende, dann das Spiel mit der Tiefenschärfe und so weiter. Schliesslich landen wir beim realistischen Bild der Neuzeit, beim Hollywood-Filmraum (Kappelhoff 2005). Was daraufhin geschieht, gemäss dieser sehr vereinfachenden Geschichtsschreibung, wird analog zur Literaturgeschichtsschrei-

bung mit dem Titel der Moderne versehen: der Impressionismus und Expressionismus in der Malerei und die Nouvelle vague in der Kinogeschichte eröffnen ganz andere Weisen, mit Räumlichkeit, Zeitlichkeit und Realität umzugehen; nicht nur als andere Stilformen: sie stellen dieses realistische Weltbild und seine Logik sowie seine Ideologie in Frage.

Von der eben skizzierten Theorie des Figuralen aus gesehen erscheint diese Art von Geschichtsschreibung aber als problematisch; nicht nur weil diese Erzählung von „historischen Etappen“ in eine andere Form von Genealogie aufgebrochen werden müsste. Sondern weil das alles verbindende Element (des menschlichen Blickes auf die figurativen Strukturen) so gar nicht in den Blick kommen kann, das ganz andere Verwandtschaftsverhältnisse aufscheinen lässt. Wenn es allen Regisseur\_innen darum geht, ihren menschlichen Blick mithilfe von Figuren zu erforschen, dann ist erstens schon sehr vieles, was in der Renaissance geschaffen wird bereits modern; oder vieles, was noch „unrealistisch“ gefilmt ist, ist bereits figurativ. Die künstliche Gegenüberstellung von Klassischem und Modernen lässt sich nicht aufrechterhalten. Auf der anderen Seite wird eine Verwandtschaft sichtbar zwischen Botticellis und Lisa Aschans Figuren; oder zwischen Werner Herzogs und Stanley Kubricks Versuch, die Rauntiefe zu erobern. Die historische Zeit verdampft gewissermaßen zugunsten eines Projektes, das uns mit allen Zeiten verbindet. Damit wird auch ein gemeinsames Anliegen sichtbar, eine Aufgabe: eben das Sichtbar-machen und Erforschen des Integritätsraums. (Dies bedeutet aber nicht, dass man nicht trotzdem eine Art von Geschichte der Idee der Menschlichkeit und der Suche nach dem Integritätsstoff schreiben könnte.) Vielleicht am deutlichsten lässt sich diese Pluralisierung und gleichzeitige Vereinheitlichung des Blickes auf die Geschichte am Phänomen des Neorealismus ablesen. Viele italienische Filmemacher der 50-er und 60-Jahre wurden in einen Topf geworfen, weil es in ihren Filmen scheinbar um eine Rückkehr zu einem realistischen, fast dokumentarischen Abbilden der sozialen Wirklichkeit der Nachkriegszeit geht. Die Filme von Rossellini, DeSica und Antonioni sind durchdrungen von einer Unmittelbarkeit, die uns immer noch anspricht. Nur könnte man sich kaum Filme vorstellen, wenn man denn genau hinschaut, die sorgfältiger künstlerisch durchgearbeitet wären – und verschiedenere Figuren entfalten. Rossellini ist besessen von der Rechtwinkligkeit, DeSica von der Gegenüberstellung des Geradlinigen mit dem Krümmen und Antonioni von einer leeren und übervollen Rauntiefe. All dies verschwindet in den klassischen Geschichtsschreibungen zugunsten des Fokus auf eine oberflächliche Ähnlichkeit in Bezug auf das psychologische realistische Abbilden (vor allem in Bazins (1975) humanistischer Filmtheorie des Neorealismus).

### *8.3 Zum Streit der Filmfiguren bei Scorsese, Daldry, Aschan, Spielberg und Bergman – und zur daraus folgenden Aufgabe*

So stellt sich die Kinogeschichte nicht in Kategorien von Nationen, Stilrichtungen und ihrer Repräsentationsnähe (der italienische Neorealismus, die französische Nouvelle Vague) dar, sondern in figuralen Kategorien: Es gehören plötzlich DeSica und John Huston zusammen als Denker der Konfrontation von Kantigem und Rundlichem (mit Robert Altman (und Botticelli) als Varianten des Rundlichen als chaotisch Bunten), während DeSicas angebliche neorealistiche Kollegen Rossellini und Antonioni in ganz anderen Gesellschaften landen: Antonioni ist dabei den Tiefen-Raum-Figuren-Denkern wie Herzog und Polanski näher, während Rossellini in die Nachbarschaft von „den winkligen“ Kollegen Scorsese (und kunstübergreifend) Kafka gehört. Daldry passt schliesslich mit Bergman und Lisa Aschan zur Tradition der „Transversalen versus Vertikalen“-Denker\_innen. Geschichtli-

che Epochen fallen wie durch Zeitlöcher hindurch zusammen in der Suche nach Strukturen des Menschlichen, das im ständigen Kampf für einen Integritätsraum besteht.



Abb.6: Das „Rechtwinklige“ versus das „Schräge“ in „Apflickorna



Abb.7: Das „Gleitend-Schräge“ bei Daldry; die Gegenfigur zum „Kantigen“

Lisa Aschan stellt das Winklige dem Schrägen hier in einem einzigen Bild gegenüber. (Auch John Huston, etwa im „Malteser Falken“, ist ein Meister dieser Gegenüberstellung zweier Figuren in einem Bild.) Bei Scorsese treffen das Diffus-Rundliche des Nebels, Feuers und des runden Spiegels auf das Kreuzartige der Straßenzüge von Manhattan in „Gangs of New York“ und des Boxringes in „Raging Bull“. Was so vielleicht zunächst eher nach einer Formspielerei klingen mag, ist in Wahrheit aber ein Verhandeln der wichtigsten menschlichen Themen. In den Figuren von Bergman, dem „aufrechten“ Tod, der als Macht gegenüber dem „schrägen“ Zweifler auftritt, wird ein Ringen um den Glauben und möglichen ethischen Haltungen entfaltet.



Abb.8: Das „Zweifeld-Schräge“ bei Bergman



Abb.9: Das ergänzende „Zweifeld-Schräge“, die zusammen die grundlegende V-Form bilden.



Abb.10: Das „Über-Aufrichtige“ in „Das siebte Siegel“

Ähnlich lässt sich noch in Spielbergs unpretentiösen „Indiana-Jones“-Filmen eine Suche nach dem aufklärenden und verklärenden, weil entzaubernden Wesen von Wissen aufdecken, wenn man statt auf die Psychologie und Handlung eben auf die Figuren-Gestalten achtet: das Leuchten des Runden auf der einen Seite; die strahlenförmigen Schatten auf der anderen; und auf ihr Zusammenspiel. Solche Universen sind entsprechend „monadisch“ bereits in einem Strich von Dürer, Michelangelo oder Leonardo anwesend, wenn sie sich krümmen, gegenstrebig verlaufen oder einen Winkel bilden.



#### *8.4 Formen statt Figuren: Das amerikanische Kino von Nolan, Aronofsky, Wes Anderson und P.T. Anderson*

Die eigentliche Kunst besteht nach diesem Ansatz dann darin, überhaupt Geschichten als Figuren-geprägte zu erzählen. Schärfere Konturen gewinnt der Gedanke vielleicht durch einen Vergleich mit dem ästhetischen Denken von drei der ambitioniertesten amerikanischen Hollywood-„Auteur“-regisseuren der letzten Jahre, Christopher Nolan, Darren Aronofsky und Wes Anderson. Sie versuchen alle drei auf ganz verschiedene Weisen, das Bild mit figuralen Mächten aufzuladen, ohne dass dies, gemessen an der eben präsentierten Theorie, richtig gelingen würde; etwa auch im Vergleich zum Werk des etwa gleichaltrigen P.T. Anderson. Nolan arrangiert in "Interstellar" (2014) ein Gegenüber von Rundlichem-Lebendigem und Geradlinig-Mechanischem. Die Helme der Weltraumfahrenden sind ein gutes bildliches Mittel für diese Ästhetik des Rundlichen. Diesen Astronaut\_innen wird dann eine Maschine als Helfer zur Seite gestellt, die verblüffend agil über die Oberflächen huscht trotz ihrer geradlinig metallischen Qualität. Das heißt aber schlicht, dass gar nicht wirklich Figurenmächte ihr Spiel treiben; Optisches und Kinästhetisches passen nicht zusammen. Nolan greift einfach zu Formen und versucht, diese mit Gehalt aufzuladen. Daraus entsteht entsprechend kein narrativer Gewinn. Die Maschine könnte genau so rundlich sein wie der Menschenkopf. Aber der Versuch ist zu spüren, in der Form mehr zu finden als nur Form. Dies könnte gelingen, wenn Nolan in seinem narrativen Universum hinter der psychologischen noch andere Dimensionen erkunden würde. Bei Darren Aronofsky verhält es sich ähnlich. In seinem "Noah" (2014) zitiert er Bergmans diagonale Figuren und damit den Bergmanschen „look“. Dieser passt natürlich auch inhaltlich zur Person des Noah, der da mit seinem Gott ringt wie einst Bergmans wandernder Ritter im „siebten Siegel“. Aber indem Aronofsky Bergmans Figur als Form zitiert oder kopiert, wird um so deutlicher spürbar, dass es sich eben nur um eine Form handelt und nicht um eine Figur. Es geht nur darum, ein eindrückliches Bild zu komponieren. Die Figur des Diagonalen ergreift nicht das Geschehen selbst. (Hingegen kennt Aronofsky tatsächlich Ansätze zu einem figuralem Denken in Bildern, wenn er Senken und Krater zu widerkehrenden Strukturmerkmalen seiner Bilder macht, die auch auf die Persönlichkeiten der handelnden Personen übergreifen; und sie senkrechten Widerstrebendem entgegensetzt; darin ganz ähnlich zu Thomas Pynchons literarisch-topographischem Denken.) Wes Anderson (etwa „Grand Budapest Hotel“, 2014) hingegen benutzt Formen wie das symmetrisch geordnete Bild und die seitlichen Einschubbewegungen der Protagonist\_innen und der Kamera – eben als Formen; sie schlagen nie in Figuren um, sondern bleiben manieristischer Stil. Dies sei nicht kritisch gesagt; Anderson spielt offensichtlich damit. Seine Bildkomposition ist so aufdringlich, dass sie zu einem grossen Teil des Werkes wird. Man kann gar nicht durch sie hindurch sehen. Insofern könnte man auch versuchen, sie als ironische Figuren zweiter Stufe zu verstehen, als Figuren des Formwerdens; und insofern haben sie auch einen gesellschaftskritische Funktion, indem sie die Wirklichkeit nur in der Reflexion auf ihr Verschwinden ansiedeln und so eine Lücke anzeigen, die politisch mit etwas gefüllt werden müsste.

Anders ist dies bei P.T.Andersons filmischem Werk. Er operiert durchgängig mit einem Figurentypus, der die Blickachse selbst prägt. Damit malt er in seinen Filmen ein gutes Beispiel für das Nicht-zustande-Kommen einer gestalthaften Begegnung auf Augenhöhe, exemplarisch in „The master“ (2012): Der Kamerablick changiert ständig zwischen den Blickachsen der Hauptfiguren und splittet so die Bildfläche in zwei windschiefe Orte, die auch das Neben-sich-Stehen seiner Hauptfigur charakterisiert.

## 9. Die narrative Macht der Figuren-Dimension

Stimmt all das, kann man nun in Geschichten (in der Literaturwissenschaft sogenannte) „narrative Strategien“ als Konflikte rund um die Figurenmacht oder Figurenmächte beschreiben; und die Regisseur\_innen als deren In-Szene-Setzer\_innen. Damit wird eine Alternative deutlich zum oben geschilderten Standard-Ansatz des Storytelling bei der Beschreibung von Geschichten und Schauspielleistungen als Willen-Umsetzen-stories (Mitchell 2009) einzelner Held\_innen, die ihre Interessen und Ziele verfolgen. Die Filme von Martin Scorsese etwa wären so „lesbar“ als Inszenierung des Streites zwischen zwei Figurenmächten: dem kantig Kreuzartigen und dem nebulös Wolkigen. Die handelnden Personen stehen in deren „Dienst“. Aber umgekehrt gilt auch: die Personen können, gerade weil die figurativen Mächte ja nur deren vergegenständlichtes Neben-sich-stehen oder Entfremdet-sein darstellen, sich von ihnen befreien; wenn es die gesellschaftlichen und psychologischen Verhältnisse zulassen.

Damit ergeben sich zwei verschiedene Erzählebenen für jedes Kunstwerk, jede Geschichte, jeden Film, indem sterbliche Menschen und unsichtbare Mächte wie in der griechischen Tragödie oder im Shakespear'schen Märchenwald je ihre eigenen Beziehungen entwickeln und verändern, je nach Lust und Laune, oder eher Integritätsraum-Bedürfnisse der Inszenierenden. Gerade diese „geistige“ Dimension von Kunst kommt selten in den Blick der (Standard gewordenen) Theorien in Film- und Literaturwissenschaft, die Gegenstand sind des nächsten Kapitels; sind doch viele der sogenannten „Theory“-Theorien (wie die Strömungen der strukturalistischen, feministischen oder marxistischen Kunsttheorie) gerade aus dem Hinterfragen von metaphysischen Strukturen hervorgegangen.<sup>109</sup> (Gleich mehr zu diesen Mächten und dem, worum es in ihren Streitigkeiten letztlich geht; zu dem, was bei alledem auf dem Spiel steht.)

## 10. Zur Funktion des Artikulierens dessen, was man sieht

### 10.1 *Sehen und Denken – und Sprechen*

Aus dieser Suche nach diesen figuralen Strukturen von Kunstwerken ergibt sich eine weitere nach den begrifflichen Beschreibungen dieser figuralen Mächte. Im Gegensatz zu der oben beschriebenen Befürchtung von Daniel Stern und Merleau-Ponty, dass das begriffliche Beschreiben generell die eigentlich gestaltförmige Erfahrung unserer Welt kaputt macht und verdeckt, scheinen im Fall dieser Filmanalysen die Konzepte diese Strukturen nicht etwa zu entzaubern, sondern im Gegenteil erst ganz real und sichtbar zu machen. Was geschieht in diesem Prozess? Auf ihn scheint nicht das seit Kants „Kritik der Urteilskraft“ klassische Definiens von Kunst zuzutreffen, dass sie sich unserer begrifflichen Festlegung des Geschehenen oder Gehörten permanent in einer unendlichen Bewegung entzieht. Es geht nicht wie bei Kant um ein letztlich kompetitives Spiel von spielerischer Einbildungskraft und kategorisierendem Verstand (Sonderegger 2002, Menke 1991), sondern eher um deren Aufhebung in einer besonderen geistigen, mentalen Struktur (des Figuralen). Zu deren Entdeckung wird eine spezifische Weise zu sehen gebraucht. Damit ergibt sich die Frage, wie in das Wahrnehmen hineinzukommen ist, das

---

<sup>109</sup> Wenn überhaupt kommt sie im Modus des permanenten Durchstreichens in den Blick in den in den letzten dreissig Jahren so dominierenden Kunsttheorien nach Adorno und Derrida (deutlich bei Menke 1991).

überhaupt Figuren entdeckt und sich für sie öffnet? Hier ist eine detektivische Arbeit gefragt, die beides, Denken und Sehen, involviert und sie in spezifischer Weise verbindet: ein Denken-in-Bildern. Was in den Blick kommen soll, wenn Figuren auftauchen, ist eben das, worum es in einem Film, einer Geschichte eigentlich geht. Damit klingt diese Frage nach dem „Worum“ wie die Standardfrage des liberalen Humanismus (Barry 2008, S. 11ff.), ist aber nun zu ihrer Beantwortung angewiesen auf ein ganz anderes Instrumentarium. Es geht primär nicht mehr nur um die distanzierte analysierende Sicht auf moralische zwischenmenschliche Konflikte, sondern um das konkrete Sehen struktureller wahrnehmbarer „Muster“. Anstatt zu sagen: es geht hier (zum Beispiel) um eine Geschichte zwischen Mutter und Tochter (kategorisierend), kann man genauer hinschauen und sich fragen, worum es bei dieser Beziehung eigentlich geht. Dies wiederum soll nicht beantwortet werden, indem einfach nach weiteren Kategorisierungen gesucht (wie zum Beispiel „Pubertätsprobleme“), sondern indem hingeschaut wird. So zeigt sich eine Dimension, die jenseits von allem bloß Benennenden zu liegen scheint. Welche Strukturen prägen das Bild? Sprachtheoretisch gesehen liegen Figuren in einem Bereich zwischen adjektivischen Eigenarten, substantivischen Mächten und verbalen Verhaltensmustern; am ehesten sind sie noch adverbial. Sie sprengen dadurch – wie angedeutet – das Sprachliche hin auf etwas, was die Philosophie „Mentalesisch“ (Pinker 2011) nennt, die einheitliche und universale Sprache unseres auch räumlich wahrnehmenden Geistes. So fallen Denken und Schauen beim Figurensehen zusammen: weil die Antwort auf die Frage, worum es eigentlich in dieser Geschichte geht, nur durch genaues Hinsehen beantwortet werden kann, wobei dieses Sehen selbst eine Art Reflektieren ist, eine Art zu denken, die nicht vergegenständlicht, objektiviert, sondern zugänglich macht, neugierig und offen erkundet. Das Denken wird zu einer Form des Tastens – und vertraulichen Sich-einfindens, sobald sich die Dimension der figurativen Welt eröffnet. Resultat ist eine (traditionell sogenannte) ästhetische Distanz, die aber alles andere als Distanziertheit ist; eher schon ein Bewohnen eines gemeinsamen vertrauten Raumes, der „verstehbar“ ist.

### *10.2 Exkurs: Zur Sprache als sozial-leiblich-imaginäre Dimension*

Hier kommt für die hier angesprochene Tradition von Stern, Merleau-Ponty und der Gestalttheorie eine Dimension zum Vorschein, die eigentlich aller Sprache zukommt und bloss durch unsere Art, Sprachen zu lernen und unser vergegenständlichendes Reden über die Bedeutung von Wörtern meistens verdeckt wird. Was die Beschäftigung mit Figuren nämlich zugänglich macht, ist die ganze Erfahrungsdimension. Wir müssen uns auf unser Empfinden einlassen, aber nicht als identifizierendes emotionales Fühlen („oh, ich werde in den Film hineingezogen“), sondern als wirkliches Nachspüren: „wie erfahre ich die Erscheinung von dem und dem?“ Im gewöhnlichen Sprachunterricht wird aber oft von genau dieser Dimension abgesehen. Was es da gibt, sind die rein semiotischen Ebenen: Erstens das Wort in seiner Schriftform; zweitens vielleicht noch das Wort in seiner ausgesprochenen Klangform; und drittens die bildmässige Assoziation einer Bedeutung. Diese ist dann das umkämpfte Objekt, wenn es darum geht, dasselbe Wort in einer anderen Sprache zu lernen. Dieses hat dann eine andere Wortform und einen ganz anderen Klang, aber dieselbe assoziative Bedeutung. So erhalten wir eine kompetitive Karte von national(-istisch) assoziierten Sprachen, die ganz verschieden auf scheinbar dasselbe zielen. Was so in den Hintergrund rückt oder ganz fehlt, ist die oben geschilderte Erfahrung von dem, was das Wort fasst und damit die Ahnung davon, dass es ja dieselbe Erfahrung ist, die wir mit Anderen teilen, die dafür eine andere Bezeichnung verwenden. Diese Erfahrung der Ballhaftigkeit eines Balls oder der Baumhaftigkeit des Baumes ist (für diese Tradition) alles andere als ein Signifikat. Sie entspricht in der gestalthaften und synästhetischen Zu-

gangweise eben eher der Struktur von Figuren. Sprachen würde man dann besser lernen, indem man sich zunächst überhaupt dieser Erfahrungsdimension der Welt zuwendet. Aber genau diese ist ja durch die Verdrängung des spielerischen leiblich-sozial-imaginativen Kerns unseres Zur-Welt-seins in der Schule nicht anwesend; dies ist Thema des dritten Teils dieser Studie.

Bei der Benennung von Figuren können wir diese vergegenständliche Abkürzung über die bildlichen Assoziationen von Wörtern nicht nehmen; sie entsprechen wie gesagt weder abkürzenden subsumierenden Substantiven, Adjektiven oder Verben. Wir müssen uns auf sie aktiv einlassen. Sie sind eben weder Bildmaterial (Leinwand) noch Abbild (Farben, Licht und Schatten) noch Abgebildetes (Personen, Räume), um die drei semiotischen Dimensionen der klassischen Bildtheorie zu zitieren (Boehm 1994), sondern haben an allen drei ihren Anteil und legen so eine andere Form von Bedeutungstheorie nahe.

## 11. Zum Ort der Figuren-Strukturen

Diese eben geschilderte Unmöglichkeit, Figuren den Ebenen des Materials, des Abbildes oder des Abgebildeten zuzuordnen, macht sie „ontologisch“, in ihrer Seinsweise, eigenartig. Figuren sind auch deswegen komplexer als Bildformen, weil sie ja auch unserer, der Zuschauer-Welt angehören und nicht nur der Gesehenen. Die dynamischen Strukturen, seien sie nun kantig oder rundlich-verschwurbelt, schräg oder „tiefig“, sind nicht nur das, was wir als Objekte sehen – wie Formen. Sie sind auch Teil unserer wirklichen, nicht nur der dargestellten Welt. Es wäre schief zu behaupten, die Härte oder Kantigkeit seien nur abgebildet oder auf sie sei nur verwiesen. Die materielle Qualität, die Farbe, die Quadrierung und so weiter stellen sie vielmehr her und werden so zu Manifestationsmomenten (Fopp 2002/14) von diesen Kräften. Sie sind und wirken energetisch; bloss nicht als Vorhandenes (um Heideggers Begrifflichkeit zu benutzen). Die Filmwelt und die wirkliche Welt machen plötzlich eine einzige aus: Die Kantigkeit der abgebildeten Jalousien, der Straßen und so weiter ist nicht nur (wie die Form des Viereckes es wäre) ein Bild von Kantigkeit; sie ist da – im geteilten wirklichen Wahrnehmungsraum. Vielleicht ist es auch diese Einsicht, die die Vertrautheit mit ausmacht, die mit der Erfahrung des Menschlichen oft einhergeht. Wir erkennen in der „Verschwurbelung“ der Protagonist\_innen die Figuren wieder, deren materieller Abdruck nicht nur auf der Leinwand, sondern auch im Zuschauerraum zu finden ist (Fopp 2015/2). Diese figurativen Strukturen, „machen“ unmittelbar energetisch etwas „mit“ uns, während Formen oder Zeichen in erster Linie nichts tun, sondern sind – und verweisen. Mit der Alexandertechnik des zweiten Kapitels könnte man sagen: Die Figuren geben uns die natürlichen Ausrichtungen unseres Körperschemas zurück. Sie „zwingen“ uns zu einer spezifischen Art zu schauen. Dabei führt dieses Sehen uns in einen Bereich, in dem wir nicht mehr nur denken, kategorisieren, schauen, sondern eher aufgehoben sind, weil wir einen realen Spiel-Raum vorfinden, der uns dies erlaubt. Oder mit der Terminologie der Einleitung: Figuren verwandeln Räume in W-Räume, in kreative Vertrauensräume. Darin könnte ihre Nähe zu den kindlichen Zeichnungen bestehen, von deren menschlicher Qualität dieses Kapitel ausgegangen ist.

## 12. Die daraus folgende Utopie: Menschliche Räume und die Aufhebung der Kunst (Bergman, Scorsese, die Dardenne-Brüder und Meier)

### 12.1 *Leiden unter Figurenmächten*

Doch auch wenn Figuren in dieser Gestaltförmigkeit daherkommen, die sie auf der Leinwand und im Zuschauer-raum zugleich anwesend sein lässt; auch wenn sie sich sozusagen solidarisch erklären mit dem Neben-sich-stehen der handelnden Personen in den Filmen und dieses auf sich nehmen, so handelt es sich doch bei ihnen um entfremdete Strukturen, um verfestigte Haltungen.

Sind Kunstwerke dann nicht vielmehr Reflex eines Leidens – und die Figuren sogar Ursache von Aggression und weiteren Leidens? (Etwa wie in der Geschichte von Billy Elliot, in welcher der Vater in seiner Verhärtung dem Sohn das Leben (buchstäblich) schwer macht?) Handelt es sich bei Kunstwerken dann nur um sadistische Projekte, die die handelnden Personen in ihrer familiären und gesellschaftlichen Entfremdung gerade fest-schnürt? In einem gewissen Sinn folgt dies aus dem oben präsentierten Ansatz, abgesehen von den ins Komische und Skurrile gewendeten Figuren etwa bei Buster Keaton oder in Blake Edwards Filmen („Inspecteur Clouseau“). Ein anderes Beispiel wäre Frank Capras „Arsen und Spitzenhäubchen“ (1941). In allen diesen Fällen treiben verschwurbelte Kräfte ihr Unwesen, wirken aber eher befreiend als einengend (später im Abschnitt zur Logik des Skurrilen mehr dazu). Aber für die bisher geschilderte Kunst trifft es gerade zu, dass sie einsperrt, Neben-sich-stehende neben sich stehen lässt. Deswegen auch die Kritik in dieser Studie an Kunst als Projekt und die Skizze eines Modells, etwa in Form eines angewandten Theaters, das stattdessen eine Szenerie bietet für eine Transformation dieser einengenden Gesellschaft, für das Eingreifen gegen ungerechtfertigte Herrschaftsverhältnisse. Diese Problematik spiegelte sich in der Annahme, die Figuren seien gerade dadurch gekennzeichnet, dass ihre Struktur sich von vollen Gestalten unterscheidet: sie sind gebremste Lebendigkeit. Wirkliche Freiheit gibt es erst, wenn die ausschließenden und neben-sich-stellenden (psychologischen, gesellschaftlichen) Mächte durchschaut und an ihrer destruktiven Wirkung gehindert werden. Wirklich problematisch werden die figurativen Persönlichkeiten also, wenn sie zu verkrusteten Haltungen werden, die auch von den Personen selbst nicht durchschaut und durchbrochen werden können. Das verursacht Leiden, weil es den inneren und äußeren wirklichen Kontakt abklemmt und oft Formen von Gewalt mit sich bringt.

### 12.2 *Versöhnung*

Nicht selten finden sich jedoch in Kunstwerken spezielle Bilder, in denen eine Möglichkeit der Aufhebung dieser Entfremdungen und damit eine Erlösung von den figurativen „Verschwurbelungen“ auftaucht – vor allem natürlich gegen Ende der Filme. Dabei kann man zwei verschiedene Kategorien dieser „Aufhebung“ des Konfliktes zwischen Figurenmächten unterscheiden.

### 12.2.1 Die Vereinigung der Figurenmächte

Die eine ist das friedliche Nebeneinander, wie sie etwa in Scorseses Anfangsbildern oft zu sehen ist: „Gangs of New York“ beginnt mit der Sicht auf die streng rechtwinkligen Straßenkreuze von Manhattan, über denen leichte diffuse Wolkenstrukturen schweben. Ähnlich tänzelt in „Raging Bull“ Robert DeNiro auf und ab im quadratischen Boxerring eingehüllt in Nebelschwaden. Dieses Nebeneinander (von Rechtwinkligem und Diffusem) strahlt einen gewissen Frieden, eine Utopie aus, obwohl die Figurenmächte noch verfestigt bleiben.

Ganz ähnlich sucht auch Stephen Daldry zu Anfang oder Ende einer Filme nach einer Kombination von Vertikaler und Diagonaler (dazu mehr in den nächsten Kapiteln); und bei Bergmans findet sich eine eigene Variante der Kombination von Vertikaler und V-Diagonaler (Bild „Fanny und Alexander“ (1982), Svensk Filmindustri). So überschneidet sich die Auseinandersetzung der zwei V-Förmigen Flügel nicht nur mit einer vertikalen Figur in der Mitte. Oft kommt zusätzlich die Tiefendimension des Bildes ins Spiel, in dessen hinterer Mitte ein oft vertikaler Schein von Erlösung oder Utopie auftaucht (als Licht oder als wirkliche Person).



Abb.11: Die Versöhnung des „Wolkigen“ und „Rechtwinligen“ in der Anfangssequenz von „Gangs of New York“



Abb.12: Die Versöhnung von „Vertikaler“ und „Diagonaler“ zu Beginn von „Billy Elliot“



Abb.13: Das „V-Förmige“ und das zentrale „Aufrechte“ in der Tiefe in „Fanny und Alexander“

Bei Spielberg ist es die paradoxe Figur eines nicht-strahlenförmige-Schatten-werfenden Lichtkegels (etwa in Form des leuchtenden Schädels im letzten „Indiana-Jones“-Film), der eine solche (utopische) Versöhnung von leuchtender Kugel und sternenförmigen Schatten darstellt. Bei Antonioni sind es die Momente, in denen die beiden Angst-Raumfiguren (offener Leerraum und geschlossener Innenraum) sich aufheben in den Zwischenräumen von Terrassen und Innenhöfen.

Noch komplizierter wird es bei den Brüdern Coen, deren Grundfigur schon die des verflechtenden Versöhnens ist, die jeweils zwei entgegengesetzte Diagonale (ähnlich wie bei Bergman) zusammenbringt.

Dies hier ist ein besonders raffiniertes Bild von Versöhnung, weil die Vermittlung selbst als Figur auftaucht: als buchstäbliche „Verflechtung“ der beiden gegeneinander gerichteten Schrägen.



Abb.14: „Verflechtung“ im Haar zu Beginn von  
„True Grit“



Abb.15: „Verflechtung“ im Kleid am Ende von  
„True Grit“

### 12.2.2 Die Auflösung der Figurenmächte

Eine ganz andere, viel radikalere Art der Versöhnung stellen die Bilder dar, in denen die Figuren ihre verhexende Macht ganz einbüßen. Die Held\_innen und die Bilder müssen sich ihrer Logik (des gestaltförmigen Abweichens von der Gestaltförmigkeit) nicht mehr unterwerfen und können sich in die sinnhafte Fülle von Raum und Zeit entfalten. Ein Beispiel ist die Rückblende gegen Ende von „Shutter Island“ (2010) von Martin Scorsese. Plötzlich sind das Kreuzförmige-Winklige und das Trübe ganz aus den Bildern verschwunden, die Personen plötzlich gelöst und aufeinander bezogen. Ein anderes Beispiel ist Sascha Baron Cohens staksige Figur im Film „Hugo“ (2012), auch von Scorsese, die am Ende der Geschichte plötzlich wieder ihr winklig geschientes Knie beugen kann. Das eigene Körperschema und damit die Dimension der gelingenden sozialen Interaktion sind zurückerobert.

### 12.3 Gestalten jenseits von Figuren

In diesen Fällen der radikalere Variante der Befreiung von den Figurenmächten gelangen die Hauptpersonen in einen wirklichen Integritätsraum, in dem sie ganz in (spielerischen) Kontakt zu sich und zueinander treten können. In ihm öffnen sich die Strukturen der Figuren zu dem, was „Gestalten“ ausmachen: Anstatt wie bei Melville als Punkt umgeben zu sein von einem übertrieben schützenden Leerraum („Moby Dick“) oder als Ziegelstein umgeben von identischen und so die kontrastierende Identität verwischenden anderen Ziegelsteinen („Israel Potter“), kommt der Charakter hier zum Vorschein für jemanden, als Ich einem Du. Jemand wird ansprechbar. Genau dies sollte ja der Effekt der früher im ersten Kapitel vorgestellten theaterpädagogischen Interaktionen (Johnstone 1987) sein. In ihnen wird im besten Fall der Blick so geöffnet, dass ihm ein Raum begegnet, der sich in die Tiefe erstreckt, Konturen werden deutlicher, Farben intensiver, das Spiel lebendiger und die Welt stellt sich als prägnante Gestalt dar. Ein gemeinsamer geteilter Integritätsraum entsteht, gewaltsame Herrschaftsverhältnisse werden überwunden.

Das Besondere an den Figuren ist also, dass sie diese Intensität und Fülle bereits vorwegnehmen – im Modus des Nicht-in-Kontakt-seins. Kunst als figurativer Ort, ist in dem Sinn vor allem die Utopie einer anderen Welt in Gestalt der falschen. Dies kann als der strukturelle Reflex dessen gesehen werden, dass Kunstwerke immer als Waren daher kommen: als Objekte. Wo sie dieses Warenssein durchbrechen und wirkliche mit dem Publikum geteilte W-Räume eröffnen, durchbrechen sie auch ihren Charakter als Kunstwerke – sie werden zu einer ganz

besonderen Form von Kultur, die Gemeinsamkeiten aufweist mit der „vernacular culture“, von der im ersten Kapitel die Rede war. Vielleicht ist es diese Erfahrung, auf die politisch bewusste Kunst zielt. Diese Kunstwerke sprengen das Ideal von Schönheit hin auf das von Begegnung; die Imagination deckt dann eine Möglichkeit der Wirklichkeit auf und schafft nicht nur eine andere.

Das Schlussbild von Billy Elliot vereint die beiden Figurenmächte des Horizontalen und Schrägen, aber schliesst vor allem dadurch Kunst kurz mit dem, was Kultur ist: dem Hüpfen des Jungen auf seinem Trampolin, das im Gegensatz zum Sprung auf der Ballett-Bühne jenseits von allem Marktdenken und Waren-produzieren schlicht unbezahlbarer Ausdruck von menschlicher Lebendigkeit ist; dieser wird so gewissermaßen mit dem Glanz und Reichtum gesellschaftlich vermittelter Wertschätzung aufgeladen, von der das Bühnenleben (Thema des nächsten Kapitels) umgeben ist.

#### *12.4 Das Denken-in-Bildern als W-Raum-Eröffnen: Zu Ursula Meiers „Sister“ (2012)*

Zum Abschluss dieses Kapitels sei ein Film erwähnt, der ganz bewusst die Figurenmächte als solche konfrontiert und mit ihrer Macht und Kraft spielt und sie so überwindet. In diesem Prozess werden sämtliche oben angesprochenen Momente der Qualität des Menschlichen noch einmal sichtbar (wie das Spielen mit Status-Unterschieden und der Intermodalität; das Bedürfnis nach einem Bowlby'schen „bemothing“ und „befathering“, das einen nicht dazu zwingt, entfremdende Masken und Rollen aufzusetzen). In Ursula Meiers Film „Sister“ (deutsch: „Winterdieb“) folgen wir Simon, einem Jungen, der auf den ersten Blick ohne Eltern, nur zusammen mit seiner älteren Schwester in einem trostlosen Wohnblock unten in einer Ebene nahe einer Autobahn aufwächst. Wir sehen ihm zu, wie er regelmässig mit der Seilbahn in die so naheliegende Bergwelt fährt und dort Touristen ihre teuren Brillen, Uhren und Skier klaut und später an die Hotelangestellten und Kinder des Dorfes im Tal weiterverkauft. So hält er sich und seine Schwester über Wasser. Dabei zeichnet Meier die beiden Welten sorgfältig durch zwei verschiedene bildmässige „Logiken“ aus: Unten im Tal trohnt der Wohnturm vertikal über die schmutzig braune Gegend, während sich oben auf dem Berg die phantastische helle klare Skiwelt der Reichen in Horizontalen entfaltet. In beiden hat Simon zu kämpfen und steht neben sich, bis auf wenige spielerische Momente mit seiner so traurig-distanzierten Schwester, von der man nicht versteht, wie sie – mit immer neuen Freunden, die sie mit dem Auto abholen – die Tage verbringt. Die eigentliche Dynamik des Filmes entfaltet sich in dem Moment, wo man erfährt, dass es sich gar nicht um seine Schwester handelt, für die er mit seinem gefährlichen Geschäft sorgt, sondern um seine junge Mutter. Die schiefe Dynamik von arm und reich, von oben und unten, von Vertikaler und Horizontaler spiegelt sich in der eines Jungen, der Vater und Bruder spielen muss, aber nicht Junge einer Mutter sein darf. Ursula Meier liefert diese formal-ästhetische Interpretation ihres Filmes gleich selber mit (im mitgelieferten Gespräch mit ihrer Kamerafrau Godard), und verweist ganz kurz auf den einzigen Ort, an dem Simon sich aufgehoben fühlt: die kurzen Reisen in der Gondelbahn, das utopische Zwischenreich, in dem die Gegensätze für kurze Zeit vergessen werden können – und mit ihnen seine schiefe Rolle als Ernährer seiner Familie. Natürlich ohne das Konzept zu benutzen, macht Meier auf ein Paradebeispiel dessen aufmerksam, was in dieser Studie W-Raum genannt wurde. Die Gondel verwandelt sich von einem normalen in einen W-Raum, in dem Simon singen und spielen kann, auch wenn es nur für einige Minuten am Tag ist. In ihm kann er die Maske ablegen, von der Bowlby spricht, wenn er an Kindern beobachtet, wie sie Nähe zu ihren El-



tern herstellen, indem sie von ihnen geforderte Rollen annehmen – auch wenn diese nicht ihrer kindlichen Position entspricht. In diesen transmodalen Bewegungs-Zwischenräumen ist ausserdem buchstäblich der Status aufgehoben: das Oben der Reichen und das Unten der Armen ist in eine Bewegung aufgelöst, mit welcher der Film dann auch endet. Die Mutter entschliesst sich zum ersten Mal, den Sohn zu suchen und sich um ihn zu sorgen (statt der umgekehrten Bewegung): Man sieht, wie sie in der einen Gondel hinauffährt, während er in der anderen ihr entgegenkommt. Aber dieses Bild ist weniger eines des Sich-verpassens, sondern eher des Sich-findens; zwar erst in den Zwischen-W-Räumen des Skilifts, aber immerhin, die richtige Beziehungs-Logik ist in Gang gesetzt. (Nur, so könnte gegen den Film als ganzen eingewendet werden, ist nicht spürbar, dass eine solche Änderung nicht nur die Familie, sondern auch das polarisierende ökonomisch-politische Umfeld als ganzes ergreifen könnte. Insofern bleiben die Figurenmächte unversöhnt als Gegenmächte weiterhin bestehen.) In diesem Beispiel wird noch einmal sichtbar, wie Raum und Zeit im ästhetischen Denken der Filmregie zu Aspekten einer Dynamik werden können, durch die sich eine Geschichte rund um den Kampf zwischen Figurenmächten und der Utopie einer gestalthaften Vertrauenswelt entfalten können. Dies wäre eine mögliche Beschreibung dessen, worum es bei der Regiearbeit und dem Geschichtenerzählen geht, die gleich noch einmal im Kapitel zum Szenarien-Einrichten aufgenommen wird. Ganz ähnliche W-Räume schaffen auch die Dardenne-Brüder in „Zwei Tage, eine Nacht“ (2014) und Nanni Moretti in „Das Zimmer meines Sohnes“ (2001) gegen Ende ihrer Filme durch eine Sequenz, in der eine vom Schicksal geplagte Familie sich zum gemeinsamen Singen im Auto aufrafft. Die Figur von Marion Cotillard versucht dabei bis an die Grenze ihrer körperlichen Möglichkeiten, bei drohendem Verlust des Arbeitsplatzes ihre Würde zu behalten und sich einen Integritätsraum freizuschaukeln. Dabei entfaltet sich die Geschichte der Dardennes nicht nur als Verfolgen eines Willens einer einzelnen Heldin (wie bei Stanislawski im ersten Kapitel geschildert), sondern als gemeinsamer Versuch der Familie und von Freunden, sich gegen die zerstörerischen Kräfte der Umwelt einen lebenswerten Platz zu retten. In diesem Beispiel wird auch im Hinblick auf den dritten Teil dieser Studie besonders deutlich, wie der menschliche Integritätsraum nicht nur körperliche und soziale, sondern auch ökonomische Aspekte spiegelt, wenn es darum geht, einen gewissen Spielraum zu schaffen, in dem man ohne permanente existentielle Angst atmen kann und sich geschätzt weiss.

## **Kapitel 4: Die kritischen „Theory“-Theorien und ihr Verhältnis zur Dimension des „Kontaktes“**

### **1. Einleitung**

Man kann wohl nicht behaupten, das Nachdenken über Kunst und die Ästhetik der letzten Jahrzehnte hätte sich besonders damit hervor getan, die Idee der Menschlichkeit und ihre auch politische gesellschaftliche Relevanz zu untersuchen; ganz im Gegenteil kam diese unter kritischen Beschuss, was gleich untersucht werden soll. Dies hat wohl auch damit zu tun, dass die hier beschriebene menschliche Welt der Kulturkunst, also die Knetfiguren von Nick Park, Lindgrens Erzählungen und all die W-Räume der Jugendbuchliteratur für diese akademische Welt nur peripher vorkommen. Sie sind zwar durchaus präsent, aber dann eben als Teil einer „vernacular“ oder Jugendkultur und weniger als Beispiele für etwas, worum es auch der „wirklichen“ Kunst im Kern geht. Wenn sie

untersucht werden, so selten daraufhin, was sie mit Raffaels „Madonna mit Kind“ oder Picassos „Badenden“ zu tun haben. Dies soll das Thema dieses Kapitels sein: das Verhältnis der Art von ästhetischer Erforschung des Integritätsraumes, um die es gerade ging, zu der etablierten akademischen Forschung. Damit wird die Frage für die nächsten Kapitel aufgeworfen, welche Art des Denkens dem skizzierten Integritätsraum und den ihn bedrohenden und eröffnenden Figuren entsprechen könnte. Wie verhalten sich die vorgestellten Ideen zum „Denken in figuralen Strukturen“ überhaupt zu den wichtigsten ausgewählten Strömungen der Ästhetik, der Film- und Literaturwissenschaft und wie verhalten sich diese zur skizzierten Idee der Menschlichkeit? Wieso haben sich viele ästhetische Theorien und Forscher\_innen gerade von dieser Idee distanziert? Vielleicht sollte man eher sagen: wieso haben sich viele vom Begriff des Humanismus distanziert und damit die Idee der Menschlichkeit so wie sie hier skizziert wurde (mit dem Hinweis auf den englischen Begriff des „being humane“) gar nicht in den Blick genommen?

Barry (2008) führt die die Forschung prägenden sogenannten Theory-Theorien (Strukturalismus, Feminismus, Marxismus, Postkolonialismus) wie folgt ein: Die klassische Kunsttheorie in Form der humanistischen Literaturwissenschaft kümmerte sich unter der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts vor allem um eine Sensibilisierung für die subtilen zwischenmenschlichen Prozesse, die als Kunst – oft mit realistischen Schilderungen à la Flaubert oder Austen als Vorbild – uns zu besseren Menschen macht. Theorie tritt hier auf als eine sich selbst zurücknehmende Größe, die einhergeht mit einem ethischen Blick. Dagegen reagieren die Theory-Theorien seit den 1960-er-Jahren. Ihnen gemeinsam ist, dass sie in Kunstwerken Aspekte aufdecken, die geheim, unter der Oberfläche ablaufen und eine gesellschaftliche ideologische Relevanz haben. Theorie wird selbst gegenüber den Werken dominant, indem sie deren Oberflächen hinterfragt. An die Stelle von Anthropologie und Ethik tritt kurz gesagt Strukturtheorie und Gesellschaftskritik. Deswegen wirkt der Fokus auf geschilderte zwischenmenschliche Verhältnisse für diese Perspektiven naiv. Mit dem Fokus auf die figuralen Strukturen und das Thema des Neben-sich-stehens und Im-Kontakt-seins in dieser Studie kann dieser Kritik beigepflichtet werden, ohne aber deswegen die Abwendung der Theory-Theorien vom Menschlichen mitzumachen. Um es etwas pauschal zu sagen: Diese bekommen den genuin menschlichen Blick mit seiner leiblich verankerten Phantasie vor lauter Strukturen nicht zu fassen.

Geschichtlich gesehen könnte diese Entwicklung der Kunst/Literatur-Theorie so reformuliert werden. An den ersten Schritt, die Kritik des realistischen Humanismus, fügt sich jetzt ein zweiter Schritt an: die Kritik der Theory-Theorien. Diese werden tatsächlich zur Zeit von den sogenannten Embodiment-Ansätzen (Varela 1993, Fuchs 2012, Fogel 2013) und einem neuen Realismus in Frage gestellt, die gerade aus der Kritik am strukturalistischen Denken hervorgegangen sind. Aber auch sie sind, könnte man sagen, oft merkwürdig desinteressiert am Phänomen des Menschlichen im Sinn des englischen „humane“, also all den stolpernden, neben-sich-stehenden Figuren der Kunstwelt, die gerade nicht die von den Embodiment-Theorien gepriesene volle Präsenz und Authentizität verkörpern. Sie, diese Embodiment-ansätze, sind zusätzlich für diese Studie deswegen problematisch, weil in ihnen Form und Inhalt, also der thematische Fokus auf die Körperlichkeit bei gleichzeitiger methodischer „entkörperlichter“ Abstraktheit der Untersuchungsform, auseinanderfallen. Der hier skizzierte Blick auf die Figuren möchte deswegen nicht nur einer sein, der in Kunstwerken aufgedeckt wird, sondern auch in der Forschung am Werk ist; deswegen ja auch die Beispiele und Übungen aus dem ersten Teil. Die Art zu denken, die daraus entspringt, muss sich dann nicht einfach auf eine hochspezialisierte wissenschaftliche Auseinandersetzung beschränken, sondern könnte auch unser alltägliches Umgehen mit einander und der uns umgebenden Natur prä-

gen. Dies soll in der Auseinandersetzung mit ausgewählten Filmen und ihrem Verständnis von Phantasie, Technik und Natur gezeigt werden; und schliesslich im nächsten Kapitel anhand von Jugendbüchern, die so etwas wie eine Vernunft des Skurrilen aufdecken.

Den Figuren und die aus ihnen bestehenden Filme kommt dabei, wie gesehen, eine paradoxe Funktion zu. Einerseits zeigen sie gerade an, inwiefern Personen neben sich stehen und nicht zuhause sind; andererseits eröffnen sie gerade dadurch einen Raum, in dem dieses Zusammensein überhaupt erst möglich erscheint. In dem Sinn sind sie menschlich und haben die gleiche Wirkung wie die oben erwähnten skurrilen Werke, die das Neben-sich-stehen feiern. Sie machen das Bedürfnis nach Vertrauensräumen sichtbar, in denen „compassion“ – ein Sich-Kümmern wirklich geschieht. In dieser Hinsicht weicht diese Studie mit ihrem Interesse für das „applied theatre“ und die „vernacular culture“ von der traditionellen akademischen Ästhetik ab, vor allem von in ihrer Form als Kunsttheorie. Kunst taucht in dieser Studie auch als etwas Problematisches auf – ganz im Gegensatz zur Haltung der Theory-Ansätze, für die im Gegenteil die Kunst affirmierende Ästhetik so etwas wie die Leitdisziplin des Denkens überhaupt bildet. Dieses Problematische wird in dieser Studie durch die Dimension des Menschlichen (der anfänglich geschilderten Ich-Du-Begegnungen) kompensiert, die in den traditionellen ästhetischen Theorien fehlt.<sup>110</sup> Die selektive und exkludierende Ausrichtung des universitären Feldes (mit Bourdieu 1987: auch und gerade der ästhetisch orientierten Humaniora) an der oberen Mittelschicht, aus der sie praktisch ausnahmslos ihre Teilnehmer\_innen rekrutiert, kann auch als Reflex dieses Wegsehens von derjenigen Form von Menschlichkeit gesehen werden, die wir alle teilen. Dies lässt dann die nun zu präsentierenden Theory-Theorien als paradox erscheinen. Sie verstehen sich selbst gerade als gesellschaftlich orientierte, als gegen die so lange herrschende Norm des weissen besitzenden Mannes gerichtete.

## 2. Poststrukturalismus und die Alternativen der Neuere Kritischen Theorie: Menke und Rosa

Für die meisten Vertreter\_innen der dominantesten akademischen Strömung der letzten dreissig Jahre, die Poststrukturalisten/-modernen sowie der neuen Realist\_innen, erscheint wohl vieles von dem eben zum Bei-sich-sein und Neben-sich-stehen Entwickelten als höchst problematisch.

### 2.1 (Post-)Strukturalismus

Mit der stabilen selbstsicheren und transparent über sich verfügenden Subjektivität wurde und wird oft noch im Rekurs auf Derrida, Deleuze und Foucault alles, was nach Anthropologie oder Selbstbeziehung („Kontakt zu

---

<sup>110</sup> Aus dieser Perspektive erscheint dann auch vieles, was an theaterpädagogischer Forschung und Lehre geschieht, als problematisch. Diese ganze geschilderte Dimension des In-Kontakt-tretens mitsamt allen oben geschilderten Übungen existiert nicht; und dies aus ideologischen Gründen: alles, was auf Bei-sich-sein aus ist, scheint verdächtig. Was aber dadurch völlig verdeckt bleibt, ist die Perspektive des ersten Teils dieser Studie darauf, inwieweit Theorien und das leibliche Verhalten unmittelbar verbunden sind. Dies gilt ähnlich auch für die Theater-, Film- und Literaturwissenschaft sowie die philosophische Ästhetik.

sich“) aussieht unterlaufen und dekonstruiert. Dabei bekommen sie aber, ausgehend von dem hier präsentierten Ansatz, nur den Husserlschen Bewusstseinsstrom in den Blick, den sie zurecht mit dem Verweis auf unser unbewusstes und sprachliches „Sein“ als Konstrukt kritisch hinterfragen. Aber sie bekommen so den durchgeschüttelten Leser von Ardaghs (2005) skurrilen Jugendgeschichten oder den mit Johnstones Statusübungen Improvisierenden gar nicht in den Blick. Was hier als Figuren an Kunstwerken aufgezeigt wurden, entgeht diesem Denken – genau so wie das Feld der Gestalttheorie, das bereits in sich eine Kritik des de-Saussurschen Zeichenmodells beinhaltet, auf dem diese Poststrukturalisten (wenn auch kritisch) aufbauen. Die Zeichenwelt wird im (Post-)Strukturalismus als der Ort aller Sinnproduktion gesehen (Frank 1983, Derrida 1976) und zwar genau in dem Sinn, dass Sinn nur entspringt aus der Differenz, dem sich gegenseitig abgrenzenden Prozess von alternativen Bedeutungseinheiten. Ein Wort hat nicht Bedeutung, sondern sie wächst ihm zu in einem nicht stillzustellenden Geschehen, das genauso auf den Nuancen der Materialität des Signifikanten wie auf bedeutungsähnlichen Synonymen, also Signifikaten/Gehalten, beruht. Derridas „Die Stimme und das Phänomen“ sowie „Die Schrift und die Differenz“ sind Exerzitien darin, das (für Derrida: Husserlsche) philosophische bei-sich-seiende Subjekt mit seinem transparent-eindeutigen Sinn ins Wanken zu bringen. (Dieser Kritik entzieht sich aber gerade die Dimension der Gestalthaftigkeit mit ihrer ganz anders strukturierten Logik der (Nicht-),„Differenz“ von Gestalt und Hintergrund gar nicht in den Blick bekommt.) Mit dem die Herrschaft des Subjekts unterlaufenden Unbewussten und der poetischen Sprache als Helfershelfer, die den bei sich seienden reinen Geist aus seinem Haus vertreiben, lehnen diese Postmodernen/Strukturalisten das Konzept eines „vollen Kontaktes“ zu sich ab. Aber in den oben geschilderten Übungen wurde hoffentlich deutlich, dass diese, also das Unbewusste und die Sprache, gerade Hilfsmittel beim Herstellen dieses Kontaktes sein können. „Kontakt zu sich“ meint gerade nicht: kognitivistisch verstandener Bewusstseinsstrom, sondern das Resultat einer Interaktion, während der die ganze Person samt Phantasie sich an das eigene Selbst angekoppelt.<sup>111</sup> In diesem Sinn ist das durch die Figuren angezeigte Konzept von einem Winnicottschen oder Johnstonschen spielerischen Bei-sich-sein von Derridas Kritik (und der von seinen Nachfolgetheoretiker\_innen) nicht betroffen, ja stellt dessen Denkstrukturen selbst in Frage, weil Figuren nicht als Zeichen interpretiert werden, weder in Signifikant und Signifikat aufgeteilt, noch durch einen Code entschlüsselt werden können. (Derridas und Foucaults Kritik an der „präsenzphilosophischen“ Tradition, unserem modernen Denken, ist aber auch relevant für den oben präsentierten Gedankengang: Philosophie als Projekt, gerade auch in Form des rationalen Humanismus, hatte von den Anfängen her eine Tendenz, menschliche Grundaspekte wie das Unbewusste und die Poesie auszuschließen, ja gründete sich auf deren Verdrängung – wie die kontinentale Philosophie spätestens seit Nietzsche und Heidegger immer wieder betont. Diese Kritik hätte aber gerade dazu führen können, die Phantasie und die menschliche Interaktion in das Denken zu integrieren und sie nicht nur als das „Andere der Vernunft“ (Böhme/Böhme 1985 in Anlehnung an Foucault) zu behandeln.)

---

<sup>111</sup> Aber umgekehrt nehmen diese das Menschliche gar nicht in den Blick; entsprechend verweisen auch poststrukturalistisch inspirierte Denker\_innen auf einen Posthumanismus (Harroway), der als Kritik des klassischen Humanismus seine Berechtigung haben mag, aber das Phänomen der Menschlichkeit (des englischen „humane“) gar nicht berücksichtigt.

## 2.2 Neuere Kritische Theorie: die Alternativen von Menke und Rosa

Selbst die Ästhetik der neueren Kritischen Theorie schließt an diese Gedanken dieser poststrukturalistischen Tradition an (etwa Menke (1991) samt Forschungsumfeld wie Saar, Sonderegger und Raimondi). Zwar scheint man sich an der Tradition von Adorno und Horkheimer und deren Kritik am instrumentellen Denken zu orientieren, nimmt aber viel mehr einerseits auf (politisch gesehen eher von den Rechtskonservativen rezipierte) Denker Bezug wie Nietzsche, Heidegger und Schmitt; und andererseits, noch wichtiger, eben auf die postmodernen, allen voran Derrida und Foucault. Die Grundthese dieser Neueren Kritischen Theorie ist entsprechend, dass über das Menschsein (der Begriff der Menschlichkeit taucht gar nicht auf) nichts Substantielles gesagt werden könne (Menke/Raimondi 2011, S. 18; Menke/Pollmann 2007, S. 131). Alles Grundlegende, sowohl in Bezug auf das Ästhetische, Ethische wie Politische ist immer nur Gegenstand offener Verhandlungen von im Kern nur von ihrem individuellen Willen bestimmten Teilnehmenden – ganz ähnlich der Ursituation der Stanislawski-Improvisation, die im ersten Kapitel geschildert wurde. Diese These gilt selbst auch noch für die gesellschaftskritische Variante dieser Neueren Kritischen Theorie im Umfeld von Honneth und Jaeggi, die gerade deswegen auch in Schwierigkeiten gerät (vergl. Jaeggi 2014), einen kritischen Begriff von Entfremdung zu entwickeln. Damit fehlt aber dieser Tradition nach Rosa (2013, S. 82) auch die Möglichkeit fundamentaler Kritik; und damit auch der bei Adorno und Horkheimer so zentrale Blick auf die ausgebeutete Natur und Mitmenschen. Diese kommen entsprechend vor lauter Abstraktionen in den Texten kaum vor und das Kritische schlägt dann, wie Henning (2013) behauptet, sogar in Affirmation der gesellschaftlichen Verhältnisse um. Ganz ähnlich beschreiben die Verfasser\_innen um Chantal Mouffe (2014) unter dem Rückgriff auf das Konzept der Menschlichkeit selbstkritisch die Lage der un-kritischen Humaniora, die eigentlich den politischen (neoliberal dominierten) Status-quo der letzten Jahrzehnte eher bestätigt und ausgenutzt haben.

Gegen die eben angeführte macht diese Studie eine andere Tradition stark, die von Winnicott über Stern und Johnstone sowohl in der Praxis als auch in der Theorie an so etwas wie einem genuin menschlichen Blick interessiert ist. Die figurale Dimension an Kunstwerken macht vor allem das sichtbar, was oben Integritätsraum genannt wurde. Dieser forderte, soll er richtig entfaltet werden, eine Haltung, die inklusiv ist, auf jede Kreatur gerichtet, und Herrschaftsverhältnisse nicht nur durchschaut, sondern auch gegen sie angeht. Genau ein solches Konzept eines Integritätsraumes, der verletzt oder eröffnet werden kann (und damit ein Konzept des Bei-sich-seins oder Neben-sich-stehens), fehlt aber der eben erwähnten Kritischen Theorie. Darin unterscheidet sich die andere „Schule“ der neueren kritischen Theorie (Rosa 2013), die etwa im Rückgriff auf Taylors Theorie der „Resonanz“ versucht, Entfremdung substantiell zu denken und Kriterien anzugeben, die diese ausmachen. Rosa selbst hat dabei am meisten auf den Beschleunigungszwang hingewiesen, der uns Bewohner\_innen einer kapitalistisch strukturierten Gesellschaft von uns und einander entfremdet (Rosa 2013, S. 59ff.). Wie auch immer diese Ausformulierung der für uns weggebrochenen Resonanz mit unserer Umwelt auch ausfällt, so kann sie als Kritik einer postmodernen, nur hinterfragenden Haltung gelesen werden. Mit Rosa sei hier vor allem eine These hervorgehoben: Relevante (Gesellschafts-)Kritik (als Kritik an Entfremdung) muss immer den doppelten Charakter haben, dass sie zugleich auf etwas subjektiv Empfundenes und auf etwas von außen Beobachtbares verweist (Rosa 2013, S. 72f.). Was bei Rosa im Rückgriff auf Erfahrungen von Nicht-Resonanz formuliert wird, kann aber auch als Einschränkung oder Zerstörung des eigenen und fremden Integritätsraumes gefasst werden. Die oben herausgestellten „Figuren“ der Kunstwerke sind die Hilfsmittel, die es den Künstler\_innen ermöglicht, das anzuzeigen, was ihre Protagonist\_innen entfremdet – und in derselben Bewegung die Dimension zu eröffnen, die

diese Entfremdung aufheben könnte, den sozialen Raum, in dem die Personen gemeinsam an diesem Integritätsstoff herstellen. Dieser war dadurch gekennzeichnet, dass die in ihm Sich-befindenden in einen vollen Kontakt zu sich und anderen treten können. Weil Rosa (und Taylor) ohne ein solches Konzept des Bei-sich-seins argumentieren, ist es schwierig zu verstehen, wie sie ihren Begriff der „Resonanz“ so ausformulieren können, dass er nicht rein subjektiv bleibt. Er scheint nur das anzuzeigen, was je für eine Person, individuell, „anklingt“. Das könnten aber theoretisch auch Verhältnisse sein, die diese Person von sich und anderen entfremden. Hingegen erfüllen das Phänomen des Neben-sich-stehens oder des mangelnden Kontaktes zu sich und dem Umfeld (und ihr positives Gegenstück) Rosas doppeltes Kritik-Kriterium: Sie sind sowohl von innen erfahrbar, als auch von außen diagnostizierbar, sogar von außen gegen eine fehlende innere Empfindung einklagbar.

Doch wie verhält sich das Konzept des Integritätsraumes zu den drei möglichen Kritikdimensionen, die Rosa's Gesellschaftskritik thematisiert: (zwischenmenschliche persönliche) Entfremdung, (strukturell-faktische) Ausbeutung und (moralische) Ungerechtigkeit? Hier kommt ein Moment zum Vorschein, das auch für die Nähe von Gesellschaftskritik zur Ästhetik verantwortlich ist. Im Konzept des Integritätsraums fielen in den oben genannten Beispielen sinnlich-erfahrungsmäßige Aspekte mit sozialen und gesellschaftlich-strukturellen zusammen. Wie im Anschluss an Johnstone deutlich wurde, gehört etwa das Durchschauen und Aufheben von Herrschaftsverhältnissen notwendig zu ihm hinzu. Der menschliche Blick (im Sinn des englischen „humane“) entpuppt sich als einer, der das Wegsehen von denen, denen es schlecht geht und die von den Anderen ausgenutzt und beiseite gestellt werden, als Verletzung des gemeinsamen Integritätsstoffes ansieht. Nur andeutungsweise sei damit auch behauptet, dass in diesem Konzept der Streit zwischen Honneth und Fraser um den Vorrang der Entfremdungs- oder der Ausbeutungsdimension von Gesellschaftskritik „aufgehoben“ ist, weil sie gar nicht voneinander getrennt werden sollten. Solange sich die Theorien um die sogenannte Intersektionalität (dazu De los Reyes 2005), die diesen Konflikt neu formulieren, nicht einlassen auf diese ganze sozial-räumliche Dimension, wird schwer verständlich, wie sich die Kategorien wie Klasse, Ethnizität und Gender zu einander verhalten. Erst wenn die konkreten Räume in den Blick kommen, in denen ein Bei-sich-sein oder Neben-sich-stehen ermöglicht oder verhindert wird, finden diese Konzepte ihren Ort. Sie können dann, im dritten Teil dieser Studie, in einem Begriff von Demokratie fundiert werden; Demokratie, weil es um die Herstellung eines gemeinsamen Raumes geht, der für alle gleichermaßen die Entfaltung ihres Integritätsraums ermöglicht. Mit dem Blick auf die menschlichen Figuren, die Kunstwerke mit ausmachen, wird diese politische Wendung (im Geist der alten kritischen Theorie) überhaupt möglich. Wir werden durch Kunstwerke zu politischen Wesen, weil sie in uns das ansprechen, was als Idee der Menschlichkeit sich auch politischen Auslauf suchen muss. (Nur geschieht es eben im Modus des Verfehlens.)

### 3. Feminismus – Nina Björks Disney-Kritik

Die meisten der bisher untersuchten Kunstwerke sind von Männern hergestellt. Dies gilt insbesondere für den Bereich des Films und der bildenden Kunst. Selbst in Ländern, die mit Quoten zur Förderung von Frauen im Filmbusiness arbeiten (wie Schweden), bleibt es nach wie vor bei einer Schiefverteilung; vom Hollywood-Kino gar nicht zu sprechen. Gegeben, dass hier nach demokratischen Maßstäben gemessen strukturell etwas nicht in Ordnung ist, eröffnen sich vor allem zwei scheinbar entgegengesetzte Antworten auf dieses Unrecht. Die eine besteht darin, eine stärkere Förderung und Berücksichtigung von Frauen als Künstler\_innen zu fordern, so dass

sie dieselbe Art von Kunst produzieren und an demselben Kunstmarkt partizipieren können. Quotierungen sind dazu sicher nicht der schlechteste Weg. Aber zugleich steht ja die Kritik an der Kunst als Projekt im Raum. Da könnte es als reine Anpassung an eine gender-stereotype Männlichkeit angesehen werden, wenn Frauen nun dasselbe Feld besetzen sollten. Diese stereotype Männlichkeit drückt sich nicht zuletzt in der Gewaltsaffinität vieler der oben zitierten Filme aus. Aber die Kritik an Kunst als männlichem Hochstatusprojekt war ja vor allem gegen die Art gerichtet, wie deren Protagonist\_innen in den sie entfremdenden Räumen und Umständen im Stich gelassen werden. Aus dieser Perspektive stellt sich die im ersten und dritten Teil geschilderten pädagogischen und politischen Versuche, gemeinsame Vertrauensräume aufzubauen, als Alternative dar. Es ginge in dieser Variante um eine viel stärkere Kritik am traditionellen westlichen Denken, die mit dem Projekt eines „applied theatre“ im ersten Teil verbunden war und die im dritten Teil zu der Frage führen soll, wie eine Demokratie aussehen könnte, die dem Integritätsraum aller Rechnung trägt.

### *3.1 Björks feministische Kulturkritik*

Die schwedische Literaturwissenschaftlerin Nina Björk hat im Jahr 2012 ein Buch zu Walt Disney's ästhetisch-politischem Denken veröffentlicht. Sie galt bereits zuvor als eine der führenden nordischen Feministinnen, vor allem dank ihres Buches „Unter der rosafarbenen Decke...“ (schwedisch, 2005), in dem sie die sogenannte zweite Generation des Feminismus kritisch unter die Lupe nimmt samt ihrer Vorstellung von einem „genuin Weiblichen“ (auch im politischen Handeln). In ihrem Disney-Buch untersucht sie die ihrer Meinung nach in der westlichen Welt dominierende Kulturproduktion, die sie in der Ideologie von Walt Disney auf den Punkt gebracht sieht: im Ausmalen von Träumen, die vom Glück des Einzelnen und seiner engsten Familie handeln; eines Traumes nach letztlich Käuflichem (nach Björk), der durch medienwirksame Werbung angeregt und genährt wird. Was so nicht in den Blick kommt, ist nach Björk just eine Menschlichkeit (2012, S. 122), die auch mehr ist als nur die abstrakte Gleichheit der Würde, die uns durch die Menschenrechtskonvention zugestanden wird. Die Ungerechtigkeiten einer patriarchalen Gesellschaft und die strukturelle Machtunbalance zwischen Frauen und Männern würden demnach ein tiefere sitzendes Problem spiegeln, das verbessert, aber noch nicht gelöst ist, wenn alle den gleichen Lohn für dieselbe Arbeit erhalten und gleich viele Frauen wie Männer in den Führungsetagen der Börsenunternehmen sitzen. Frauen wie Männer wären immer noch gefangen in einer spezifischen (westlich-kapitalistischen) Weise zu denken, einem patriarchalen exkludierenden Diskurs, der sich in ökonomischen Verhältnissen widerspiegelt, in denen einige fast alles besitzen und die anderen (vor allem Frauen) als radikal Abhängige fast nichts.

Björk lässt sich auf den ersten Blick intersektionell einordnen als eine Vertreterin des Vorranges der Klassen vor der Gender-diskriminierung<sup>112</sup>; aber angemessener wäre wohl ihre Bezeichnung als eine Feministin, die von

---

<sup>112</sup> Schon Marx und Engels koppeln die Existenz des Patriarchats ja an die kapitalistischen Grundstrukturen der bürgerlichen Gesellschaft (Marx und Engels, 2012). Die Gefahr besteht, dass vor lauter vergleichender Diskriminierungs-Analyse die ökonomisch ungerechten Verhältnisse schlicht bestehen bleiben. Analog kritisiert Nancy Fraser (2003) die Kritische Theorie: Sie, die Neuere Kritische Theorie, rede nur über Menschenrechte, Anerkennung und Gleichheit und sei an der Veränderung der faktischen Lebensbedingungen der Frauen und derer, die radikal abhängig sind von denen, die über Kapital verfügen, nicht interessiert.

der (Umwelt und Mitmenschen ausnutzende) Klassenstruktur der Gesellschaft nicht wegsehen und einen gemeinsamen Grund beider Ungerechtigkeiten ausmachen möchte. Diesem Projekt geht sie ideologisch nach als Frage, was in der Gesellschaft als ästhetische kulturelle Werte verkauft werden; was anzustreben ist, was als begehrenswert angesehen wird. Hier kippt ihr Ansatz um in eine traditionelle Kritische Theorie (Marcuse, Adorno, Horkheimer): Selbst noch das, was eigentlich nicht käuflich ist und worum es uns allen nach Björk eigentlich geht, wie Freundschaft, Liebe und Gemeinschaft, eben Menschlichkeit, (die angeblich „weiblichen Werte“ der zweiten feministischen Generation), wird in der kapitalistisch strukturierten Gesellschaft an das Begehren von Waren, gebunden. Dagegen hat der reine Menschenrechtsfeminismus nichts Substantielles einzuwenden; deswegen die harsche Kritik von Björk etwa auch an der Chefin der feministischen Partei Schwedens, Gudrun Schyman, sowie an der grünen Partei (2012, S. 109).

Björks Theorie der Menschlichkeit mag als eine Form von politischem Extremismus erscheinen, vergleicht man sie etwa mit den Parteiprogrammen sämtlicher schwedischer Parteien, darin gar nicht unähnlich der Haltung der feministischen Kulturkritikerin bell hooks (in Prentki/Prestons „applied-theatre“-Reader, 2009). Nur trifft Björk, auch gemessen an der positiven Reaktion auf ihr Buch, einen Zeitgeist. Sie spricht über so etwas wie Entfremdung, das Gefühl von den meisten, wenn sie durch die U-Bahn Stockholms gehen und riesigen videoanimierten Werbebildschirmen entgegenlaufen. Noch die privatesten Räume sind einer Profitlogik unterworfen; ja, dies die Pointe von Björks Kulturtheorie, gerade die privaten Räume, die eigentlich Vertrauens- oder W-Räume sein sollten. Was in Björks Feminismus jedoch nicht vorkommt, genauso wenig wie in Schymans, ist jede anthropologische Grundannahme im Sinn eines Konzeptes des Bei-sich-seins oder Neben-sich-stehens. Dies wiederum hat historisch mit der berechtigten Kritik des Feminismus an Ideen zu tun, Männern und Frauen gewisse „Arten zu sein“ („frei“ oder „sich-kümmern“) zuschreiben wollen (Björk 2005); von ihr wäre aber eine Theorie des Integritätsraums nicht betroffen.

### 3.2 „Compassion“ versus Sorge

Damit kommen die oben an den Kunstwerken herausgearbeiteten „Figuren“ ins Spiel. Ihre Hauptfunktion war es anzuzeigen, wo Integritätsräume verletzt werden. An ihnen ist Entfremdung ablesbar, sichtbar – aber zugleich ihr Gegenteil, die Utopie von nichtentfremdenden sozialen Räumen. Diese setzen, wie die Beispiele von Johnstone aus dem ersten Teil dieser Studie zeigen, das Durchschauen von Abhängigkeitsverhältnissen und das Einrichten von politischen Räumen voraus, in denen man sich auf gleicher Augenhöhe begegnen kann. Seine Hoch/Niedrig-Status-Übungen lassen sich hervorragend auch als Spiel mit Gender-Stereotypen lesen. Es wäre demnach wichtig, diese Haltungen gerade konkret praktisch zu durchschauen und nicht nur ethisch als Stereotype zurückzuweisen. In diesen Übungen ist einerseits die Idee von Gleichheit impliziert, spezifischer als spielerisches Begegnen auf gleicher Augenhöhe. Die Utopie von Nichtentfremdung gilt für jede und jeden. Damit erfüllt der Ansatz die Bedingung des Menschenrechtsfeminismus, der gegen die patriarchale Machtstruktur auf fundamentale Freiheit und Gleichheit aller aus ist. Aber der Ansatz geht darüber hinaus: Er bindet ja Bei-sich-sein an die ganz konkreten Lebensumstände, an ökonomisch soziale Verhältnisse sowie körperlich-soziale Interaktionen zurück. (Bei Gudrun Schymans Menschenrechtsfeminismus oder der Neueren Frankfurter Theorie wird oft überhaupt nicht klar, was denn konkret zu ändern wäre. Das scheint auch dem Gleichheitsbegriff selbst geschuldet zu sein



(etwa bei Menke/Raimondi 2012, S. 10). Solange er nicht als Menschlichkeit substantiell ausbuchstabiert wird, scheint man mit ihm alles oder nichts politisch rechtfertigen zu können.)

Doch zurück zu den Integritätsräumen: Sie zeichneten sich ja vor allem auch dadurch aus, dass sie es einem erlauben, sich an die eigene Phantasie an koppeln zu können. Trifft somit Björks Disney-Kritik am Träumen auch auf sie zu? Gegen Björk könnte eingewendet werden, dass nicht das Träumen schlechthin, obschon das der Disneyschen Helden, an die Profitlogik gebunden ist, sondern nur spezifische Weisen des Träumens; eben nur die, die auf die reine Erfüllung des Kaufimpulses aus sind und nicht die, die eher einer Sehnsucht entspringen, die durchaus auf Gemeinsames, Nicht-Käufliches gehen kann. So gesehen erhält auch die Populärkultur eine andere Funktion (gegenüber Björks kulturkritischer Ablehnung): In den oben zitierten populären Filmen (die, wie wir gesehen haben, oft auch figural strukturiert sind) scheint schon in ihrer Form ein Versprechen auf, das nicht nur einfach Schein ist; eben das eines sozialen Raumes, in dem jeder erst im Zusammenspiel zu seiner eigenen Freiheit und Integrität findet. Dies setzt materielle, sinnliche und ökonomische Verhältnisse voraus, und entsprechende demokratische Strukturen, in der nicht einige das Sagen haben, während die anderen von Herrschaftsverhältnissen abhängig bleiben. Sinnbild dieser Herrschaftsverhältnisse bleibt das unsere westliche Kultur in den letzten zweihundert Jahren so dominierende Genderstereotyp (Butler 2003): Ihm gemäß fallen die drei Dimensionen von biologischem Körper, kultureller Assoziation der gender-Begriffe „männlich“ und „weiblich“ und sexuelle Neigung zusammen im Begriff des heterosexuellen Mannes, der „männlich“ ist, wenn er Stärke zeigt, indem er Macht ausübt. Inbegriff dieser Stärke ist, über Butler hinaus gesagt, das In-Besitz-nehmen von Territorium, von „Natur“ im weitesten Sinn. Modell dafür stand seit Locke, dies zeigt Björk in ihrer Doktorarbeit, das Verfügen über Sklaven. Nach diesem Vorbild sind der moderne Eigentumsbegriff, der moderne Begriff von Natur (als Lieferant von Waren) genau so wie das einseitige Abhängigkeits-Verhältnis zwischen den Geschlechtern gedacht. Dies ist in diesem Zusammenhang relevant, weil dieser genuin modernen Konzeption von Räumlichkeit als Verfügen-über hier gerade eine andere Konzeption gegenübergestellt wird. Freiheit ist nur in den Räumen zu erreichen, die eben Integritätsräume sind; und diese setzen eine andere Art von Regeln voraus, die in ihnen gelten, andere Formen der Beziehung. Deswegen kann auch die Ästhetik nicht am Rand des politischen und philosophischen Denkens platziert werden, sondern soll in deren Zentrum stehen, weil in der Kunst eine andere Art der zwischenmenschlichen Beziehung (und derjenigen zur Natur) sichtbar wird.

Als ein Kriterium dieser Art von Beziehung wurde oben die „compassion“ eingeführt; also das, was die Figuren in uns als Reaktion bewirken. Diese „compassion“ unterscheidet sich von Identifikation und Mitgefühl, aber fällt auch nicht mit dem zusammen, was die zweite feministische Generation „Sorge“ nennt (Young 1997). (Diese Gefahr schwebt über dem Projekt des „applied theatre“ oder der Theaterpädagogik: dass sie wiederum in eine traditionelle Gegenüberstellung von (männlicher) Freiheit und (weiblicher) Sorge zurückfällt; von Künstler und Pädagogin. Prentki (2011) kritisiert in diesem Sinn auch viele Aspekte des Gefängnistheaters oder des kulturellen Arbeitens in sogenannten Entwicklungsländern; nicht per se, sondern weil sie in einen schiefen Kolonialismus der Sorge ableiten können.) Es geht dabei aber nicht nur um eine Haltung (auf eine solche zielt das Konzept der Sorge), sondern eher um ein Sich-Kümmern, Mögen, in das man gemeinsam hineinflinden kann; eine auch spielerische, emotionale Praxis des menschlichen Blicks. Diese Idee der Menschlichkeit unterscheidet sich vom Sorge-begriff auch dadurch, dass sie weder als demütige Niedrigstatus- oder als gönnerhafte Hochstatus-Haltung (der Solidarität) beschrieben werden kann. Aber es ist doch diese Idee der Menschlichkeit, die Björk mit ihrem Feminismus, aber auch die weiblichen Held\_innen so vieler Jugendbuchautor\_innen (wie Pippi, Lyra,

Ronja und so weiter) im Blick haben. Sie impliziert nach ihnen eine grundlegende politische Transformation unserer Gesellschaft. (Und auch wenn sie am besten an Kulturprodukten, an Kunst abgelesen werden kann, eröffnet sie genau so grundlegende Perspektiven auf die ansonsten ausdifferenzierten Bereiche von Recht, Ethik und Politik, die im dritte Teil untersucht werden sollen.) Die intersektionelle Fragestellung nach dem Verhältnis von Klasse und Gender verweist auf ein spezifisches Verständnis von Gleichheit. Boß werden die Ansätze problematisch, die Gleichheit nur abstrakt fassen wollen und nicht auf das Etablieren eines Blickes aus sind, der allen gleichermaßen und im Zusammenspiel einen intakten Integritätsraum ermöglichen will. In der Unfähigkeit oder Unwilligkeit dazu treffen sich nach dieser Beschreibung die Strukturen von Patriarchat und kapitalistischer organisierter Gesellschaft.

## 4. Marxismus – ein kritischer Blick auf Eagletons Kunst- und Kulturtheorie aus der Sicht des „applied theatre“

### 4.1 Einleitung

So wie die klassische feministische Literatur- und Kulturwissenschaft die Kulturprodukte daraufhin analysiert, inwiefern sie stereotype Bilder des Weiblichen und Männlichen transportieren und dadurch zumindest im Reich des Geistigen eine gewaltsame Ideologie aufrechterhalten, die ganz konkret in der Wirklichkeit zu ungerechtfertigten Machtverhältnissen führt, so knüpft sich die klassische marxistische Kulturanalyse dieselben Produkte wie Bücher, Filme, Theaterstücke und Inszenierungen vor mit dem Blick auf die in ihnen herrschenden Klassen- und Besitzverhältnisse; und zwar in Bezug auf die geschilderten Eigentumsverhältnisse sowie in Bezug auf die soziale Stellung derjenigen, die die Kunstwerke herstellen (Barry 2008, Lukacs 1983, Jameson 2007); sowie in Bezug auf den Kunstmarkt (etwa des Theaters) selbst als Teil einer kapitalistisch strukturierten Gesellschaft. Genauer gesagt könnte so ein stark vereinfachendes Zerrbild dieser sogenannten „Theory“-Theorien aussehen (nach Eagleton 1976/2006, Kap. 1). Wer nämlich so vorgeht, behandelt Kulturprodukte gerade nicht als Kunstwerke, sondern als gewöhnliche Zeugnisse ihrer Zeit und einer spezifischen Ideologie, deutlich etwa in Bourdieus (1974) soziologisch ausgerichteten marxistisch geprägten Kunstanalysen. Wer wiederum so kritisch argumentiert, verweist darauf, dass weder das Dargestellte noch die in ihm geäußerte Ideologie den Künstler\_innen selbst unmittelbar zugesprochen werden können. Es verhält sich für eine solche Position dann so, wie wenn der ontologische Status des Kunstwerkes eine Schutzmauer errichten würde, die den Inhalt des Werkes verwandelt und ihn mit der Form so kontaminiert, dass eben auf einzelne ideologische Behauptungen nicht mehr als solche Bezug genommen werden kann; so die Behauptung derjenigen, die sich gegen allzu direkte feministische oder marxistische Analysen von Kunstwerken im Namen der Autonomie der Kunst wehren (Menke 1992). Hier ermöglicht der Fokus auf die Figuren in dieser Studie einen anderen Blick, der beiden Argumenten, also dem ideologiekritischen und dem kunstautonomen, Rechnung trägt. In Bezug auf diese figuralen Strukturen ergibt die Frage wenig Sinn, welche Instanz denn nun hinter der in ihnen sich versinnbildlichten Weltsicht stehe, weil sie eher ein Problem der Entfremdung beleuchten als für etwas eintreten. Deswegen wurde oben auch die Frage völlig ausgeklammert, inwiefern diese Strukturen von den Regisseur\_innen bewusst inszeniert werden oder ob

sie sozusagen einfach da sind, sich unbewusst in der künstlerischen Tätigkeit eingeschlichen haben.<sup>113</sup> Sie stellen entweder einen Vertrauensraum her; oder sie zeigen Entfremdung an. Damit verbindet dieser Ansatz die Analyse von Kunstwerken unmittelbar mit der ihrer Wirkung, aber nicht im Sinn einer Wirkungs-, Rezeptions- oder Erfahrungsästhetik (Iser 1994). Diese hält an der Unterscheidung zwischen Werk und Wirkung ja gerade fest und schaut nur auf die Effekte, die Kunstwerke auf Beobachter haben – so auch große Teile der Tradition der phänomenologischen sowie psychoanalytischen Ästhetik (Sobschak 1991). Stattdessen sind die Figuren wie oben angedeutet genauso Strukturen des Werkes wie der Wirklichkeit. Sie bilden gewissermaßen das Gerüst der Welt.

#### *4.2 Ausdrucksästhetische und ökonomistische Kunstkritik*

Eine solche Position unterscheidet sich sowohl von der marxistischen Literaturwissenschaft, die sich vor allem auf das Konzept der sinnlichen Entfremdung beruft (Eagleton 2012), als auch von der konkurrierenden „ökonomistischen“, die die gesamte Ausrichtung am Ästhetischen als äußerlich abtut (Stegemann 2013, Boltanski/Chapiello 2006). Ein herausragender Vertreter der ersten Richtung ist der englische Literaturwissenschaftler Terry Eagleton. In seiner marxistisch inspirierten Ästhetik (Eagleton 2012/2 und 1976/2006) nimmt er – im Anschluss an Humboldt, Herder und Hegel – vor allem Bezug auf ein Konzept des nicht-entfremdeten Ausdrucks (ebd., Kap. 2). Kunstwerke sieht er dann als Aufblitzen des nicht-Entfremdeten, als sinnliche Produkte, die im Gegensatz zu den unter einer kapitalistischen Logik hergestellten Waren noch an die Menschlichkeit derer anschließbar sind, die sie produzieren und betrachten. Mit der hier benutzten Terminologie: Er macht auf ihren Gestaltcharakter aufmerksam, ihr Sein als synästhetische Manifestationen eines Gehaltes, der sich von seiner Erscheinungsform nicht trennen lässt. Nur sieht er alle Kunst, auch die bürgerliche (im Sinn von: generell allen Bildern und Theatervorstellungen), als solchen Vorschein des Nicht-Entfremdeten. Dies kann ihm die Kritik einbringen, sich eigentlich nur reaktionär nach traditionellen handwerklichen Produktionsverhältnissen zurück zu sehnen statt die ungerechten Klassen- und damit Eigentumsverhältnisse der Gegenwart zu kritisieren. Von der Analyse der figuralen Struktur von Kunstwerken in dieser Studie her kann gegen Eagleton strukturell argumentiert werden, dass Kunstwerke fast immer Gestalten nur als scheiternde darstellen. Sie sind eben be-sich-seiende Formen des Neben-sich-Stehens oder der Entfremdung und schon deswegen ein Teil einer Kulturwelt, die höchstens ex negativo anzeigen kann, worum es auch Marx in seiner Gesellschaftskritik ging: den Traum von einer Gesellschaft, in der alle sich auf gleicher Augenhöhe begegnen, weil niemand in seinem produktiven oder kommunikativen Ausdruck ausgenutzt wird.

Für die ökonomistische Kritik (Boltanski/Chapiello 2006, Stegemann 2013) wiederum stellen sich Kunstwerke nicht einfach nur dar als Reflex der Klasse ihrer Produzent\_innen (in den oben benutzten Beispielen: der westlichen oberen Mittelschicht); aber auch nicht als Modell von un-entfremdetem Ausdruck, sondern vor allem als Scheinproduktion. Demnach wäre die Absicht des Trainings eines menschlichen Blickes naiv, weil der Fokus stattdessen nur auf die Veränderung der Eigentums- und Produktionsverhältnisse selbst gelenkt werden sollte. Deren demokratischere Organisation würde dann erst eine andere Art zu schauen und einander zu begegnen ermöglichen. Es ginge nicht um eine andere Form von Kultur und Kunst, sondern von Gesellschaft. Hier sei aber

---

<sup>113</sup> Menke (2013) vertritt mit Valery die These, dass Kunst sich gerade durch dieses Paradox auszeichnet, dass sie immer hergestellt werden muss; dass sie aber zugleich nie als bewusst Gemachte aufgefasst werden kann.

daran erinnert, dass Marx seine Analyse (und Kritik) der kapitalistischen Produktionsweise nur entwickeln konnte, weil er früh die Verschränkung von Sinnlichkeit und ökonomischer Strukturen erkannt hat (Marx 2012, S. 12ff.). Die Entfremdung dessen, der – wie wir fast alle – seine oder ihre Arbeitskraft verkaufen muss, liegt ja daran, dass eben die Entäußerung und das Produkt sich verdreht in eine Ware, etwas Gleichgültiges, an dem das ungerechtfertigte Profitieren der Wenigen, die die Ressourcen haben und an der Produktion mitverdienen, sichtbar wird. An diesem Punkt nähern sich feministische und marxistische Kritik einander an. Kielos (2012) und Graeber (2012) machen darauf aufmerksam, wie vor allem weibliche Arbeit gerade nicht diese Form warenförmiger Produktion annimmt, etwa wenn Mütter für ihre Kinder kochen und sich um ihre Eltern kümmern. Oder in Bezug auf diese Studie: Ihre Tätigkeit ähnelt eher strukturell der theaterpädagogischen als der künstlerischen; und wird entsprechend schlechter oder gar nicht entlohnt.

#### *4.3 Zum Projekt des „applied theatre“: Ressourcen statt Kapital?*

So kann diese Form von Arbeit oder Produktion in einer kapitalistisch organisierten Gesellschaft nicht einfach als Vorbild angesehen werden, obwohl in ihr etwas zutiefst Menschliches aufscheint – sie wird von der gewöhnlichen Warenproduktion entwertet und führt weltweit oft genug zu Armut, etwa von alleinerziehenden Müttern. Darauf ergeben sich verschiedene Antwortmöglichkeiten. Der oben genannte Menschenrechts-Feminismus strebt danach, auch diese Form vor allem weiblicher Arbeit als warenförmig entlohnte anerkennen zu lassen. Aus einem marxistisch feministischen Gesichtspunkt könnte es aber auch stattdessen darum gehen, die jetzt kapitalistisch organisierte Produktion umgekehrt dieser menschlichen anzupassen und Wertschöpfung mit dem Herstellen und Aufrechterhalten von Integritätsräumen zu verbinden (die wiederum einen vollen Kontakt zu sich und Anderen zulassen). Dies könnte nicht nur eine Demokratisierung der ökonomischen Ressourcen bewirken, sondern auch wie im dritten Teil untersucht die Bereitstellung der Grundlagen für demokratische Teilhabe, die solche Räume voraussetzt.

Auf die Figuren und die Gestaltstruktur unseres Seins-zur-Welt aufmerksam zu machen samt auf die in ihnen angedeuteten Vertrauensräume, die durch Kunstwerke erstellt (und als Verfehlen der Gestaltform: verdeckt) werden, eröffnet also eine Alternative zu diesen zwei marxistischen Positionen (der ausdrucksästhetisch affirmativen und der ökonomistisch kritischen), ohne dass die drei sich wirklich ausschließen. Sie setzt weder nur bei einer integrierten sinnlichen ganzen Persönlichkeit an (wie Eagleton) noch nur bei den gesellschaftlichen Besitzverhältnissen (wie Boltanski/Chapiello). Die Kritik der kapitalistisch strukturierten Klassengesellschaft wird stattdessen verwiesen an die Idee der Herstellung von Integritätsräumen, die der Entfaltung der menschlichen sowie der natürlichen Ressourcen gerecht werden statt sie auszubeuten. Die Perspektive wird neu ausgerichtet: Die eigentliche Frage lautet jetzt, wie für alle Kreaturen diese Integritätsräume in Bezug auf physische, aber auch kommunikative und kreative Bedürfnisse eingerichtet werden können, lokal und global, im Ausgang von den Ressourcen, die uns allen – individuell und gemeinsam – mitgegeben wurden. Danach sollen sich dann die Produktion- und Eigentumsverhältnisse ausrichten; damit aber auch die demokratischen Strukturen, die über deren Verteilung entscheiden. Diese Integritätsräume kann es jedoch nicht geben, wenn Herrschaftsverhältnisse vorliegen (wie im ersten Teil geschildert) und einige wenige über das Wohl und Weh der Anderen entscheiden; und dabei oft gerade Ressourcen wie unsere menschliche Energie abwürgen (Fopp 2015) – um daraus dann im Gesundheitswesen Kapital zu schlagen.

Freiheit, die Entfaltung des Individuums im Zusammenspiel mit allen anderen (hier als In-Kontakt-Sein reformuliert) setzt just solche Räume voraus, deren Zustandekommen oder Ausbleiben die Figuren, die figuralen Strukturen in den Kunstwerken anzeigen: sowohl für die fiktiven Personen als auch für uns, die ihnen begegnen. In ihnen wird sowohl die sinnliche als auch die sozial-ökonomische Entfremdung aber nicht nur sichtbar, sondern wir werden als die angesprochen, die mit den Neben-sich-gestellten und so Benachteiligten die gleiche Menschlichkeit teilen. So könnte auch der Blick gehoben werden vom entfremdeten Einzelnen zu den entfremdenden Regeln und Mächten, die den sozialen Raum und damit Machtverhältnisse bestimmen. Diesen sollte (wie oben den Figurenmächten) begegnet werden; dies aber von Individuen, die unter ihnen leiden oder zumindest in ihnen leben. Auf dieser merkwürdigen Dialektik beruht die gesamte Disziplin des „applied theatre“, des angewandten Theaters (Boal 1994), selbst in ihren Formen des community-Theaters (Prentki/Preston 2009, S. 14f.) oder der Theatertherapie (Landy/Montgomery 2012): Denen wird Macht zugetraut, die gerade ihre zugefügte Ohnmacht durchschauen. Zugleich wird in diesen Projekten wie dem Zusammen-Theater-spielen bereits eine Utopie sichtbar: eben die der Räume, in denen ein Neben-sich-stehen nicht mehr nötig wäre und man sich gegenseitig dabei hilft, wieder zu sich zu kommen.

Umgekehrt, als komplementäres Projekt, wird durch das Sichtbarmachen der Figuren auch spürbar, wie und was Menschen in das Errichten von Herrschaftsverhältnissen hineintreiben kann: eben alle Formen des Außer-sich-seins oder Neben-sich-stehens. Im Durchschauen dieser sozial-psychologischen Impulse wird die Möglichkeit eröffnet, auch anders zu handeln, selbst für den, der nicht ganz bei sich ist. Diese Freiheit, selbst als Neben-sich-stehender verantwortlich zu sein für die eigenen Handlungen, eröffnet dann die Dimension, die oft mit dem Begriff der Würde angepeilt ist. Es ist die einfach unterstellte Freiheit noch dessen, der unfrei ist (und die zum Theaterspielen benötigt wird). Aber dies setzt vor allem die Solidarität derjenigen voraus, die unter dieser Unfreiheit der Herrschaftsverhältnisse am wenigsten leiden mit denen, denen die Luft durch sie abgeschnürt wird. Badiou (2010) hat dies als die „kommunistische“ (im Ursprungssinn von gemeinschafts-stiftende) Bewegung des Zusammenschlusses mit denen, die am wenigsten haben und am meisten ausgenutzt werden, beschrieben, die geschichtliche Gegenwart stiftet und als deren Resultat die Änderung dieser gesellschaftlichen Grundregeln herausspringt und damit auch die der Machtverhältnisse.<sup>114</sup>

---

<sup>114</sup> Mit einem Slogan der „occupy“-Bewegung zu sprechen sind die Machtverhältnisse in den sogenannten westlichen Demokratien so verteilt, dass „1 Prozent alles und 99 nichts besitzt“. Oder um es nuancierter zu sagen: Selbst in einem der weltweit „gleichgestellten“ Länder, Schweden, besitzt eine kleine Oberschicht von weniger als zehn Prozent mehr als die Hälfte allen Eigentums und die untersten dreissig Prozent besitzen gar nichts (Aftonbladet/United Minds vom 5. Juni 2013). Diese Besitzverhältnisse schlagen sich nicht nur in unmittelbaren Abhängigkeits-, sondern auch in Investitionsmöglichkeiten nieder: Es sind auch im demokratischsten Land der Welt einige wenige, bei denen sich (durch Erbe und öfter durch die Macht über den Finanzsektor) das Kapital angesammelt hat, die darüber entscheiden, in welche Richtung die Wirtschaft des Landes und damit die gesamte Gesellschaft sich entwickelt. Noch bedenklicher ist aber dies: Wie in der Umfrage von Aftonbladet/United Minds festgestellt wurde, haben die Einwohner\_innen dieser Demokratie(n), in diesem Fall Schwedens, ein völlig anderes, eben verzerrtes Bild der Machtverhältnisse. Sie gehen davon aus, dass es diese Abhängigkeit gar nicht gibt. Zum einen wird die Macht der obersten zehn Prozent völlig falsch eingeschätzt und zum anderen die Ohnmacht der untersten fünfzig.

Damit dies geschehen kann, kann ein Training im Durchschauen von solchen ungerechtfertigten Herrschaftsverhältnisse und das Einüben eines alternativen Blickes helfen; deswegen auch der Fokus auf eine im Grund veränderte Bildung im dritten Teil dieser Studie und die Intuition, dass nicht ein anarchistisches Beseitigen von Regeln, sondern das Einrichten von (Winnicott-)Räumen durch die Veränderung unserer Institutionen im Zentrum der politischen Arbeit stehen sollte. So greift hier Ästhetisches und Politisches im Konzept des sozial hergestellten Integritätsraums ineinander. Susan George (2010) hat vielleicht am deutlichsten diesen Fokus auf einen gemeinsamen Integritätsraum ausgedrückt im Bild einer auf den Kopf gestellten Pyramide: Zur Zeit wird steht im Zentrum unserer Gesellschaft ein Finanzsektor; dieser prägt sämtliche Teile der Ökonomie, deren Gesetze und Logik wiederum unser Arbeitsleben dominiert; welches unser Leben, auch unser kulturelles und soziales bestimmt; und schließlich auch unser – ausbeutendes – Verhältnis zur Natur und der Biosphäre, die uns unsere Ressourcen zur Verfügung stellt. Diese Pyramide gilt es für George auf die Füße zu stellen (so die Grundthese in George 2010; ähnlich auch Rockström/Klum 2012). Die „Sorge“ um die Biosphäre und um einander als kulturelle soziale Wesen, eben das Weben am Integritätsstoff, stünde dann im Zentrum, an dem sich auch die Organisation der Ökonomie als Wertschöpfung und schließlich auch das Finanzwesen ausrichten müsste. Als Ausblick auf den letzten Teil: Eine mögliche Folge dieser Sichtweise besteht darin, den Blick auf die gegebenen Ressourcen zu fokussieren und ihre Entfaltung zu organisieren; etwa auf die Naturressourcen, die wirklich als uns gemeinsame angesehen werden könnten; also als solche, die uns allen Erdbewohner\_innen nicht nur gleichermaßen zukommen sollten, sondern für die wir auch alle gemeinsam Sorge tragen sollten. Die internationalen Organisationen (wie EU und UNO) hätten dann nicht in erster Linie dafür zu sorgen, dass die einzelnen Ländern sich gegeneinander im kompetitiven Wettbewerb profilieren; sondern dass wir zusammen als bedürftige, aber auch kreative Kreaturen und Weltbürger\_innen für das Wohl aller sorgen könnten wie es das demokratische Handwerk vorsieht, als dessen Training man das „applied theatre“ ansehen kann. (Auch die Sicht auf Wohnraum müsste sich grundlegend ändern, wenn die Ausrichtung am gemeinsamen Integritätsstoff den Kompass für politisches Handeln abgeben würde. Das durch die Bank finanzierte und damit die Finanzwelt mit scheinbar unendlichem Kapital unterstützende private Besitzen von Territorium durch einige, die so reich sind, dass sie sich verschulden dürfen, trägt dem grundlegenden Bedürfnis nach Schutz und Geborgenheit, die mit dem Bei-sich- und Zuhause-sein verbunden sind, gerade nicht Rechnung.)

Die hier herausgestellten Phänomene des Bei-sich-seins, des Kontaktes zu sich und den Anderen, des Integritätsraumes sowie der Vertrauensräume versuchen operative Konzepte oder „Devices“ zu sein, die bei diesem Projekt einen Kompass abgeben könnten. Diese Neuausrichtung trifft dann aber auf das Problem, dass es oft die sind, die neben sich stehen, die keine Integritätsräume aufbauen und an ihren individuellen Vorteilen festhalten wollen. Deswegen war in den oben genannten Beispielen das Erstellen der W-Räume ohne die Vertreibung der (Figuren-)Mächte (in Form von Ideologien, Haltungen und so weiter) nicht zu haben. Die, die so in eine andere Richtung ziehen, müssen dann daran gehindert werden; und dazu ist die Schaffung von Öffentlichkeit in den „applied theatre“-Projekten notwendig.

## **Kapitel 5: Lebendigkeit und wer sie ausleben darf – eine ästhetische Analyse von Stephen Daldrys Tanzfilm „Billy Elliot“ und zur Rolle der Kunstpädagogik**

### **1. Der Perspektivenwechsel hin zu den Neben-sich-gestellten**

Es gibt verschiedene Weisen, den Versuch, aus der unterdrückenden Entfremdung auszubrechen, zu schildern und damit auch ästhetisch und politisch zu konzeptualisieren. Die Frage hier ist, welche Weise dem menschlichen Blick (im Sinn des englischen „humane“) entspricht, wobei sich grob gesagt ein humanitärer, ein eskapistischer und ein transformativer Weg unterscheiden lassen. Im humanitären Gestus wenden sich die Starken den Schwachen zu; im eskapistischen versuchen einige Schwache, selbst Teil der Welt der Starken zu werden; und im transformativen/revolutionären bekämpfen die Schwachen (zusammen mit einigen Starken) die unterdrückenden Mechanismen, die zu dieser Aufteilung führt. Entsprechend stellt sich auch das Verhältnis von Kunst, Kunstpädagogik und Gesellschaft unterschiedlich dar. Soll die künstlerische und ästhetische Bildung dazu dienen, selbst Teil einer kapitalstärkeren gesicherten (Gesellschafts-)Schicht zu werden; oder aber umgekehrt Interaktionen auszubilden, die eine andere inkludierende Form von Gesellschaft utopisch vorwegnimmt und zu ihr hinführen will? Diese Fragen sollen jetzt in einer detaillierteren Analyse von Stephen Daldry's Tanzfilm „Billy Elliot“ samt seinem Wirken als Theaterschaffender untersucht werden.

In der Einleitung wurde das Menschliche am menschlichen Blick mit dem Traum des Ausbrechens aus elenden Verhältnissen und des Sich-anschließens an eine Gemeinschaft in Verbindung gebracht, die einen wertschätzt. Mit der Erkundung dieses Gedankens geschieht für den Rest dieser Studie ein Perspektivwechsel. Standen bisher die Protagonist\_innen von Kunstwerken im Zentrum des Interesses als neben-sich-stehende, zu denen wir dennoch Kontakt aufnehmen können, so kommen nun die zu ihrem Recht, die man als Neben-sich-Gestellte bezeichnen könnte; die, die ausgegrenzt werden oder unter den Neben-sich-Stellenden leiden.

### **2. Stephen Daldry im Schnittpunkt von Theater und Film**

Stephen Daldry ist dabei einer der einflussreichsten Regisseure unserer Zeit. Angefangen hat er (geb. 1961) zwar mit Zirkusclownerie, gelandet ist er aber sehr schnell (1992-1998) am damals – und in gewissem Sinn heute noch – einflussreichsten Londoner und europäischen Theater, dem Royal Court, nicht weit vom Chelsea Stadion entfernt am noblen Sloane Square gelegen. Es ist vor allem auch deswegen einflussreich, weil es – im England der Swinging Sixties auf die Umlaufbahn gebracht – sowohl das moderne englische Theater als auch indirekt das deutsche mit politisch ambitionierten Hausautor\_innen wie Bond, Kane, Churchill und Ravenhill versorgt hat und versorgt. Ohne diese Autor\_innen samt ihren Stücken vom Royal Court ist die Baracke des Deutschen Theaters in den 00-er Jahren und damit die moderne Schaubühne und das DT in Berlin nicht zu denken. Diese haben wiederum das skandinavische und das deutschsprachige Theaters massiv beeinflusst (Lehmann 2014).

Daldry ist dann in die Filmindustrie weiter gezogen und hat mit Schauspielerinnen wie Kate Winslet und Nicole Kidman an mittlerweile klassischen Filmen gearbeitet (wie „The hours“, 2003). Schließlich hat er zusammen mit Danny Boon die Verantwortung für die Eröffnungszeremonie der Olympischen Sommerspiele 2012 in London übernommen. In diesem Sinn prägt seine Art, in Bildern zu denken, die unterschiedlichsten Bereiche der Gegenwartskultur. Am Ende dieses Kapitels soll deswegen auch die Frage gestellt werden, welche (auch problematische) politische Einstellung an diesem Denken abzulesen ist. Es kann Antworten geben auf die Fragen, worin die menschliche Lebendigkeit überhaupt besteht, die in dem Kind „Billy“ steckt; wer sie ausleben darf und wer nicht. Was passiert mit ihr, wenn an ihr in professionellen Kunstschulen (wie dem Royal Ballet) geübt wird? Diese Fragen sollen genauer gesagt angegangen werden, indem das Verhältnis von zwei Aspekten bestimmt wird. Nämlich: Worum geht es im Film? Und: mit welchen gestalterischen und künstlerischen Mitteln erzählt Daldry die Geschichte? Gibt es eine eigene Lebendigkeit dieser Bilder, die derjenigen von Billy entspricht?

### 3. „Billy Elliot“ – eine politisch-ästhetische Analyse

#### 3.1 *Worum es geht*

„Billy Elliot“ ist die Geschichte eines Jungen, der gerade in die Pubertät kommt. Er lebt zusammen mit seinem älteren Bruder, seiner verwirrten alten Großmutter und seinem Vater in ärmlichen Verhältnissen. Diese sind bedrängend nicht nur wegen der harten äußeren Umstände – der Vater droht seinen Job im Bergbau zu verlieren und der Bruder befindet sich wegen seines politischen Engagements in einer schwierigen Situation –, sondern auch weil in der Familie die Trauer um den Tod der Mutter nicht artikuliert werden darf und der Vater sich in eine Art von Engstirnigkeit zurückgezogen hat. Da entdeckt Billy plötzlich eine Weise, seine unausgedrückte Lebendigkeit und seine Kreativität, seine Gefühle und seinen Humor auszuleben, das Tanzen. Nur passen das Herumtanzen und schon gar nicht das Ballett in das Bild von heranwachsender Männlichkeit, in das hinein sein Vater und sein Bruder ihn wie selbstverständlich drängen wollen.

Für einen Blick, der einfach der psychologisch realistischen Gestaltung folgt, geht es in der Geschichte um folgende Themen: das künstlerische tanzende Ausdrücken von Billys Innenleben, vor allem von Trauer und Wut; Lebendigkeit insgesamt; die angespannte Situation der Arbeiterklasse; Schönheit; Familienbande; verschiedene Modelle von Männlichkeit und von Lebensentwürfen; das Sich-einsetzen für das, wofür man „brennt“; die Wichtigkeit von guten (kunst-)pädagogischen Bezugspersonen für Kinder; verschiedene Arten von Sich-bewegen, Tanzen, Bewegung-genießen, Sich-ausprobieren. Diese Aufzählung kann beliebig erweitert (oder gekürzt werden). Hier ist es nur wichtig, dass auf diese beschreibende Weise der eigentliche Gehalt des Films noch verborgen bleibt; deswegen der Blick auf die gestalterischen Mittel, der versucht, durch ihre Analyse etwas über diesen Gehalt zu erfahren.

#### 3.2 *Gestalterische Mittel*

Der psychologische Humanismus (Barry 2008, S. 16f.), von dem oben die Rede war, würde sich in eine solche thematische Analyse vertiefen. Stattdessen soll es im Folgenden um die spezifischen Gestaltungsmittel gehen, die Daldry in seiner Schilderung von Billy's Tanzlust verwendet. Dabei sind zwei „Motive“ für diese Studie



besonders interessant: Zum einen das Verhältnis von Natürlichem und Technischem (um das es auch in den nächsten Kapiteln geht); zum anderen die bildlichen Achsen von Vertikaler und Schräger/Diagonaler als die schon im letzten Kapitel erwähnten „Figuren“ oder dynamischen Strukturen, die Daldry's Bilder prägen; schließlich geht es auch um die Frage, wie diesen beiden Motive sich zueinander verhalten.

### 3.2.1 Technisches und Natürliches

Der erste Aspekt betrifft das Verhältnis von Technischem und Natürlichem, vor allem was das Motiv des Tanzens angeht. Man könnte denken, das Tanzen sei der Inbegriff des Natürlichen, Spontanen (etwa im Sinn von Johnstone's, Spontanitätsbegriff: 1987, S. 75ff.). Billy wendet sich ab von der bedrückenden Außenwelt und entlädt die Trauer über den Tod seiner Mutter, die Frustration über das enge Heim durch das „Natürliche“ und „Physische“ der Bewegung. Doch das Tanzen scheint genau gesehen einen anderen Platz im Film zu haben. Zwar geschieht in ihm und durch es auch so etwas wie ein spontaner Ausdruck des unsichtbaren und eingesperrten Innenlebens. Aber es ist von Anfang an technisch vermittelt. Das beginnt bereits mit der sehr technisch ausgerichteten ersten Ballettstunde, in die Billy in seiner Boxhalle hineinrutscht: den Schuhen, die er anziehen muss, den schwierigen Übungen. Dabei ist eine Szene besonders wichtig, die sich an die erste Ballettstunde anschließt. Voll des Glücksgefühls, welches Billy mit der Idee des Tanzens verbindet, die er gerade entdeckt hat (und noch gar nicht mit dem Tanzen selbst), kickt er einen Holzstock an, den er in der Hand hält, schwingt ihn auf den Rücken und wird Fred Astaire ähnlich, dem amerikanischen Musicalstar der 50-er Jahre, den wir prompt auch in der nächsten Einstellung bei Billy zuhause im Fernsehen sehen. Die Musik und später das Geräusch des technisch anspruchsvollen Steptanzens kommen dazu. Der Film beginnt auch mit einer Einstellung, die uns zeigt, wie Billy auf einem Trampolin – buchstäblich technisch vermittelt – hüpf. Gleich danach sehen wir ihn das Frühstück für seine Großmutter vorbereiten. In seiner Art sich zu bewegen liegt bereits das ganze Tänzerische; aber eben das technisch vermittelte: Er passt das Kochen der Eier genau mit dem „Herauschnellen“ des Toasts ab und stösst zwischendurch mit dem Kopf absichtlich etwas an, was in der Luft hängt. Paradoxerweise zeigt höchstens die Hauptszene des Filmes, die „Audition“ vor der Royal Ballet School, so etwas wie ein unvermitteltes Tanzen, den direkten Ausdruck, in den er für wenige Sekunden hineingedrängt wird; eine Art zu tanzen, die – ebenfalls paradox – nie als Kunst-Ware auf einer Bühne zu sehen sein kann, genauso wenig wie die im ersten Kapitel geschilderten Improvisationen. Bevor dieser technische Aspekt des Daldry'schen Kunstverständnisses noch genauer untersucht werden kann, soll der zweite Aspekt der formalen Gestaltung des Filmes beleuchtet werden.

### 3.2.2 Die Figuren: Das Vertikale und das Schräge/Diagonale

Eine Szene hat im Film die Rolle einer Schlüsselszene. Billy sollte eigentlich boxen, und weil er sich dumm anstellt, vor allem auch noch vor dem strengen Vater, muss er nachsitzen. Er schlägt allein auf einen Punchingball ein. Nach einer Weile hängt dieser gerade herunter. Er wartet. Dann stößt er ihn nur ganz sachte an, so dass dieser ganz wenig seine vertikale Lage verlässt und langsam hin und her baumelt. In dem Moment hört Billy aus dem Nebenzimmer die Klaviermusik von der Ballettstunde. Er passt sich dem Aus-der-Vertikale-Schaukeln des Punchingballes an, wippt leicht nach vorne und zurück und kommt in eine Art tänzerisches Boxen hinein. Die

Sequenz endet damit, dass er in einer Mischung aus Verzweiflung und Müdigkeit den Punchingball umklammert.



Abb.16: Das „Vertikale“



Abb. 17: Das „Gleitend-Schräge“

Dieses „in-die-Schräge-geraten“ (des Punching-Balls) scheint wie einen tieferen Sinn zu haben. Vielleicht steckt wie in den vorhergehenden Kapiteln angedeutet in diesem Bild ein Schlüssel für das filmische Denken von Daldry. Der Konflikt zwischen „Vertikaler“ und dieser abweichenden „Schrägen“ scheint auch in anderen Bildern so etwas wie einen optischen Mittelpunkt des Filmes auszumachen, und Daldry spürt ihm auch in seinen anderen Filmen wie „Extrem laut & unendlich nah“ (2011) oder „The hours“ (2003) mit Meryl Streep, Nicole Kidman und Julian Moore nach. Sie lassen sich vorschlagsweise als Streit dieser beiden Prinzipien oder Mächte beschreiben und als Suchen nach einem Ausweg aus diesem Konflikt.

In der „Vertikalen“, die oft stur, einschränkend, behindernd ist, treten auf: Sein Vater, gefangen hinter den Gitterstäben der Boxballettturnhalle; die Schornsteine der Industriegelände, die das Bild dominieren; der Grabstein, der sogar in der entscheidenden Einstellung mit diesem Schornstein wie in seinem Vertikalsein verwächst. Hier gewinnt die Figur der Rigidität sogar gegenüber den handelnden Personen eine Unabhängigkeit und taucht als solche, als eigenständige Macht in den Bildern auf. Dem gegenüber stehen die subtilen Momente, in denen Billy aus dieser Welt ausbricht, das „Schräge“: Das Anschaukeln des Punchingballes (und das Schaukeln, mit dem der Film „Extrem laut...“ aufhört); das Kicken des Stockes auf die Schulter und dadurch das „Werden“ zu Fred Astaire: In der Fernseh-Tanzsequenz, die darauf folgt, tanzt dieser nicht etwa spektakulär über die Bühne, sondern zieht mit seinen Mittänzern leicht vorwärts gebeugt „quer“ über den Bildschirm. Diese „Neigung“ genügt dabei, um einen Marsch in einen Tanz zu verwandeln. Sie, diese Neigung, ist auch präsent im entscheidenden Bild aus der ersten Ballettstunde. Die Lehrerin hält Billys Fuß und dreht den Unterschenkel ziemlich brutal nach außen, wie es sich im klassischen Ballett gehört, wobei es dann beim Tanzen darum geht, diese Schräge und Neigung selbst zu halten und zu steuern. Schließlich inszeniert Daldry auch den Streikkampf von Elliots Bruder als Gegensatz von „Schräger“ und „Gerader“: Die uniformierte Polizei steht in ihrer Sturheit und Vertikalität dem fliehenden Bruder gegenüber, der sich durch die Häusereingänge und Durchgänge der Nachbarschaft kämpft. Dabei liegen die Häuser so an einem Hügel, dass die Transversale, die Neigung, den entscheidenden optischen Grundeindruck (und Gegen-Eindruck zur sich verirrenden Polizei) ausmacht.

### 3.2.3 Zur Verbindung der beiden formalen Momente

In einem nächsten Schritt können diese beiden formal-gehaltvollen Aspekte zueinander in Verbindung gebracht werden: Wie verhalten sich Natur/Technik und das Vertikale/Schräge zueinander? Hier tauchen zwei verschiedene Arten von Technischem auf, die je den Bildern der beiden figuralen Strukturen zugeordnet werden können, den positiv konnotierten Bildern des Schrägen und den negativen des Geraden. Da ist einmal das trostlose Technische der Metallstäbe, der Schornsteine – und ihm gegenüber das anspornende Technische des Holzstockes, des Punchingballes. Dieses kann in Bewegung geraten, kann die Bewegung unterstützen, ja im Zentrum von Bewegung und Lebendigkeit stehen. Die Schräge und das technisch vermittelte Spontane hängen damit auch zusammen: Es sind die Bilder vom technisch vermittelten Tanzen, die Daldry in die Transversale rückt: den Fuß mit dem Ballettschuh; den Stock, der den Steptanz ankündigt; den Punchingball; das Schaukeln.<sup>115</sup>

Die Verbindung dieser beiden Momente spielt dann auch für die politische Dimension des Filmes eine entscheidende Rolle. Gerade weil diese beiden Aspekte verbunden sind, wird die Thematik des Klassenunterschiedes- und -kampfes wichtig: Billys Sehnsucht gilt einer Art Bewegung und Gestaltung, die eben durch die technische Vermittlung (etwa der Royal Ballet School) hindurch muss. Es genügt nicht (für Daldry oder für Billy?), als Junge im Arbeiterdorf einen Hügel hinunter zu tanzen. Diese Problematik wird gleich noch zum Thema werden, weil sie den Kern der Herausforderung trifft, auf die das „applied theatre“ eine Antwort zu geben versucht, indem es phantasievolle Lebendigkeit nicht zu einer Sache einer kleinen Elite machen will.

### 3.3 Zur Aufhebung von Gestaltung und Gehalt

Noch einmal zurück zum Übergang zwischen Vertikaler und Diagonaler, zur Bewegung des Aus-der-Vertikale-rückens: Diese Bilder wirken suggestiv und stark, ohne dass das, was in ihnen passiert, direkt sichtbar wird. Wie kann es sein, dass Sehnsucht, Trauer und Glück in dieser scheinbaren Formalität (der Bildkomposition) liegen? Was sind das für Mächte, „das Vertikale“ (der Schornsteine, der Gitter in der Boxturnhalle) und „das Schräge, Diagonale“? Wieso wirken sie ästhetisch so viel kräftiger als jede psychologisch realistische Schilderung derselben Szene?

Wie oben angedeutet legt ihr Konflikt so etwas wie eine utopische Lösung nahe. Wie würde die sie kombinierende Utopie-macht aussehen? Tatsächlich fängt der Film genau mit deren Schilderung an – und hört mit ihr auf, also der Vereinigung beider Prinzipien im Trampolin- beziehungsweise dem Ballett-Sprung. Billy bricht da aus der Enge der gesellschaftlichen Normen und Verhältnisse aus und hält an seiner Sehnsucht nach einer anderen Form von menschlichem Leben fest, ohne deswegen den Vater oder Bruder wegzustoßen, die seine Haltung am Ende des Filmes respektieren können. In diesen Bildern ist die Gravitation aufgehoben für einen Moment, auch und vor allem durch die (wiederum körperlich-sozial integrierte) Phantasietätigkeit, das Spielerische der puren Bewegung, die das Natürliche und das Technische dabei aufhebt. Auch der umgebende Raum wird so verwan-

---

<sup>115</sup> Ausserdem ist es auch das Bild der gestorbenen Mutter und die Trauer, die unmittelbar diesem Prinzip entspricht. Das erste Mal hören wir von ihr, als Billy am Morgen am Klavier sitzt (dem vielleicht technischsten Instrument) und schräg nach vorne gebeugt den Blick zur Photographie der Mutter hebt, als ihn sein Vater auffordert, mit dem Klimpfern aufzuhören.

delt, erhält etwas vom Glanz dieses Spielerischen. Insofern geht es bei dieser utopischen Figurenmacht auch um eine Sehnsucht nach einer anderen Form von geteiltem sozialen Raum (wie bei den Improvisationsgruppen im ersten Teil dieser Studie), nicht nur um eine individuelle Leistung. Vielleicht ist es auch das, was einen in den ersten Bildern bereits berührt, in denen Billy zuhause sein Toastfrühstück zubereitet und dann von seiner irrenden Großmutter, seinem abweisenden Vater und seinem rüden Bruder aus, aber auch auf die Bahn gebracht wird. „Spielerische Kooperation“ liegt so im Grenzbereich zwischen Daldry’s Bildern der Natur und der Technik: die reine technische Einrichtung kann diese nicht liefern, obwohl Maschinen auf den ersten Blick als In-einander-greifende Komplizen erscheinen könnten. Chaplins Hineingefressen-werden in diese zu-kooperative Maschinerie erinnert daran, dass sie eben nicht kooperiert, die Technik. Aber die Natur des toten Brachlandes tut es im Film genauso wenig. Erst der technisch vermittelte Tanz von Fred Astaire, dieses aus-der-Senkrechte des Technischen gebracht werden in eine Bewegung, schafft Bilder von wirklichen Vertrauensräumen, auch solcher jenseits von Klassenunterschieden.



Abb.18: Die Kombination der beiden Figuren    Abb.19: Die Kombination der beiden Figuren

Dafür steht nicht nur die Eröffnungsszene mit dem Toast-rösten, sondern auch der Sprung, mit dem der ganze Film anfängt und aufhört. Genauer gesagt hört der Film damit auf, dass er den natürlichen Sprung des zwölfjährigen Billy auf dem Trampolin mit dem technisch durchgearbeiteten Sprung des Erwachsenen Billy in der Oper formal gleichstellt (wenn man das Bild nach den neunzig Minuten Film noch auf der Netzhaut oder in Erinnerung hat); und zwar darin, dass in diesem Sprung die Prinzipien und Mächte des Vertikalen und des Schrägen sich vereinen: Der Oberkörper bewegt sich vertikal nach oben, während die Beine so angewinkelt sind, dass sie organisch eine Schräge dazu bilden und zusammen Daldry’s geheime Grundfigur abgeben. Darin ist die Trauer, die in der Vertikalen liegt, der strenge Vater, der Tod der Mutter, die öde Umwelt, nicht einfach verdrängt und zurückgewiesen, sondern in die Lebendigkeit integriert. Was damit aber nicht aufgehoben ist, ist der Zwang dieser figuralen Mächte überhaupt. Diese radikalere Utopie kommt gleich zur Sprache als eine, die nicht nur individuelle oder familiäre, sondern gesellschaftliche Transformation erfordert. Wohl auch weil Daldry diesen Schritt nicht einmal in Erwägung zieht, durchzieht ein merkwürdiger Hauch von Melancholie seine Filme.

## 4. Daldry und das politische Gegenwartstheater

### 4.1 *Applied theatre versus (elitäre) Kunsthochschule*

Der Film hat einen politischen Ton, der für diese Studie wichtig ist im Hinblick auf das europäische Gegenwartstheater, auch weit über Daldry und die Londoner Theater- und Filmlandschaft hinaus.

Scheinbar wendet sich Daldry in seinen Filmen Personen zu, die von ihrem Umfeld nicht gerade gut behandelt werden, indem er ihnen Raum gibt oder geben will. Aber genau genommen widmet er sich im Fall von „Billy Elliot“ nicht der Arbeiterklasse und ihrer prekären Lage, sondern nur deren einengender Wirkung auf einen Jungen, der sie schliesslich hinter sich lässt. Dementsprechend kann auch die kunstpädagogische Ausbildung, also die Tanzschule, überhaupt als ein Ausweg erscheinen.

Dies scheint deswegen problematisch, auch für die Logik des Films, weil Billys Person nicht nur für das außerordentlich begabte Tanzen eines Einzelnen steht, sondern für richtiges Leben überhaupt, für eine Kritik an den Umständen, die Lebendigkeit unmöglich machen, eine Lebendigkeit, die jeder und jedem zugänglich sein müsste. Der Film setzt die einige benachteiligende, andere privilegierende gesellschaftliche „Ideologie“ und Praxis gar nicht wirklich in Frage, sondern verstärkt sie im gewissen Sinn noch, gerade weil sie als etwas Unveränderbares im Hintergrund wirkt. Die gewöhnlichen Arbeiterklasse-Jungs sollen da bleiben, wo sie sind. Sie dürfen die Kulisse für denjenigen unter ihnen abgeben, der etwas Besseres ist und zur leuchtenden Gesellschaft der „upper class“ hinzugehören darf. Damit wird Kunst zu einem reinen Ort der Flucht, gerade nicht der Transformation; auch weil nur auf der familiären Ebene das zurechtgerückt wird, was Lebendigkeit zerstört, während die Gesellschaft dunkel weitermacht und zu künstlerischen Ausbruchsversuchen zwingt. Diese misslingen im Fall von Daldry's „The hours“ (2003) allesamt, zeigen aber wenigstens dadurch das an, was eigentlich allen Beteiligten fehlt, was sie als Idee des Menschlichen vermissen. Diese Idee wird in allen drei Zeitebenen des Films, also in den drei Künstler-Generationen unterschiedlich ins Auge genommen. Genauer gesagt fragt sich kurz am Ende die Hauptfigur (Meryl Streep), die ihr Leben lang mit Dämonen gekämpft hat, ob ihre Turnschuh-tragende Enkelin (Claire Danes) mitsamt der scheinbaren durchgängigen Oberflächlichkeit ihres Lebens der Sinn für diese Idee und damit auch das Leiden abhanden gekommen ist.

Der Verdacht dieser Studie ist, dass dieser elitär eskapistische Zug eben zu Unrecht viele unserer kulturellen Institutionen, die auch Gegenstand des ersten Teils waren, prägt. Daldry hat wie angedeutet mit Danny Boon zusammen die Eröffnungsfeier der Olympischen Sommerspiele 2012 in London inszeniert. Es sind die großen Spiele der elitären Einzelkämpfer. (Zwar gab es auch wunderbare poetische Momente dieser Inszenierung, die nicht zuletzt dem Spiel zwischen Vertikaler und Diagonaler geschuldet waren. Aber trotzdem war es eine Feier von Eliten, die als paradoxe Schilderung gerade in ihrer teilweise kritischen Darstellung der Gesellschaft den Status-quo stützt.) Auch in „Billy Elliot“ scheint diese Form von Privilegium einer Elite auf, die nicht nur undemokratisch ist, sondern auch widersprüchlich, weil sie Lebendigkeit genauso einfriert wie auslebt: Billys Auftritt am Ende des Filmes auf der Bühne der königlichen Oper in London zeigt zwar den Adrenalinkick eines großen Auftritts und die Intensität, die damit verbunden ist; so wie diejenige, die mit der Vorbereitung der perfekt trainierten Körper einhergeht und die unglaubliche Wucht der Schönheit des Sprungs. Aber gezeigt wird nicht die ganze Vorstellung, sondern eben nur der wenige Sekunden dauernde Sprung. Die Vorstellung wäre nämlich wahrscheinlich – um es nur ein wenig zuzuspitzen – langweilig und vermutlich wie grosse Teile der Opernwelt sexistisch, aber technisch perfekt durchgeführt; gewöhnlicher Kunstbetrieb also und alles andere als wirklich lebendig, vergleicht man sie mit Billy spontanen Rumgekicke und Gehüpfe am Anfang des Films. Und trotzdem gehört scheinbar diese Intensität des anerkannten Professionellen zumindest als Traum zu dessen Gehüpfe dazu. Wiederum ist es wie mit Maupassants junger Frau, die sich an Diors Fensterscheibe die Nase zerdrückt, weil sie von der glamourösen Welt des Wohlstandes träumt. In dieser Sehnsucht liegt eine Qualität, die von der „Industrie“ und Warenwelt selbst dann enttäuscht werden muss. (Das führt aber zur politischen Frage, wie diese Quali-

tät des Wohlstandes in anderer Form verwirklicht werden kann.) Diese Art von Kunst, die eigentlich dafür da ist, die Impulse zu nähren und zu vermitteln, die Billy von Anfang an als Kind in den Beinen hat, die tanzen wollen, verrät diese (und verlangt dafür neunzig Pfund Eintritt). Sie kultiviert sie in einem bestimmten Sinn und nimmt ihnen sowohl das „Anarchische“ als auch das Spielerische des Toasttanzes, das ihr Wesen ausmacht. Sie schießt ausschließlich auf das Durchgearbeitete statt auf das Menschliche: Das war das Thema des ersten Teils dieser Studie mit der Frage, wie etwa Schauspiel-Übungen anders gestaltet werden könnten, damit diese Dimension nicht verloren geht oder stimuliert wird. Damit sei aber nicht behauptet, dass es nicht auch Kunst gibt, die gerade auf diese menschliche Qualität abzielt. Sie spürt dann mit jahrelangem Training und Professionalität der Verfassung der unserer gemeinsamen Integritätsräume nach, die sich dadurch ausgezeichnet hatten, dass in ihnen mit hohem Status und niederem gespielt werden kann; ganz im Gegensatz zum Elitären der eben skizzierten Kunst. Das Paradoxe von Kunsthochschulen wie der Royal Ballet School ist, dass sie eigentlich ihre Student\_innen darauf hin trainieren, sensibel zu werden für jenen Bereich – aber dass sie als Institutionen mit zur Schau getragenen Hochstatus dabei sich selbst unterlaufen müssen.

Gegen diesen „Zucht“-Hochstatus von wenigen haben die oben genannten Johnstone, Alexander, Stern und Merleau-Ponty angeschrieben. Sie richten sich dabei gegen eine Ideologie, welche die Sensibilität für das tänzerische Miteinander oder den synästhetischen Abstimmungstanz nur in einigen sehen will, obwohl jedes Kind bereits ein Spezialist oder Spezialistin ist.<sup>116</sup> Dies anzuerkennen, würde aber ein anderes Verständnis von gesellschaftlicher Wertschätzung verlangen. Die Utopie wäre keine Vereinigung von Vertikaler und Neigung, sondern Zuneigung, um ein Wortspiel auszunutzen, das vielleicht mehr ist als nur ein Wortspiel.

#### *4.2 Zum Verhältnis von Politik und Gegenwartstheater – das „Royal Court“*

Daldry spielt nicht nur eine wichtige Rolle im Gegenwartstheater als einer der selbst inszenierenden Protagonisten, sondern auch als Symbol für zentrale Institutionen wie das Royal Court, das er als ehemaliger Ko-Leiter repräsentiert. An einem Abend zum 50-jährigem Bestehen der kleinen politischen Bühne „Theatre upstairs“ im Obergeschoss des Royal Court wurden 2010 die wichtigsten Regisseure der Gründungszeit eingeladen, um den Zustand des Gegenwartstheaters zu diskutieren; unter anderem den „grand old man“ des englischen Theaters, William Gaskill. Gaskill war nicht nur Leiter des Royal Court (1965-1972), sondern hatte auch seine Hände im Spiel beim Aufbau und der Leitung der beiden vielleicht wichtigsten anderen großen Londoner Bühnen, dem National Theatre und dem Old Vic (mit Laurence Olivier als berühmtester Frontfigur). So lautete seine Analyse der Entwicklung des Gegenwarts-Theaters: Von Anfang an sei die eigentlich politische Grundhaltung, die mit dem Projekt des „Royal Court“ verbunden war, leider zu einem großen Teil verloren gegangen. Was als Experimentbühne für das Theater gedacht war und die gesellschaftlichen Verhältnissen im konkret geteilten öffentlichen Raum auf den Punkt bringen sollte, wurde zu einem eher bildungsbürgerlichen Erfolg. Die wirklich aufrührenden Stücke und Inszenierungen blieben aus. Man getraute sich schlicht nicht, so Gaskill, sich an die undemokratischen, weil Macht schief verteilenden Wurzeln unserer Demokratien heranzutasten, und hatte sofort einen Ruf zu verlieren. Gedacht war, dass direkt spontan, fast improvisatorisch auf Gegenwartspolitik reagiert

---

<sup>116</sup> Sennett (2006) zeigt, was das für unser Verständnis von Arbeit und Tätigkeit heisst, Johnstone (1987) und Robinson (1982) für unser Verständnis von Schauspiel, Kreativität und Bildung.

werden kann. Das geschah auch ansatzweise; immerhin sehr viel intensiver als an fast jedem anderen Theaterort. Doch Themen wie der Finanzkapitalismus, die Umweltkrise, die soziale Schere, die sich während dieser 50 Jahre vergrößerte, wurden nur als zu beklatschendes und kritikerfreundliches Bildungstheater aufgenommen. Es wurden schlicht keine befriedigenden ästhetischen Methoden gefunden, wie anders als kommentierend mit Politik und Gesellschaft umzugehen wäre. Vor allem wurde das Theater selbst nie zum wirklich demokratischen Ort; davon, was das heißen könnte, handelt das nächste Kapitel.<sup>117</sup>

Eine ähnliche Kritik könnte auch gegen die Bühnen gerichtet werden, die sich vom Royal Court beeinflussen ließen. Natürlich behaupten die Volksbühne, das DT und die Schaubühne in Berlin oder die radikaleren Gruppen aus der Gießener Theaterwerkstatt wie She She Pop, God Squad, Rimini Protokoll und so weiter, sie seien politisch in dem Sinn, dass sie die Gesellschaft kritisch spiegeln (dazu etwa Lehmann 2014). Was sie in den letzten dreißig Jahren hingegen produziert haben, wird von der Kritik von William Gaskill genau so getroffen wie das große Vorbild. Gängige, teilweise pseudoverstörende Vorstellungen für ein bereits gewonnenes Publikum, das sich gern unterhalten lässt; selbst im Performance-Format (Stegemann 2013). Dieses demokratisierende (und zugleich packende) Theater findet anderswo statt. Dies zeigt etwa der Weg von Arpag Schilling aus Ungarn. Gefeierte Star genau dieses (pseudo-)politischen Theaters hat er sich im Jahr 2008 zusammen mit seiner Gruppe entschlossen, nicht mehr nur Theater für das Bildungsbürgertum in Salzburg, sondern als Theaterpädagoge mit gewöhnlichen Jugendlichen in ganz Europa zu machen. Eine Entsprechung findet sich etwa bei Edward Bond und seinem Mitarbeiter Chris Cooper in Birmingham oder bei Suzanne Osten im Unga-Klara in Stockholm. Sie arbeiten im Bereich des „angewandten Theaters“, weil sie daran glauben, dass Jugendliche (und Erwachsene) in Improvisationen ihre eigene Imagination entdecken und zusammen eine gemeinsame Gegenwart herstellen können; und dass dies das politische Projekt unserer Zeit ist. Es geht dann darum, die eigene Stimme wiederzufinden und eine andere Ordnung herbeizuführen, in der sämtliche Stimmen willkommen sind, vor allem die, die jetzt ausgegrenzt werden. So könnte man die grundlegende Perspektive des „applied theatre“ formulieren (so etwa Anderson 2015; ähnlich auch Warstat et.al. 2015).

### *4.3 Strategien des Erzählens: Vom Eskapismus zur Transformation*

Zu Beginn des Kapitels war von drei verschiedenen Erzählstrategien die Rede, die von einem Gegensatz zwischen (neben sich gestellten) Neben-sich-stellenden und ausgegrenzten Neben-sich-gestellten ausgeht: die humanitäre, die eskapistische und die transformative. Daldry's Geschichte war transformativ, was die familiäre Dynamik anbelangt, aber in Bezug auf die Gesellschaft eskapistisch.

Nun gehören gerade viele Geschichten zum Genre des Transformativen, welche in Jugendbüchern so etwas wie einen Archetypus des „menschlichen Blickes“ im starken Sinn des englischen „humane“ bilden, wie er bisher skizziert wurde. Zu ihnen zählt der Mythos um „Robin Hood“ genauso wie Michael Endes „Momo“, Lindgrens „Die Brüder Löwenherz“, Carrolls „Alice im Wunderland“, Carax „Die Liebenden von Pont-Neuf“, Bradbury's „Fahrenheit“ oder Pullmans „Dunkle Materie“-Trilogie. Tim Burtons Filme operieren ebenfalls oft mit dieser

---

<sup>117</sup> Ausgenommen von dieser Kritik blieb bei Gaskill ausdrücklich die Unterstützung von jungen Autor\_innen, oft von sehr verschiedener nationaler und sozialer Herkunft.

Erzählstrategie, in der die dominierende Welt der Starken grau und lebensfeindlich erscheint, vor allem auch gegenüber Kindern und Jugendlichen; und die von anarchischen mutigen, aber auch schwachen Bewohner\_innen einer Gegenwelt herausgefordert wird, die sich zu geheimen Gruppen zusammenschließen. Diese Gegenwelt ist wiederum dialektisch einerseits bereits die reale der unterdrückten, aber auch eine utopische, die erst hergestellt werden soll und muss im Streit mit den Kräften, die dies gerade nicht zulassen wollen. Wie sich dann diese beiden Welten, die humane und die graue, begegnen, wie die Übergänge (zum Beispiel die Fenster in der „Dunklen-Materie“-trilogie) mit welchen Überbrückungsgestalten (wie dem Hasen in „Alice“) und in welcher konkreten Form der Auseinandersetzung gestaltet sind, unterscheidet sich dabei von Geschichte zu Geschichte (Fopp 2012, S. 179ff).

Von diesem menschlichen Zwei-Welten-Genre her wirken die humanitäre und die eskapistische Zuwendung zu den Ausgegrenzten als problematisch. Sie gehen gegen die zugrundeliegenden Mechanismen des Ausschlusses nicht vor, sondern weichen ihnen nur aus oder zeigen für einzelne Individuen Auswege an, etwa als Klassen-aufstieg. Anders gesagt: sämtliche drei Erzähltypen haben in sich auch einen eskapistischen Kern – einfach durch die Struktur des Erzählens selbst als Wirkung für die Leser\_innen. Im Gegensatz zum Poetisch-werden (etwa durch die im ersten Kapitel geschilderten Übungen) und vor allem zum Dramatischen des wirklichen transformierenden Agierens etwa des „applied theatre“ kann das Epische in sich als ein Pausieren von Handlungszeit beschrieben werden. Als dieses wiederum kann es eine positive, weil einen Vertrauensraum eröffnende Wirkung haben, die in das wirkliche Leben abfärben kann; eine Ahnung von einer anderen Art miteinander umzugehen wird geweckt. Aber als diese epische Struktur kann sie sogar in der transformativen Version aufgehoben werden: die Auseinandersetzung mit denen, die das würdige Leben für alle verunmöglichen wollen, wird da selbst zum Motor des Erzählens. Diese Geschichten des Zwei-Welten-Genres zeichnen so in ihrer Form, also des erzählten Geschehens, das vor, was in der Wirklichkeit geschehen kann und behaupten nicht nur, wie die humanitäre oder eskapistische eine fiktive Begebenheit, die sich gerade nicht in der Wirklichkeit abspielt. Oder anders gesagt: Was durch die Lektüre von diesen Zwei-Welten-Geschichten oft mit den Leser\_innen geschieht, ist, dass gerade an der Verwirklichung der Idee der Menschlichkeit selbst gearbeitet wird. Die Fiktion, das lebendige Phantasiehaben, wird sichtbar als ein wesentlicher Bestandteil der Realität, um die es bei dieser Transformation geht. Deswegen wird jede Leser\_in solcher Geschichten gewissermaßen schon Teil der verschworenen Gruppe (etwa des „Phoenix Ordens“ in den „Harry-Potter-Bänden), die für eine andere Gesellschaft kämpft und sich so auf die Seite derjenigen stellt, die ins Prekäre abgedrängt werden. Dabei handelt es sich nicht um eine Art Revolutionsromantik, sondern um die Aktivierung der menschlichen Dimension, die für das Politische insgesamt handlungsleitend sein könnte. In der von Prentki/Preston (2009, S. 125ff.) vorgeschlagenen Terminologie des „applied theatre“ geht es hier um Inklusion und Exklusion: Dass der Kunstbetrieb wie große Teile der Wirtschaft, aber auch unser Bildungssektor mit Mechanismen der Exklusion arbeitet, dürfte nicht umstritten sein. Sie bilden so etwas wie das Hintergrundrauschen unserer Kultur.<sup>118</sup> Was dabei in der Terminologie dieser Studie

---

<sup>118</sup> Bei Senf (2013, S. 261ff.) oder Marx selbst kann nachgelesen werden, welche exkludierende Gewalt die kapitalistische Produktionsweise sowohl gegen außen wie gegen innen als Gründungsbewegung etabliert hat: gegen außen als Ausbeutung von Kolonien und der Umwelt; gegen innen als Vertreibung der gewöhnlichen Bevölkerung vom sie ernährenden Land mit der daraus folgenden Abhängigkeit von Arbeitskräften und einem permanenten Konkurrenz-Status sowohl der Arbeitenden als auch der Kapitalisten selbst.



beschädigt wird, ist der jeweilige Integritätsraum der Betroffenen, aber nicht nur der, die exkludiert werden, sondern auch der der Exkludierenden. Deswegen lässt etwa Dickens oder auch J.K. Rowlings ihre Bösewichte als neben-sich-stehende auftreten. Darum könnte es beim künstlerischen Arbeiten gehen, etwa wie in Dickens Erzählungen oder eben den erwähnten Jugendbücher. In ihren Stimmen ist das Wissen um das Leben derer zu hören, die von der gewöhnlichen Kunst übergangen werden, aber eben nicht in der paradoxen Hochstatus- und Unterwürfigkeitshaltung des Humanitären. Sie eröffnen gerade eine Welt jenseits dieses Statushacks und können nicht nur die, die leiden, sondern selbst noch die Bösewichte und Dämonen als solche schildern, denen begegnet werden kann. In der hier verwendeten Terminologie könnte das, was da geschieht, so gefasst werden: Sie machen das Böse durchsichtig auf die neben-sich-stellenden Kräfte, die es ausübt und die ihm zugrunde liegen. Deswegen scheint da eine Person noch hinter denen auf, die sich über andere setzen. In Polanskis „Oliver Twist“-Verfilmung zeigt sich dies daran, dass wir eigentlich Olivers Augen während des ganzen Filmes nicht sehen – bis er in der entscheidenden Schlusszene zum Übeltäter Fagin den Kontakt sucht und auch erhält. Daraus resultiert nicht etwa Vergebung oder Barmherzigkeit als moralisches Gebot, sondern überhaupt als mögliche Haltung, die dann auch aktiv abgelehnt werden kann – wie etwa von der einen Hauptfigur in P.T. Andersons „Magnolia“ (1999). So wird der Fokus überhaupt von der moralischen Ebene gehoben auf die politische der Kräfte, die ein inkludierendes Zusammenleben verhindern. Der transformativ inkludierende Blick dieser Geschichten scheint also die Inklusion nicht nur auf die auszudehnen, die ansonsten durch die gesellschaftlichen Strukturen an den Rand gedrängt sind, sondern auch auf die, die dies bewerkstelligen. Wiederum dialektisch gedreht ist es oft dieser inklusive Blick, der im Kunstbetrieb (Giotto, Picasso...) als das Exklusivste gehandelt wird. Dies liegt nicht zuletzt an seiner Form: Diese muss sich von den figuralen Strukturen der Kunst lösen und wirklich Gestalthaftes herstellen.

Aus dieser Perspektive gesehen wirken dann auch einige „applied-theatre“-Projekte problematisch. Sie wenden sich dann, was etwa Prentki/Preston (2009, S. 179ff.) immer wieder kritisiert, nur humanitär denen zu, die in Gefängnissen sitzen oder in den Slums, ohne dabei die zugrundeliegenden Strukturen zu thematisieren. Sie haben so eine Integrationsfunktion, die normalisierend wirkt, wo manchmal eigentlich Widerstand angebracht wäre.

# Kapitel 6: Regieführen als Herstellen einer gemeinsamen Szenerie und Geschichte

## 1. Einleitung

Die Intuition dieser Studie ist es, dass dieser Blick (der in den oben genannten zwei-Welten-Geschichten als transformative Erzählungen der Neben-sich-Gestellten zum Ausdruck kommt) auch als wirkliche Interaktion, als eine Form des „applied theatre“ gestaltet werden kann. Als dessen Hauptaufgabe erscheint dann, so der Vorschlag, das Einrichten einer gemeinsamen Geschichte in einer geteilten „Szenerie“ (wie man das nennen könnte): Es geht dann nicht nur darum, eine Geschichte zu erzählen für ein Publikum, sondern die geschichtliche Situation des Publikums als Teil einer wirklichen Geschichte sichtbar zu machen und eben das Zusammenleben als Szenerie zu gestalten. Dadurch werden all die Ausschlussmechanismen, die im Hintergrund wirken, als Akteure sichtbar gemacht; und unsere Rolle bei ihrer Aufrechterhaltung thematisierbar.

Dies erfordert eine neue „Rolle“: An die Stelle der Regisseur\_innen, der Autor\_innen und Dramaturg\_innen tritt eher eine Spielgestalterin, die viel direkter nicht nur zwischen dem Stoff und den Schauspielenden, sondern auch zwischen diesen und dem Publikum vermittelt und so ein dazu beiträgt, dass alle zusammen ihr Leben besser verstehen und sehen können als eines, in dem gemeinsam gehandelt werden kann. Die Frage ist dann die: wie konkret diese Orte der lebendigen humanen Welt bilden und kreieren?

## 2. Katie Mitchells Verständnis von Geschichte(n)

### 2.1 Vorbemerkung<sup>119</sup>

Als Hauptaufgabe der Regie wird oft das Vermitteln und Verbinden dreier Momente beschrieben (nach Vestin 2006): den Schauspielerinnen auf der Bühne oder einem Filmset; dem Stoff/Gehalt samt Text; und dem Publikum. Die Probenarbeit besteht demnach darin, durch Improvisationen und Textarbeit in die Welt des Stückes hineinzufinden, die Charaktere herauszuarbeiten und den Gehalt des Stoffes sichtbar zu machen. Durch (mehr oder weniger) subtile Veränderungen im Ausdruck der Spielenden werden Veränderungen in der Beziehung der Figuren dargestellt und so eine für alle sichtbare Geschichte erzählt. Die Regie sorgt (gewöhnlicherweise) dafür, dass diese Veränderungen im Ausdruck glaubwürdig sind und so zusammenstimmen, dass jeder den sich entwickelnden Beziehungen folgen kann und versteht, worum es geht (Mamet 2010, S. 144ff.). Dies gilt vor allem für das „realistische“ Regieführen (im Theater und Film), das sich an psychologischer Wahrhaftigkeit und der Identifikation der Zuschauenden mit den Protagonist\_innen ausrichtet. In den Begriffen dieser Studie wäre es die Hauptaufgabe der Regie, auf allen möglichen Ebenen (der dargestellten Personen genauso wie der Spielenden)

---

<sup>119</sup> Einigen der hier nicht thematisierten Herausforderungen des Regieführens, vor allem der Schauspielerführung (und dem „Blocking“: also wo wer wann auf der Bühne steht), ist die Master-Arbeit „Regi med barn och unga“ (Fopp 2013) gewidmet.

das Neben-sich-stehen zu durchschauen, zu artikulieren und dafür zu sorgen, dass ein Kontakt zu sich und einander möglich wird (oder zumindest ein Neben-sich-stehen als solches bewusst gestaltet wird).

Diese Tätigkeit der Regie wird dann oft reformuliert als Geschichten-Erzählen (zum Beispiel im Werbeprospekt von der „Stockholms Teaterhögskola“ für die Regieausbildung von 2012). Man soll lernen, wie man Geschichten erzählt. Die im Folgenden zu erkundende Alternative wäre: wie man Geschichte herstellt.

## 2.2 Plot und Story

Die folgenden Überlegungen beziehen sich in erster Linie auf das derzeitige Standardwerk zur Regiearbeit im angelsächsischen Raum, „The director’s craft“ (2008), geschrieben von der in ganz Europa tätigen Katie Mitchell. Eine Besonderheit sei zuerst erwähnt, bevor die Hauptthesen ins Spiel kommen: Mitchell unterscheidet nicht wirklich zwischen „Story“ und „Plot“, wie man es in der Literaturwissenschaft tut und zwar so, dass 1. „Plot“ den Ablauf des Geschehens bezeichnet, also: da und da ist das passiert und dann hat sich das ereignet und daraus hat sich Folgendes ergeben; und 2. „Story“: die Art, wie die Geschichte erzählt ist. Beginnt man etwa am Ende; aus wessen Perspektive erzählt man und so weiter.<sup>120</sup> Dies wiederum hat mit der angelsächsischen Art des Inszenierens zu tun. Das Hauptinteresse liegt oft beim Plot und deswegen auch bei den Schauspielerinnen, bei der Rekonstruktion der einzelnen Charaktere mit ihren Biographien und ihrer Sprache/Text, dem Verstehen der Ereignisse und der sich verändernden Beziehungen. (In anderen Kulturen, etwa der deutschen (Stegemann 2013), liegt der Fokus der Regiearbeit eher bei der Art, wie diese Geschichte dann erzählt und gestaltet wird.) Es ist also ein Theater, bei dem die Regie sozusagen hinter dieser Geschichte fast verschwindet. Dies wird sogar aktiv von prominenten Figuren der Theaterindustrie gefordert (Berry 1990, Alfreds 2007, S. 245ff). Damit nähert sich die „Story“ dem „Plot“ an: Wer Theater- und Filmbücher zum Verfassen eines Drehbuches liest, wird feststellen, dass die gängige Definition einer „Story“ von den Absichten eines Helden ausgeht. Eine Geschichte sei eine Abfolge von Ereignissen, in welche die Protagonistin verwickelt ist aufgrund ihrer Wünsche und Absichten und den Handlungen und Entscheidungen – die sie entweder zum gewünschten Ziel führen oder es unerreichbar machen (so auch der Ansatz der Theatertherapie von Landy 1996). Auf dieser Reise lernt er oder sie oft, was sie eigentlich „braucht“ und nicht nur zu erreichen wünscht. Das Grundmotiv (und der Motor) der Geschichte wird im individuellen Willen des vereinzelt Helden verortet. Dabei soll ein Grundereignis die Heldin dazu veranlassen, sich auf diese „Reise“ zu begeben – und ein Hauptereignis entscheidet darüber, ob sie das Ziel erreicht oder nicht.

## 3. Wann geschieht etwas wirklich – zum Konzept des „Ereignisses“

### 3.1 „Intentions“ und „Events“

Der das ganze Buch „The director’s craft“ leitende Grundgedanke von Katie Mitchell ist folgender. Methodisch sei es am klügsten, beim Geschichtenerzählen auf die Abfolge von kleineren und großen Ereignissen („events“) zu achten und sie herauszuarbeiten. Damit etwas als die Geschichte vorantreibendes oder bestimmendes Ereignis

---

<sup>120</sup> So etwa Gérard Genette (1994) in seinen klassischem Werk zu verschiedenen narrativen Strategien.

zählt, muss es eine Auswirkung auf sämtliche relevanten Personen haben, die in der Geschichte vorkommen – und zwar in dem Sinn, dass diese wegen des Ereignisses ihre gegenseitigen Beziehungen verändern: Zum Beispiel die Art, wie die Figuren jeweils die anderen sehen und was sie von einander wollen. Jemand zieht weg; eine Revolution findet statt und zwingt alle dazu, politisch Stellung zu beziehen.

Auch wenn dieser Ansatz auf der Hand zu liegen scheint – natürlich bestehen Filme und Stücke aus einer Abfolge von Ereignissen, ansonsten würde nichts würde passieren –, ist er als Regie-Methode nicht selbstverständlich<sup>121</sup>, vor allem nicht in der Radikalität, mit der Mitchell diese Ereignis-abfolgen in den Mittelpunkt ihrer theaterpraktischen Überlegungen rückt, ja in den Mittelpunkt der Regiearbeit insgesamt: von der konkreten Probenarbeit bis hin zur Charakterentwicklung. Dies ist dabei ihre Grundthese: „Intentions“ ändern sich immer und nur mit dem Eintreffen eines neuen Ereignisses. Und zweitens: „Intentions“ hat man immer jemandem gegenüber. Diese Absichten, „intentions“, sind gemäß Mitchell uns Menschen nicht immer bewusst, sogar meistens nicht. Wir werden manchmal auch von Wünschen gesteuert, über die wir uns nur im Nachhinein klar werden. Für Mitchell ist es jedoch zentral, von Anfang an all diese Motivationen für die Schauspieler\_innen deutlich zu machen, selbst alle verdeckten Absichten, und sie an Ereignisse zu binden: Da ist jemand in unser Leben getreten auf die und die Art und hat das in uns ausgelöst und so weiter; deswegen handeln wir so und nicht anders. Rabiger (1997, S. 189) und ähnlich auch Mamet (2010) beschreiben dies als die notwendige interne Rationalität aller guten Geschichten. Eine Szene wird dann in diesem Ansatz beschreibbar als Ereignis-Einheit. Durch ein Ereignis verwandelt sich die zwischenmenschliche Grundkonstellation. Mitchell rät folglich auch der Regie, für jede Szene eine Titelüberschrift zu finden, die just dieses „event“ benennt – und nicht nur eine Handlung. Ein Beispiel wäre: „Kalle entdeckt einen neuen Freund (einen eingesperrten Hund)“. „Eine Wahrheit kommt ans Licht.“ Das sind Inhaltsangaben, die Ereignisse implizieren, nicht einfach nur etwas, was passiert. Was passiert, wäre etwa auch: Kalle geht in die Schule. Es geht darum, das an der Geschichte herauszuarbeiten, was so verfasst ist, dass sich dadurch etwas verändert, hinter das nicht mehr zurückgegangen werden kann. So wäre: „Kalle haut Per eins auf die Nase“ kein guter Szenentitel, hingegen „Eine Freundschaft nimmt ihr Ende“ schon, weil darin benannt wird, was sich in der gemeinsamen Geschichte und in der Beziehung ein für allemal verändert.

Mitchell geht zunächst von einem „ursprünglich veranlassenden“ Ereignis aus (2009, S. 55ff.), das eine ganze Geschichte in Gang bringt und das sich oft vor (!) dem ersten Akt abspielt. Die Gegenwart wird dann verständlich nur, wenn die Kette von Ereignissen und Absichtswechseln sichtbar wird. Außerdem ist es für Mitchell wichtig, die Ereignisse zu gewichten nach der Wirkung und Funktion, die sie für die gesamte Geschichte haben. So ergibt sich dann das Hauptereignis, dem alles andere untergeordnet sein soll.

---

<sup>121</sup> Gilles Deleuze (1996) hat die gesamte Kinogeschichte wie oben angedeutet nach just dem Kriterium in zwei Epochen eingeteilt, wie sich „Ereignis“ und „Zeit“ zueinander verhalten. In den ersten fünfzig Jahren des Kinos werden Geschichten als Handlungsabfolgen erzählt, die Zeit erst gliedern (analog zu Mitchells Grundidee). Seit den 60-Jahren, vor allem in der Nouvelle Vague und im Neorealismus, sieht Deleuze aber einen umgekehrten Trend: Zeit und Zeitlichkeit löst sich ab von der logischen Abfolge von Ereignissen und handelnden Personen und wird zum Hauptakteur: „Unpassende“ Schnitte machen verschiedene Zeitebenen synchron und so weiter. Deswegen heisst der erste Band seines Filmwerkes „Bewegungsbild“ (oder Handlungsbild), der zweite „Zeitbild“: Die Zeit selbst wird zur Heldin. Dabei hält er am Grundkonzept des „Ereignisses“ fest, was im Folgenden gerade hinterfragt werden soll.

Als eines der größten Probleme beim Regieführen macht sie die Tendenz aus, alles gleich zu gewichten und so die Spannungsbögen zu verpassen. Als Zuschauer\_in wird man in diesem Fall nicht auf Ereignisse, die wirklich entscheidend sind, vorbereitet etwa durch Passagen, in denen nichts Wichtiges passiert und in denen „nur“ auf entscheidendes Vergangenes reagiert oder über Zukünftiges verhandelt wird. (Diese Sicht auf diese Zwischen-Passagen ist aber keineswegs alternativelos, wie gleich deutlicher werden soll.) Nur durch diese Gewichtung der Ereignisse entsteht eine Plastizität und Lebendigkeit (ebd.) der ganzen Inszenierung.<sup>122</sup>

### 3.2 „Es ereignet sich“ versus „etwas geschieht“

So einleuchtend diese Grundidee wohl ist, vor allem um eine Grobstruktur samt Gliederung einer Geschichte zu verstehen, kann man sich die Frage stellen, ob es wirklich das „fasst“, was dem Phänomen zugrunde liegt, dass wirklich „etwas geschieht“? Eine Ereignisabfolge ergibt noch kein lebendiges Geschehen. Außerdem ist unklar, wieso die Frage bei Mitchell (und der Standardliteratur wie Mamet 2010) kaum auftaucht, was denn da überhaupt geschieht – wie wenn der Inhalt des Geschehens belanglos wäre, solange überhaupt etwas geschieht. Was so zum Beispiel ausgeblendet wird, sind die sozialen Normen und Regeln, die in den Räumen gelten, in denen sich die Geschichten abspielen. Überhaupt ist auf den ersten Blick unklar, wie sich die normative Dimension, etwa eines menschlichen Blickes, zu dieser Mitchell'schen narrativen Strategie verhält. Handelt es sich dabei nicht um die Beschreibung eines Laboratorium-Blickes, bei dem Sinn und Funktion des Ganzen fehlen? Dieses Problem zeigt bereits der Begriff des „Ereignisses“ selbst in seiner Passivität an: etwas trifft ein, einfach so, kalt und sinnlos.<sup>123</sup> Nun kann so ein Schicksalsschlag tatsächlich eintreffen: Im klassischen Film „Short cuts“ von Robert Altman bebzt plötzlich die Erde und entscheidet über den Ausgang der Handlung. Oft sind aber die entscheidenden Ereignisse in unserem Leben Handlungen von Figuren. Jemand schlägt einen Hochzeitsantrag ab. Jemand gibt jemandem vor allen Anderen eine Ohrfeige. Jemand verkauft die Fabrik. Jemand verlässt die Familie. Manche Ereignisse sind auch irgendwo dazwischen: Jemand wird krank. Das Konzept des Ereignisses unterläuft gerade, um in der Sprache der praktischen Gegenwartsphilosophie (Sellars, Davidson, McDowell, Brandom) zu sprechen die klassische Unterscheidung zwischen dem Reich der Gründe (Geist, Kultur) und dem Reich der Ursachen (Natur). Damit verliert es aber jede normative Kraft, jede Besonderheit. Dies ist auch ablesbar

---

<sup>122</sup> Kulturkritisch gesehen könnte man sagen, dass in unserem Informationszeitalter just dies oft geschieht: Dass alle Ereignisse als gleich wichtig erscheinen, sei es ein Fernsehauftritt eines Teenagers oder der politische Entscheidung über die Zukunft des Planeten; alles ist ein „Event“ und die ganze Berichterstattung ist auf solche Neuigkeiten oder „News“ in Event-Form ausgerichtet (gerade weil diese nicht normativ eingeordnet werden müssen und in diesem Sinn „objektiv“ sind). In diesem Sinn „geschieht“ nichts wirklich, solange die Berichterstattung sich nicht getraut, stärker zu gewichten und Zusammenhänge herzustellen, etwa indem verständlich wird, wie wir in diese politische Situation geraten sind, in der wir uns vorfinden. Analog dazu hat Sennett (2006) das Arbeitsleben von Leiharbeitsfirmen beschrieben als Fehlen von Bindungen, die einer Aufgabe ihren tieferen Sinn geben und ein Feld dessen eröffnet, dass etwas wirklich geschieht.

<sup>123</sup> Der Begriff ist bekanntlich einer der am meisten benutzten auch in der kontinentalen Philosophie von Heidegger über Deleuze bis Badiou, Žižek und Negri/Hardt. Insofern kann dieses Kapitel auch als Kritik an dieser Tradition gelesen werden.

daran, dass diese Ereignisse von Mitchell nicht daraufhin untersucht werden, ob ihn ihnen ein Neben-sich-stehen artikuliert und zementiert wird – oder im Gegenteil, dazu beigetragen wird, Entfremdung aufzuheben.

Was in dieser Mitchell'schen Grundkonzeption genauso fehlt wie diese Unterscheidung von aktiven Handlungen und passiven Schicksalsschlägen samt dem Fokus auf die gemeinsamen sozialen Räumen und deren Regeln, ist ein Moment, wo jemand, der handelt, von seinem eigenen Handeln überrascht wird oder bewusst handelt „trotz“ seiner entgegengesetzten Wünsche, ohne dass man dies auf psychologische Mechanismen wie unbewusste Bedürfnisse reduzieren könnte. Nach Harold Bloom (2000) ist just dies, also das Nichtfestgelegt-sein, die Freiheit das Kennzeichen für Shakespeares Charaktere, die fortlaufend ihre eigene Identität neu erfinden, indem sie sich im (vor allem: sprachlichen) Handeln selbst überraschen. Es geht also im Folgenden in der Suche nach dem menschlichen Blick auch um eine Art von Freiheit oder eben spielerischem Bei-sich-sein: also um das Gefühl, die Geschichte könnte jetzt auch ganz anders weitergehen. Es wäre merkwürdig, eine solche Wendung wiederum selbst als ein „Ereignis“ zu bezeichnen. Diese Qualität von erfüllter Freiheit kann nicht allein durch das Ereignis-Absichten-Erzählen erschaffen oder verstanden werden,<sup>124</sup> weil bei diesem die Figuren festgelegt sind auf eine Absicht, in die sie durch das vorangegangene Ereignis hinein-„proviziert“ werden.<sup>125</sup> Dadurch wird die Frage relevant: Was passiert eigentlich, wenn wirklich etwas geschieht in einer Geschichte – über das Sich-Ereignen hinaus; wenn so etwas wie Freiheit möglich wird? Worum handelt es sich; was hat „das“, wirkliche lebendige Geschichte, für eine interne narrative Struktur?

## 4. Zur Herstellung von ästhetischen und politischen „Szenerien“: Integritätsstoff und Würde

### 4.1 Regieführen als das Einrichten von „Szenerien“

Was braucht es, damit etwas zu einem wirklichen Geschehen wird, wenn Regisseur\_innen oder Theatermacher\_innen entgegen der üblichen Ausbildung und Auffassung die Aufgabe haben sollen, nicht nur einfach irgendwelche Geschichten zu erzählen, sondern Geschichte herzustellen? Hier könnte wiederum die methodische Ausrichtung an den Kulturprodukten helfen, etwa den oben zitierten Jugendbüchern oder Filmen, die die Idee der Menschlichkeit erkunden (im Sinn des englischen „humane“). Findet sich da eine spezifische narrative Stra-

---

<sup>124</sup> Eine Alternative wäre zu sagen, man inszeniert eine Geschichte rund um einen Gehalt oder eine Atmosphäre herum, wie das etwa der Filmregisseur Tom Tykwer ausdrücken kann. Dann denkt man die Szenen mehr als „Entfaltung“ dieser Stimmung oder dieses Gehaltes und nicht primär als Ereignisabfolge. Es ist dann kein Zufall, dass bei Tykwer die Fragen danach, was „Zufall“ und was „Schicksal“ ist (etwa in „Der Krieger und die Kaiserin“ oder „Heaven“) und das „Spielen“ und Erforschen von verschiedenen Handlungsmöglichkeiten („Lola rennt“) zum Hauptthema der Geschichten werden. Das Aufeinandertreffen der Hauptpersonen und ihr „commitment“ (Dreyfus/Kelly 2011) sprengt dann die Logik von Ereignissen; Kierkegaard, auf den sich Dreyfus/Kelly beziehen, würde von der absurden Absolutheit von etwas Nichtabsolutem sprechen.

<sup>125</sup> Dies hängt wie gesagt wie eine Stimmung des Fatalismus über Mitchells Argumentation, durchaus auch stilistisch in der strikten Art ihres Schreibens. Es ist, also ob wirklich nur eine Abfolge von Anweisungen befolgt werden müsse, damit eine gelungene Inszenierung entsteht.

ategie, welche die gesuchte Erfahrung von einer gemeinsamen geteilten Geschichte hervorbringt? Der Verdacht liegt nahe, dass in einem solchen Fall eine solche Strategie an eine spezifische Weise gebunden sein müsste, wie die konkrete räumliche Situation gestaltet ist, so dass ein W(innicott)-Raum oder Vertrauensraum zustande kommen kann. Oder um es zuzuspitzen: der Erzählung müsste es im Kern gerade um die Entfaltung von einem gemeinsamen W-Raum gehen, der wiederum die Entfaltung der jeweiligen Integritätsräume zulässt. Und tatsächlich wird gerade der Raum des Geschehens in vielen dieser Bücher auf eine besondere Weise aufgeladen, so dass so etwas wie eine „Szenerie“ zustande kommt. Mit „Szenerie“ ist im Folgenden nicht ein Bühnenbild gemeint, sondern der Begriff soll als Konzept eine Mischung aus erstens dem Handlungsablauf, also einem Geschehen, und zweitens einem raumzeitlichen Hintergrund bezeichnen.<sup>126</sup> Als stärkste Eigenschaft einer „Szenerie“ wird sich dabei ergeben, dass sie es sämtlichen beteiligten Personen ermöglicht, gemeinsam auf etwas Wertvolles ausgerichtet zu sein.

#### 4.2 „Emil und die Detektive“ als Paradigma

Durch die Untersuchung dieser Szenerien soll also zumindest ein Aspekt dessen verständlicher werden, was die Intensität eines fiktiven Geschehens als erzählerischer Sog ausmacht – über das Erzählen einer Mitchell’schen Ereignisfolge hinaus. Gute Beispiele sind viele Szenen in Erich Kästners Büchern, etwa dem „Emil und die Detektive“ oder dem „Fliegenden Klassenzimmer“. Andere Beispiele für solche Szenerien sind: Robin-Hoods Waldversteck, Oliver Twists Gassen von London oder, um ein neueres Beispiel zu wählen, die Insel im ersten Band von Stieg Larssons Milleniums-Trilogie; später mehr zu den politischen Szenerien wie der Pariser Kommune, die etwa Harvey (2001) als eine solche Szenerie beschreibt. Ihnen gemeinsam wäre dann, dass sich die (fiktive) Welt in einen relevanten von Sinn aufgeladenen Spielraum verwandelt. Die Mechanismen dieser Aufladung sollen jetzt untersucht werden. Wie genau stellt Kästner die hier unterstellte Empfindung für wirkliches Geschehen her, einmal abgesehen von der Sprache in ihrer ganz konkreten Form und dem charakteristischen Tonfall? Wie kommt das Gefühl zustande, eine Welt tue sich auf, in der wirklich etwas Wichtiges abläuft?

Oder spezifischer: wie entsteht die Szenerie etwa in der berühmten Hotel-Szene im „Emil“? Emil hat seine neuen Freunde in Berlin kennengelernt und jetzt wollen sie gemeinsam den Dieb stellen, der Emil sein Geld abgeknöpft hat. Sie beobachten, wie dieser in einem Hotel absteigt, was Kästner die Möglichkeit gibt, seine Helden um den Innenhof dieses Hotels zu versammeln – samt einer ausgeklügelten Strategie, wie sie untereinander kommunizieren und sich warnen können, sobald der Gesuchte das Haus verlässt. Sie schnappen den Dieb, aber das ist nicht so wichtig. Und dies wiederum ist wichtig, weil das Herausstellen der Szenerie hier die Priorität gewinnt über die Abfolge der Ereignisse. Im Blick auf Katie Mitchells methodische Herangehensweise stellt sich also die Frage, wie die Szenerie (rund um das Hotel) im Verhältnis zum Hauptereignis der Geschichte steht – samt zum auslösenden Ereignis und den dazwischenliegenden, die auf das Hauptereignis zusteuern. Ist die Szenerie selbst

---

<sup>126</sup> Viele Regiebücher sprechen von der Aufgabe der Regie, in die „Welt des Stückes“ einzuführen und diese real herzustellen (Alfreds 2007, S. 245ff). Für Alfreds ist dies neben dem Etablieren von glaubhaften Charakteren und dem Erarbeiten des Textes eine der drei Hauptaufgaben während der Probenzeit. Der Begriff der Szenerie soll hier gegen diese realistisch abbildenden Welten markieren, dass es sich nicht um die Wirklichkeit, sondern um einen Möglichkeitsraum handeln soll (als der sich die Wirklichkeit im besten Fall selbst herausstellt).

beschreibbar als Ereignis? Geschieht etwas? In gewisser Weise schon und zugleich nicht wirklich. Es ist sicher nicht das Überlisten des Diebes selbst, das dem Buch seine besondere Qualität gibt, sondern eher die Schilderung des Wartens rund um das Hotel mit allen sozialen Interaktionen zwischen den Freunden und der darin geschehenden Verwandlung des Raumes. Die Szenerie, als Einheit von Geschehen und Räumlichkeit aufgefasst, wäre das, was ein gemeinsames Erleben möglich macht. Und wenn man gemeinsam erlebt, passiert etwas; ohne dass sich groß etwas ereignen müsste. Eine mögliche Reformulierung in Mitchells Geist wäre: dann ist es eben die Vorbereitung (!) von einem Ereignis (das Umzingeln des Diebes) das, was eine Szenerie ausmacht. Aber wird so eingefangen, was die Szenerie an Sinn auflädt? Vielleicht ist sie selbst als Ereignis beschreibbar? Nur: wenn man die „gemeinsame Intentionalität“, also das Zusammen-Ausgerichtet-sein als Grundkriterium einer Szenerie ansieht, ist sie gerade nicht als Ereignis definierbar, weil ein Ereignis von Mitchell dadurch bestimmt wird, dass durch es sich gerade die Einstellungen der Beteiligten zueinander verändern. Zwar ist eine Szenerie ohne Ereignisse (oder „Intrige“ wie man das auch nennt) kaum vorstellbar. Und oft resultiert sie aus einem Ereignis, etwa dem Raub des Sohnes vom Klassenlehrer im „Klassenzimmer“; dem Diebstahl im „Emil“ – und bereitet ein anderes vor. Aber ihre interne Struktur kann wohl nicht reduziert werden auf die Logik von Ereignissen, auch nicht auf die von bloßen Zwischenräumen zwischen Ereignissen. Es scheint eher umgekehrt so zu sein, dass das, was ein Ereignis ist, besser zu verstehen ist im Ausgang von dem, was eine Szenerie definiert.

### *4.3 Die Ingredienzen einer Szenerie*

Methodisch gesehen handelt es sich beim Terminus Szenerie wie bei den Termini „Menschliches“, „W-Raum“ und „Integritätsraum“ um ein Konzept als „device“, also um einen Begriff, der ein ganz spezifisches Phänomen fassen und zugänglich sowie anwendbar machen soll. Wiederum steht die Überzeugung im Hintergrund, dass dieses Phänomen als in sich identifizierbares existiert und erforscht werden kann; die Begriffe konstruieren so nicht einfach als soziales Konstrukt eine Wirklichkeit, sondern versuchen, etwas an ihr aufzudecken und die Praxis in ihr vernünftiger zu machen. Dieser Begriff der Vernunft ist dann Thema des nächsten Kapitels. In einem Vergleich der oben genannten Beispiele treten folgende Züge als charakteristische Merkmale von Szenerien hervor:

1. Wie gesagt sind in ihnen die Hauptpersonen in das räumliche Geschehen ganz involviert. Die Szenerie (das ist das Entscheidende) füllt alles aus, woran sie denken. Die Freunde von Emil müssen sich zwar kurz ablösen und nach Hause gehen, sind aber sofort wieder zurück. Eben durch diesen Fokus unterscheiden sie sich von Szenen/Bühnenbildern des klassischen Theaters, in denen die Handlung geschieht, um die sich aber die Handlung selten dreht.

2. Dabei lädt das Geschehen (also das Schnappen des Diebes) den materialen Raum auf. Oder anders gesagt, die Szenerie ergreift Besitz von der Räumlichkeit. Sie findet in einem spezifischen Raum statt und jedes Detail wird wichtig für die Handlung, paradigmatisch in Detektivgeschichten. Die Szenerie besteht so als Netz von relevanten Bezügen, beziehungsmaßbigen und räumlich-zeitlichen der Art: „Ah, wenn der Dieb da drüben rauskommt, müssen einige von uns da sein“. Plötzlich wird es wichtig, ob es noch einen Hinterausgang gibt, wie rutschig das Pflaster ist, ob (im „Emil“) Gustav mit der Hupe noch schläft und so weiter. Insofern ist die Räumlichkeit eine Mischung aus dem strategischen Blick des Kartographen (Landkarten spielen denn auch eine grosse Rolle in diesen Szenerie-Geschichten) und dem Erlebnisblick dessen, der mitten im Geschehen steht.



3. Der Raum wird außerdem oft nur aufgeladen, weil es einen gewissen Zeitdruck gibt oder eher ein zeitliches Dimensioniert-sein. Insofern ist eine Szenerie auch immer eine zeitliche Kategorie – sowie für Merleau-Ponty die Raumtiefe primär eine zeitliche Kategorie des „noch-nicht“ ist (Merleau-Ponty 1966, S. 308f.). In der Emil-Szene warten gerade alle. Aber nur dadurch wird überhaupt die ganze Räumlichkeit zu einem Hintergrund einer Geschichte, der selbst erkundet werden kann und wichtig ist. Es ist wie in theaterpädagogischen Workshops, in denen die Teilnehmer\_innen auch die Szenerie spielen, die Bäume, Felsen, Türen oder Wand in einem Haus. Die Materialität wird gewissermaßen lebendig, relevant, kann jederzeit handlungsentscheidend werden. So arbeitet das angewandte Theater oft mit Szenerien statt mit Bühnen/Szenen.

4. Schließlich ist die Szenerie mitgeprägt durch das soziale Geflecht der Figuren, die sich plötzlich in einem Geschehen vorfinden; oder eher umgekehrt, sie prägt diese Relationen, wie etwa Emils Beziehung zu Gustav, zu seiner Cousine und allen anderen Freunden durch den Raum vermittelt ist. Die Szenerie macht, dass die Beziehungen erst ihren Platz in einem sie umgreifenden Geschehen erhalten. So gesehen handelt es sich bei der „Szenerie“ um das Gegenteil zu Katie Mitchells (und zur traditionellen Walt-Disney-)Definition von „Geschichte“/„Story“: Das Geschehen wird nun nicht durch ein Umschlagen von Beziehungen und durch Held\_innen bestimmt, die einen individuellen Traum verfolgen. Umgekehrt werden die Beziehungen in den Dienst eines Geschehens, eines gemeinsamen Projektes gestellt. Alle Freunde sind im „Emil“ so auf das Ertappen des Diebes eingerichtet, dass das Einander-helfen und die Beziehungen unter einander völlig unhinterfragt sind. Sonst würde von der Szenerie abgelenkt. Diese Form von unausgesprochenem Einverständnis des Zusammengehörens findet sich auch im „Fliegenden Klassenzimmer“ wieder als atmosphärische Verdichtung. Die Beziehungen tragen und lassen den Blick sich gegen außen auf die Details des Raumes und der Zeit richten. Das Thema ist eben das Fassen des Diebes, das Zurückholen des Sohnes von Kreuzkamp im „Fliegenden Klassenzimmer“ oder das Lösen der Aufgaben bei den Lasse-Maja-Krimis von Martin Widmark (2002).

Wie anders ist da die klassische Szene samt Bühnenbild und damit das klassische (Stadt-)Theater definiert: In ihm wird durch eine Art psychologischer Wendung der Fokus auf die Züge der Handelnden als vereinzelte gerichtet. Deswegen ist die „Szene“ klassisch definiert durch das Auftreten oder Abgehen einer Figur. Die Kunst des Theatermachens (oder des Regieführens) besteht dagegen nach dem hier vorgeschlagenen Ansatz zu einem großen Teil darin, den Theaterraum in eine solche gemeinsame Szenerie zu verwandeln, in der eine gemeinsame Geschichte möglich wird. Ihr stehen die Zuschauenden dann nicht als Konsument\_innen gegenüber, schauen nicht nur zu, sondern werden von der Freiheit angesteckt, die Szenerien immer eröffnen: Es könnte auch ganz anders weitergehen. Ja, die Szenerie ermöglicht vielleicht just das oben geschilderte Gefühl, das auch das Schauspielern selbst ausmacht gemäß einem der zentralen Theoretiker des „applied theatre“ oder der Theaterpädagogik (Bolton 1984): Man erlebt zugleich, dass etwas mit einem geschieht (a) und (!) dass man das beeinflussen kann (b), was geschieht; man wird Teil einer größeren Geschichte und damit einer Erfahrung voller Freiheit – im Gegensatz zu Ohnmachts- oder Allmachtserfahrungen des gewöhnlichen Theaters, das inhaltlich (etwa bei Tschechow oder Ibsen) ein paradoxes Pendeln ist zwischen dem abstrakten Handeln der Personen und äußeren Ereignissen, die ihnen widerfahren; und formal zwischen der allmächtigen Identifikation des Publikums mit Figuren, das oft in die Ohnmacht des Nicht-identifizieren-könnens und von außen zusehens umschlägt. Außen vor bleibt so die eigene Phantasie. Diese wird durch die Offenheit einer Szenerie aktiviert, zu der wie oben angedeutet oft ein ganzes Set an Figuren (und Figurenmächten) gehören. Zeit und Raum, in denen einzelne Szenen

stattfinden, wären dann nicht ein objektives Geschehen wie im klassischen Theater, sondern müssten als gemeinsame Gegenwart auch mit dem Publikum erst eröffnet werden. Der Raum wird angefüllt mit wichtiger Zeit.<sup>127</sup>

#### 4.4 Integritätsstoff und Würde

Diese eher formalen vier Kriterien führen dann zur Frage nach dem, worum es in einer Szenerie eigentlich geht:

5. Dieses hat oft die Struktur einer Aufgabe, eines Unternehmens oder einer Unternehmung, ohne dass dieses als Leistungsprojekt von Einzelnen beschrieben werden könnte. Hingegen kann dabei vieles schief gehen – wie jedes Abenteuer einen offenen Ausgang hat. Aber das, was alle beitragen, auch wenn es noch so viel ist und Lob und Anerkennung (oder Enttäuschung) verdient, gehorcht einer anderen denn der Leistungslogik, weil die Personen wichtiger werden als das Gelingen ihrer Handlungen. Wenn man sich fragt, was denn die Qualität dessen ist, „worum es geht“, taucht (etwa beim „Emil“, in der „Dunklen-Materie-Triologie“ oder den oben geschilderten Filmen) wiederum das auf, was bisher „Integritätsstoff“ oder geteilter Integritätsraum genannt wurde, also das Material, an dem wir gegenseitig weben oder das wir zerstören, wenn wir uns umeinander kümmern oder uns verletzen, uns Vertrauens- und Freiheits-Räume eröffnen oder verschliessen, gemeinsame und eigene Ressourcen zugänglich machen oder (psychisch, physisch, ökonomisch) zertrümmern. Worum es geht, ist also für die Figuren existentiell relevant. Mit der klassischen Terminologie der Menschenrechte könnte man sagen, es betrifft ihre Würde. Aber diese Würde, auch wenn es die eines Einzelnen wie die Emils ist, dem seine Existenzgrundlage abhanden kommt, wird in einer Szenerie zu einer gemeinsamen, geteilten. In diesem Sinn liegt es nahe, metaphorisch eben von so etwas wie einem gemeinsamen Integritätsstoff zu sprechen, den wir alle zusammen reparieren oder beschädigen können. In diesem Sinn handelt es beim Konzept der Szenerie um ein ästhetisch-politisches.

Doch noch einmal zurück zur ursprünglichen Frage, was die Intensität von dem bewirkt, was wir als wirkliches Geschehen erleben: Anstatt jetzt mit Mitchell auf eine Ereignisabfolge von Beziehungsumschlägen zu fokussieren, tritt eine Integritätsraum-Aufgabe in den Vordergrund (das Festnehmen des Diebes oder ähnliches), die gelöst werden will. Deren Wahrnehmung kann direkt an die Beschreibungsweisen der früheren Kapitel angekoppelt werden, also an Bowlbys und Ainsworth Beobachtung, wie Kinder sich Räume von Schutz und Nähe erobern; an Alexanders Einsicht in die natürliche Dynamik und Ausrichtung unseres „Selbst“ und Bewegungsapparates sowie die Macht von Umgebungen, die uns verkrampfen lassen; an Johnstones Durchschauen von herrschaftlichem Statushickhack und an Sterns synästhetisches Abstimmungsverhalten. Wer bei (synästhetischen) Sinnen ist und die Welt um sich voll gestalthaft empfindet, nimmt nach diesen Ansätzen just diesen ge-

---

<sup>127</sup> Generell nimmt man als der oder die, die (zum Beispiel als Theaterpädagog\_in) einen solchen Integritätsraum einrichten will, eine strategische Haltung oder nach Aristoteles Verständnis von Politik: eine Haltung der praktischen Weisheit, an: „Da drüben muss man noch etwas arrangieren. Und da noch etwas zurecht legen. Jetzt stimmt's besser.“ Und so weiter. Es ist, wie wenn ein Fest vorbereitet wird. Und alle Details sollen stimmen und man versucht, an alle zu denken. Dies bestimmt auch das Verhältnis zur Zeit. „Man muss da noch etwas zurecht richten. Und da kommen sie schon. Hallo.“ Und man befindet sich zusammen in der Szenerie.

teilten Integritätsstoff wahr<sup>128</sup>. (Chaplins Held gerät in seinen Filmen andauernd in solche Situationen, in denen sich die widerständige Umgebung in eine Szenerie verwandelt, der er seine Würde abringen muss.) Am besten lässt sich dies wohl weder als ein individuelles Projekt, noch als einen zivilisatorischen Befehl oder eine moralische Vorgabe fassen, sondern eher als so etwas wie eine Herausforderung zu einer Unternehmung, der man sich nicht guten Gewissens verschließen kann; um so etwas wie die Idee der Menschlichkeit, die uns besucht – und der wir ausweichen können, aber nur um für den Preis des Neben-uns-tretens und -stehens; eben um eine Situation, in welche die Beteiligten – auch gegen ihren Willen – ganz involviert werden. Gerade weil die Handelnden in einer Szenerie gemeinsam auf etwas Integritätsstoff-Herstellendes ausgerichtet sind, spielt es auch eine untergeordnete Rolle, ob die Unternehmung gelingt oder misslingt. Es findet trotzdem etwas statt, Geschichte ereignet sich. (Soll so eine Szenerie zustande kommen, genügt es jedoch nicht, dass einfach zusammen etwas gemacht oder erlebt wird wie etwa in TV-Reality-Soaps. Es kommt sehr auf das an, was die Substanz des Abenteurers ausmacht. Ansonsten passiert nichts, obwohl viele zusammen etwas tun und erleben.) Die These ist dann, dass gerade das Ausrichten am Integritätsstoff es ermöglicht, sich als Teil einer größeren Geschichte zu sehen, eben einer Szenerie, und zugleich einen persönlichen Freiheits- und Gestaltungsraum zu behalten.

#### *4.5 Die politische Szenerie: Noch einmal „Story“ und „Plot“*

Dieses Verständnis von Szenerie eröffnet die Möglichkeit, dass sie prinzipiell überall eingerichtet werden kann. Sie ist nicht auf den Bereich des Theaters eingeschränkt. Was für sie gebraucht wird, ist ein offener Blick für die Frage: Was ist hier jetzt zu tun – in Hinblick auf das, was den Integritätsstoff aller repariert? Welche Regeln, welche Machtverhältnisse prägen die Situation und was ist nötig, um sie in diese Richtung umzugestalten?

6. Gemessen an dieser Perspektive erscheint die reale politische Sphäre oft dadurch charakterisiert, dass ihre zentralen Akteure dieser Frage gerade ausweichen (so etwa Misik 2010), den Rahmen gerade nicht anschauen, sondern nur fast technokratisch zugerichtete „Sachprobleme“. Oder in der Sprache dieses Textes: Der Fokus sowohl in Politik als auch in der Journalistik mit den „News“ als oberstem Gut liegt dann bei den Ereignissen. Es wird damit so getan, wie wenn es nur einen Plot gäbe („jetzt passiert dies und dann das“), keine Story. Aber dieselbe Geschichte kann ganz verschieden erzählt werden und verschiedene Handlungsmöglichkeiten eröffnen, je nach (den Integritätsstoff im Blick habenden) Sicht auf die Hintergründe, die sozialen Räume und ökonomischen sowie demokratischen Regeln samt den daraus erwachsenden Machtverhältnissen, die Handlungen über-

---

<sup>128</sup> Hier kommt das Spielbergsche und Kierkegaardsche Moment ins Spiel, das darin besteht, dass man „on the track“ ist, auf der richtigen existentiellen Handlungs-Spur. Steven Spielbergs Filme sind oft wohl deswegen so erfolgreich, weil in ihnen die Held\_innen - und damit wir Zuschauer\_innen - „geweckt“ werden aus einem Alltag und versetzt werden in eine existentielle Situation, in der sie deutlich zu spüren bekommen, was ihre „Aufgabe“ ist, der sie sich - mit Kierkegaard zu sprechen – absolut verschreiben können. Bei Spielberg sind diese Lebenssituationen verbunden mit dem Finden in familiäre Räume, in denen ein (Bowlbysches) „bemothing“ oder „befathering“ wieder möglich ist: wie im Fall von Matt Damons Figur in „Saving private Ryan“, die um ihr Überleben kämpft und von einer Vater-Figur gerettet und dadurch auf ihre eigene Lebensbahn geschickt wird; oder die Sohnfigur von Tom Hanks in „Terminal“, die ein ziemlich skurriles Ziel verfolgt, weil es der Wille ihres Vaters gewesen wäre.

haupt erst erzwingen und prägen. Diese sozialen Regeln gehören – auch in Form von (Figuren-)Mächten – mit zur Szenerie, machen sie mit aus und sind als deren Atmosphäre auch spürbar. Sie sind schließlich ihr sechstes Ingredienz.<sup>129</sup>

Im Hinblick auf den dritten Teil dieser Studie stellt sich dann die politische Frage, in welcher Art von Szenerie wir uns befinden. Was braucht es, damit der gemeinsame Integritätsstoff und damit eine gemeinsame Geschichte hergestellt werden kann. Unser Leben ist so verwoben mit dem Leben aller anderen (nicht nur in der Umweltproblematik), dass sich niemand wirklich einer gemeinsamen Szenerie (als einer alternativen Formulierung für „Globalisierung“) entziehen kann. Die Frage ist dann die: wie den sozialen Raum so einrichten, dass alle gegenseitig am „Integritätsstoff“ weben können? Wie die internen Ressourcen aller und die gemeinsamen am besten verwalten? Was dazu gebraucht wird, ist der Wille, die gemeinsame Situation in eine Szenerie verwandeln zu wollen. Dies könnte der Grundansatz des „angewandten Theaters“ sein in der Folge von Augusto Boal (1994). Dabei ist es alles andere als leicht, die Umgebung als Szenerie anzusehen und zu behandeln. Dies setzt die Zuversicht voraus, dass die Situation sich anders einrichten lässt, dass wir gemeinsam gestalten und umgestalten können; dass wir buchstäblich einen Spielraum haben. Der neomarxistische Humangeologe David Harvey hat in vielen seiner Arbeiten (z.B. Harvey 2013) gezeigt, wie politische Änderungen oft an wirkliche Stadtszenerien und ihre Inanspruchnahme gebunden sind (etwa im Fall der Pariser Kommune). Er denkt Demokratie radikal von der Umwandlung solcher sozialer Räume zu geteilten Szenerien aus.

Manche fiktiven Erzählungen schaffen es, uns an diese Ahnung anzukoppeln. Die erzählte Geschichte könnte in einer Regiearbeit, die sich an Szenerien ausrichtet, dann eine werden, die auch diejenige dessen ist, der zuhört und zusieht, die eigene. Sie ist etwas, „worin“ man sich befindet und was als eigene Aufgabe sichtbar wird. Deswegen ist sie nicht eine Folge von Ereignissen vor uns. Sie ist da – und wir befinden uns mitten in ihr.

#### *4.6 Szenerien und Gegenwartstheater*

In der Einleitung wurde skizziert, inwiefern diese Studie versucht, die gängige Theater-, „Industrie“ zu kritisieren und eine Alternative zu präsentieren. Noch einmal zu dieser Kritik, die hier die Form annimmt: die gängigen Theaterformen, die heute den Konsumenten erwarten, können mit Szenerien eigentlich nicht umgehen.

Das traditionelle Stadttheater baut die gesamte Idee von „Regie“ und „Stück“ wie gesehen auf dem Konzept der Szene, nicht Szenerie auf. Der Begriff der Szene bezeichnet wie skizziert ursprünglich den Moment, in dem eine Figur den Raum verlässt oder eine neue hinzukommt. Dies setzt voraus, gemäß dem klassischen „aristotelischen“ Verständnis von Theater, dass es der Raum (und damit die kontinuierliche Zeit) ist, der konstant ist, während Figuren hineinkommen und herausgehen. Ein Stück ist dann die Ereignisabfolge innerhalb dieses konstanten Rahmens. Aber so wird der Raum zu einem neutralen Behälter, in dem sich etwas ereignet. Deswegen kann

---

<sup>129</sup> Dieses kritische Argument trifft auch noch die weit verbreiteten Praktiken des politischen Theatermakers Augusto Boal („Forumtheater“). Es ist rein von der Form her (das Publikum darf den Plot verändern, indem jemand eine Figur auf der Bühne und deren Handeln ersetzt und so eine Alternative aufzeigt) auf die Veränderung von Ereignissen gerichtet („da hätte man eingreifen, widersprechen können“), nicht so sehr auf die Gestaltung anderer Regeln des Zusammenlebens.

klassisches Theater unendlich langweilig sein: Raum, Figuren und Geschehen sowie man selbst als Zuschauende bilden gerade keine Einheit.

Seit den 80-er Jahren des 20. Jahrhunderts hat sich im deutschsprachigen Raum das sogenannte postdramatische Theater durchgesetzt, das gerade mit der Raum-Zeit-Handlungs-Einheit dieses klassischen Theaters bricht – deswegen „post-dramatisch“ (Lehmann 1999). Aber damit weicht es schlicht der Herausforderung des Geschichtes-herstellens aus. Glaubwürdige menschliche Personen und gemeinsames Erleben soll es gerade nicht mehr geben (so auch die Kritik von Stegemann 2013, S. 127ff.); damit aber auch keine Szenerien. Dies gilt gerade auch für das sogenannte „site-specific theatre“, das sich in speziellen Räumen wie Fabriken, historischen Gebäuden und so weiter abspielt. Hingegen sind das „applied theatre“ samt Jugendtheater sowie das Filmmedium für das Kreieren von solchen Szenerien gut geeignet. Aus dieser Perspektive können auch die wichtigen Theaterer-neuer\_innen wie Shakespeare („Globe“), Brook („Bouffes du Nord“), Brecht („Berliner Ensemble“) oder Mnouchkine („Theatre du soleil“) als Verwandler\_innen des Szenenraums in einen Szenerie-Raum verstanden werden.

#### *4.7 Exkurs: Stanley Kramers Filmräume zwischen Szene und Szenerie*

Ein Blick auf die Filmräume von Stanley Kramer (Hollywood-Regisseur, 1913-2001) kann das „Wesen“ der Szenerie noch einmal verdeutlichen, weil seine inszenierten Räume so etwas wie Zwischenwesen zwischen gewöhnlichen klassischen Szenen und den hier präsentierten Szenerien sind. Auch der politische Gehalt des Integritätsstoffs kann an solchen Mischräumen deutlicher abgelesen werden. Kramer war einer der wenigen Regisseure, die in der antikommunistischen McCarthy-Ära deutlich linke politische Filme produziert haben. Er zeigt dabei ein großes Interesse just für Integritätsräume: Wenn zum Beispiel zwei Figuren sich auf einem Sofa unterhalten (oder in einem Arbeitszimmer), wird rigoros Rücksicht genommen darauf, ob jemand in Hörweite ist. Insofern ähneln seine räumlichen Anordnungen oft in verblüffender Weise gewöhnlichen Theaterszenen. Der Vater in „Guess who is coming to dinner“ (1975, mit Katherine Hepburn und Spencer Tracey in den Hauptrollen) sitzt etwa im Arbeitszimmer und ruft seinen Schwiegersohn in spe hinein. Die Beziehungen zwischen den Figuren werden über das Sich-im-Raum-aufhalten-dürfen organisiert: Der Film handelt davon, dass die Vaterfigur (Spencer Tracey) unvermittelt vor das Faktum gestellt wird, dass sich seine weiße Tochter in einen afroamerikanischen Arzt verliebt hat, ihn heiraten und dazu den Segen ihres Vaters haben will. Dieselben Räume füllen sich mit immer neuen Figurenkonstellationen (Szenen mit Auf- und Abtritten), bis das Problem besprochen und alle Beziehungen untereinander geklärt sind. Dass es sich um Szenen und nicht um eine richtige Szenerie handelt, wird am politischen Kontext deutlich. Zwar setzt sich am Ende das aufgeklärt links-humanistisch liberale Herz des Vaters durch, der alle Menschen ohne Rücksicht auf ihre Hautfarbe gleich würdigt. (Revolutionär genug damals für Hollywood in einer Zeit, als in vielen Staaten die Hochzeit zwischen verschiedenen „Ethnien“ gegen das Gesetz verstieß.) Aber die Oberschicht-Klassenzugehörigkeit (Voraussetzung, dass der Schwiegersohn überhaupt in Betracht kommt) wird gar nicht zum Thema – eben weil die eigentliche materielle Räumlichkeit, die Szenerie, in der sich alles abspielt, das „upper-class“-Haus mit traumhaftem Blick auf die Bay Area vor San Francisco, vom Geschehen völlig unberührt bleibt. Das Drama ist in der entscheidenden Phase eines, das sich rein im Innern der Seele des „Patriarchen“ abspielt.

# Kapitel 7: Zur Logik der humanen Welt (I): Natur, Technik und Imagination

## 1. Imagination im Verhältnis zum Dualismus von Technik und Natur

Im zweiten Teil dieser Studie zeigten sich Filme und Kunstwerke im allgemeinen als geprägt von Figurenmächten, welche die Protagonist\_innen aus gestalthaften Interaktionen vertreiben und in verkrampften Verhaltensmustern gefangen halten können. In diesem und dem nächsten Kapitel soll es nicht nur um die Frage gehen, wieso diese Mächte häufig eine Nähe entweder zum Technischen (Kantigen, Rechtwinkligen) oder Naturhaftem (Wolkigen, Rundlichem, diffus Stofflichem) gezeigt haben und wie das Vermögen zum Imaginieren sich zu diesen Bereichen verhält, sondern auch die weitere, ob aus diesen Zusammenhängen allgemeine Schlussfolgerungen über das „Wesen“ unserer menschlichen Vernunft gezogen werden können; ob an ihnen so etwas wie ein allgemeinerer Aspekt menschlicher Rationalität abgelesen werden kann, an der sich dann auch politische Entscheidungen, Institutionen und Praktiken messen lassen müssen. In diese Richtung hatte auch schon das wiederkommende Thema der skurrilen Logik der Protagonist\_innen der Jugendbücher hingewiesen.

Dabei dient also immer noch die im Fiktiven gebundene oder geborgene Vernunft den Ausgangspunkt zu diesen Überlegungen, und zwar in der doppelten Meinung, dass wiederum Fiktives (Filme wie „Avatar“ und „Wall-E“) als Ausgangsbasis dienen; und dass dem Rechnung getragen wird, dass diese menschliche Rationalität im starken Sinn des Menschlichen eine interne Verbindung zur Dimension der Imagination, der Verzauberkraft des Fiktiven gezeigt hat. Eine Intuition für diesen Zusammenhang schwingt in der westlichen Moderne spätestens seit dem Versuch des „späten Kant“ der „Kritik der Urteilskraft“ mit, die von ihm mitgeschaffene Konzeption einer Spaltung von uns Menschen in Körper/Natur und Geist/Kognition zu überwinden und einen „Grund“ für das zu finden, was uns als sinnliche und geistige Wesen verbindet, die Einbildungskraft. (Von Anfang an war bekanntlich mit dem traditionellen Projekt der Philosophie (und dem Mainstream des westlichen Denkens) die Suche nach den Ur-Gründen des Kosmos (Antike) oder der Erkenntnis (Neuzeit) verbunden.)

Mit der Frage nach dem Ort der Imagination in diesem neuzeitlichen Descartschen und Kantschen Bild der Rationalität stellt sich also gleichzeitig die Frage nahe nach dem Verhältnis von Phantasie zu Körper und Geist, Natur und Technik: als Verstand können wir planen und rechnen, begründen, argumentieren und uns selbst Regeln setzen; als Körper sind wir den äußeren Umständen ausgesetzt, bedürftig, reaktiv und Teil einer größeren Maschinerie.<sup>130</sup> Diese oft kritisierte kategorische Differenzierung hat zunächst ihren explanatorischen Vorteil: Es gibt einen intuitiv einleuchtenden Unterschied zwischen dem, was wächst und gewachsen ist wie eine Pflanze; und dem, was jemand sich ausdenkt wie ein Ingenieur, der rechtwinklige Formen einfach so in fünf Sekunden „erfindet“; oder, um einen Buchtitel von Vogl (2002) zu zitieren: zwischen Kalkül und Leidenschaft. In dieser modernen Unterteilung hat die Phantasie (und damit die Idee der Menschlichkeit) wie gesagt keinen wirklichen Platz und wird entweder in das irrational Phantasmagorische des begehrenden Körpers oder das kognitive Sich-

---

<sup>130</sup> So – als geteilte – behandelt uns immer noch die klassische westliche Medizin, inklusive Psychiatrie, auch wenn es das wachsende Feld der Psychosomatik gibt. Auch die moderne Universität ist trotz aller „life sciences“ immer noch in Natur- und Kulturwissenschaften gegliedert.

Ausdenken von etwas, was nicht da ist, in ein Phänomen des Körpers oder des Verstandes „verformt“.<sup>131</sup> (Umgekehrt wirken angesichts der nicht verformten Phantasie dann Natur und technische Kultur, Kreation und Kreativität sozusagen wie ein Reflex derselben, nämlich mathematisch beschreibbaren und physikalisch-chemisch erklärbaren Welt: Kalkül und Leidenschaft sind dann nur zwei Kehrseiten eines reduktionistischen Weltbildes, dem die zentrale Kategorie noch fehlt.)

## 2. Hegels veränderter Blick auf die Kunst

Bei Kant selbst taucht dann wie bekannt in seiner „Kritik der Urteilskraft“ ein Vermögen auf, das er Einbildungskraft oder Vorstellungskraft nennt. Mit dem, was wir Phantasie nennen, hat dieses Vermögen nur am Rand etwas zu tun, weil es einfach das Scharnier bezeichnet, das zwischen „Sinnlichkeit“ und „Verstand“ vermittelt. Relevanter für diese Studie ist das, was Kant damit bei den Romantiker und Schelling, aber vor allem bei Hegel ausgelöst hat. Bei diesem findet sich zwar keine genuine Theorie der Idee der Menschlichkeit (im Sinn des englischen „humane“) und der dazugehörigen körperlich-sozial verankerten Imagination, aber eine wichtige methodische Grundthese, durch die das ganze Projekt der Philosophie unter dem Titel „absoluter Geist“ aus ihrem rein auf Theorie absehenden Grundrahmen herausgedreht wird. Diese Verschiebung sei kurz genauer beleuchtet.

In Bezug auf die Kulturprodukte und die Kunst behauptet Hegel nämlich in seinen Vorlesungen zur Ästhetik, es gäbe, um mit Vogl Begriff zu sprechen (in Vogl 2002), so etwas wie eine Art „Wissen“ oder eine Art Wahrheit in ihnen. Wenn man eine Geschichte hört oder einen Film sieht (oder kreiert), so könnte diese Annahme übersetzt werden, will man, oder unser Geist, die Wahrheit hören; nicht in dem Sinn, dass man wissen will, ob es sich wirklich so und so zugetragen hat, sondern in dem einfachen, aber schwierig zu verstehenden Sinn, dass diese Kulturprodukte der Logik unseres psychologischen und gesellschaftlichen sowie geistigen Seins-zur-Welt gerecht werden.<sup>132</sup> dass sie eine Vernunft und Rationalität entfalten, die offenbar komplexer und wichtiger ist als die Rationalität des nur logischen Denkens. Kunst selbst kann so auch als eine Art Forschung gesehen und analysiert werden, die genau dieser Dimension nachgeht. Hegel unterstellt also den Künstler\_innen selbst so etwas wie einen „arts-based-research“-Ansatz (nach Leavy 2009). Er hat bekanntlich den Maßstab, an dem diese Kulturprodukte gemessen werden, Geist genannt. Dieser Geist wird für ihn nicht nur verletzt, wenn direkt Falsches, Unstimmiges zusammengestellt wird, sondern bereits, wenn nur einseitig auf bestimmte Aspekte fokussiert wird. Einseitigkeit ist eine Art Unwahrheit. Man könnte durch unsere von Sigmund Freud trainierten Augen sagen, Einseitigkeit ist deswegen Unwahrheit, weil etwas verdrängt wird. Wenn zum Beispiel jemand eine Geschichte erzählt (wie der Regisseur James Cameron mit „Avatar“, 2009), in der ein phantasiertes idealisiertes Naturvolk vorkommt, das gegen dumme ausbeuterische Technikfreaks kämpft, ist die Geschichte deswegen einseitig, weil es auch eine Art von Technik gibt, die nicht dumpf, sowie Natur, die nicht romantisch ist. Sie verfehlt das, was unsere Wirklichkeit ausmacht.

---

<sup>131</sup> Klassisch wird dabei die Seele in drei Vermögen aufgegliedert: Gefühle, Wille und Denken. In der modernen analytischen philosophischen Psychologie (De Sousa 1997) werden sogar Gefühle nur als Kombination von Wille und Denken beschrieben: ich denke an ein kommendes Ereignis und will nicht, dass es eintrifft: Angst oder Sorge; und will, dass es eintrifft: Glück oder Freude. Diesem Geistigen steht dann der Körper gegenüber.

<sup>132</sup> Vergl. Hilmer (1997) zum systematischen Kontext und philosophischen Projekt der Ästhetik Hegels.

Darin besteht dann die Hegelsche Wendung des Blickes auf Vernunft oder Rationalität: Es geht nicht mehr nur um ein abstraktes akademisches Verstehen und Ergründen (etwa des Verhältnisses von Natur und Technik), sondern um eine veränderte Denk-, Seh- und Lebenspraxis. Hegel hat die ganze Welt- und Denkgeschichte entsprechend so neu geschrieben, dass er versucht hat, diese zu verstehen als Ausbügeln von Einseitigkeiten, als unaufhörliches Entdecken von neuen, besseren, vernünftigeren und tieferen Aspekten des Umganges mit einander und mit der Natur. Dazu gehören für ihn auch das Ausüben von religiösen Ritualen, das künstlerische Produzieren sowie schließlich das Nachdenken über Kunst und das, was es gibt: was wir auch technisch herstellen und politisch gestalten können. Dies resultiert in so etwas wie einem „Ideal“, einer richtigen Gesellschaft, weil dieser Geist und der ihn verwirklichende Mensch nur in einer spezifisch eingerichteten Gesellschaft und in spezifisch aussehenden Vergemeinschaftungsformen, Umgangsformen entfaltet werden können, in denen jeder sich anerkannt fühlt. Kunstwerke wie einzelne Theaterstücke oder Bücher, aber auch ganze Religionen samt ihren Ritualen und natürlich zuletzt auch Denktraditionen und Ideen sollen darauf hin angeschaut werden, inwiefern sie diesem Geist entsprechen und als seine Äußerungen aufgefasst werden können.

Auch wenn die heutige akademische Philosophie den Geistbegriff weitgehend aufgegeben hat, unter anderem wegen der Ausdifferenzierung der wissenschaftlichen Disziplinen sowie der damit einhergehenden Trennung von Praxis und Theorie, die im dritten Teil dieser Studie hinterfragt werden soll, bleibt das Phänomen, auf das Hegel abzielt, trotzdem zentral. Wenn dieser methodische Zugriff im Folgenden an Filmen getestet wird, die das Verhältnis von Natur/Körper, Technik/Kognition und Imagination zu einander untersuchen und so nach einem neuen Konzept von Vernunft forschen, gilt der Fokus dieser Kunstprodukte natürlich nicht mehr der Hegelschen Gesellschaft, sondern der heutigen. Nicht zuletzt stellen sie im Zuge der Klimawandel-Herausforderung die Aufgabe, neu zu definieren, was eine „richtige“, gut funktionierende Gesellschaft ist im Verhältnis zur Natur und Technik und zu den anderen Dimensionen des Menschseins, die in ihnen eben nicht aufgehen und die Logik von Leidenschaft versus (auch ökonomisches) Kalkül sprengen. In diesem politischen Kontext treten dann Ideen und Theorien auf, die uns ein ganz anderes Verhältnis gerade zur Natur vorschlagen, auch ein anderes Weltbild als das, was wir sowohl in der Theorie seit Descartes, aber vor allem in der Praxis des westlichen Kapitalismus entwickelt haben. Da wird von „Mutter Erde“ gesprochen; die Naturbevölkerungen machen sich bemerkbar und treten für globale Gerechtigkeit demonstrierend in die westlichen Kongresszentren ein, in denen einige wenige „Leader“ über die Weltordnung debattieren. An diesem Szenario sollte sich das Denken (auch das der akademischen Philosophie) messen lassen. Und wirkt da nicht ein überwältigender Anteil des akademischen philosophischen Denkens der letzten fünfzig Jahre angeführt vom analytischen Denken, der Hermeneutik und dem postmodernen Denken merkwürdig weltabgewandt und anästhesierend, eher wie ein Teil einer auf den Erhalt des Status-quo abzielenden Ideologie? Diese Kritik findet sich im von Tim Prentki und Sheila Preston (2009) herausgegeben Band, der sich zwar „applied-theatre-Reader“ nennt, aber genauso gut als philosophische Studie hätte erscheinen können. Ausnahmen wie Adornos und Horkheimers Versuch einer aufklärerischen Kritik der Aufklärung und Husserls sinn-einfordernde Kritik des westlichen Denkens in seiner Krisis-Schrift sowie neo-marxistische, ökologische und feministische Ansätze, wie sie in früheren Kapiteln zur Sprache gekommen sind, seien hier nur erwähnt. Der Fokus liegt in diesem Kapitel stattdessen auf der Frage, wie das genuin Menschliche im Verhältnis zu Natur und Technik sowie der Phantasie im Ausgang von der oben entwickelten Gestalttheorie aus gedacht werden kann.



Hier könnte aber eingewendet werden: Ist nicht die veränderte Praxis in unserer Zeit so wichtig geworden, dass Nachdenken über Natur und Technik mehr wie ein Spiel aussieht und nicht wie etwas Relevantes? Die größere Frage drängt sich auf: Wie hängen überhaupt Ideen(-geschichte) und konkrete Praxis zusammen? Braucht es überhaupt das Reflektieren über diese Bereiche, wenn man so klare (zum Beispiel umweltpolitische) Ziele vor Augen hat wie das Zwei-Grad-Ziel, das 350-ppm CO<sub>2</sub>-Konzentrations-Ziel, die Reduktion von 90 Prozent der Emissionen von Treibhausgasen bis 2050? Was es zunächst bräuchte, so der Einwand, sind doch neue technologische Ideen, Techniktransfer, Energiesparen, das Verzichten auf das Abholzen der Regenwälder, riesige Investitionen in umweltfreundliche (Transport/Produktions/Energie-)Projekte, die Internalisierung von umweltschädlichen Kosten oder eine Umweltsteuer. Und dies sei nur als Beispiel für einen Politikbereich erwähnt: Ähnliches gilt für die Armutsbekämpfung und für globale Gleichheitsgrundsätze. Hier kann an die Tradition der Denker wie eben Hegel, Marx und Merleau-Ponty erinnert werden, die darauf hinweisen, wie stark in uns westlichen Menschen bestimmte fragwürdige, einseitige Ideologien sitzen, also eben Ideen zu Natur, Technik und Geist und ihrer „Ökonomie“, die unser Handeln sehr viel mehr bestimmen, als wir uns dies klarmachen.

### 3. (Film-)Geschichten als Entfaltung der Gestalt-Dimension: „Avatar“, „Wall-E“ und „Krabat“

Wie also die angemessene Geschichte erzählen? Im Folgenden ist es vor allem die Analyse zweier erfolgreicher zeitgenössischer Filme, die darauf eine Antwort geben sollen. „Avatar“ (2009; James Cameron) und „Wall-E“ (2008, Andrew Stanton). Oder besser gesagt sind sie Ausgangspunkt für ein Weiterforschen. Sie legen nämlich beide eine These nahe: Dass es eben eine dritte Dimension gibt zu Natur und Technik, die im Denken und Handeln unseres Menschengeschlechts keinen klaren Platz hat, obwohl diese Dimension wie wahrscheinlich keine andere unsere und vor allem die kindliche Imagination beschäftigt heutzutage. Es ist just die der Imagination oder Phantasie selbst. Dabei ist die hier gemeinte Phantasie nicht gleichbedeutend mit klassischer Magie: Das Magische ist traditionell als Einheit von Natur und Technik zu denken, als Mischung (der Stein, der Kräfte besitzt), nicht als sie aufhebende neue Dimension. Es geht damit auch nicht um das Genre des Phantasy-Filmes (Phantasy entspricht dem, was oben kognitive sich-ausdenkende Phantasie genannt wurde, die sich von wirklicher Imagination unterscheidet), sondern wirklich um eine tiefere menschliche Dimension, die geweckt werden soll und die eine eigene Logik hat, die sie in ein Verhältnis setzen lässt zu anderen Formen der Rationalität, etwa zur ökonomistisch-zweckrationalen.

#### 3.1 „Avatar“

In „Avatar“ ist alles sehr einfach, zunächst einmal. Da gibt es die indigenen Bewohner einer Urwaldwelt, die ihre Rituale feiern und für die ein sogenannter Lebensbaum samt seinem Wurzelwerk von zentraler Bedeutung ist. Sie sind riesig groß und blau, sehr sensibel und haben keine avancierte Technik (nur Pfeil und Bogen). Stattdessen pflegen sie ein gutes Verhältnis zu Drachen, mit denen sie herumfliegen können. Nun ist in diesem Bild zwar bereits Technik und Natur vermengt, aber diese Welt spielt die Rolle des „Natürlichen“. Auf der anderen Seite stehen die Bösen. Eine Crew von westlichen Wirtschafts- und Technik-Menschen, welche die Naturressourcen unter dem Lebensbaum ausbeuten wollen – und dabei elaborierte und brutale Technik einsetzen. Sie

haben eine Art futuristisch leuchtendem 3D-Modell dieses Baumes erschaffen, das technologisch ihre Angriffspläne auf die Natur unterstützen soll. Außerdem besitzen sie Kampfroboter, die wie Riesenmenschen aussehen und die Körperbewegungen derjenigen, die in ihnen sitzen, aufnehmen. Sie benutzen Flugzeuge, die wie Dosenöffner kreiert sind; wirklich stupide aussehende Technik im Vergleich zur wunderschönen farbigen fliegenden Naturwelt der blauen Indigos.

Die meisten Kritiken und der Regisseur James Cameron selbst haben den Konflikt des Filmes genau in dieser Weise als Kampf von Natürlichkeit gegen Technik dargestellt. Es gewinnen natürlich die Naturbewohner gegen die ausbeuterischen Wirtschaftskriminellen; und zwar mithilfe zweier westlicher Protagonisten, die eigentlich mit-ausbeuten sollten, dann aber die Seite wechseln, vor allem weil sich der Held in die Prinzessin des Naturvolkes verliebt. Dass er sie überhaupt treffen kann, liegt daran, dass er sich selbst in einen großen blauen „Avatar“ einfühlt: Er setzt sich einen Helm auf und steuert über seine Gedanken diesen Avatar, der in derselben Welt existiert, aber natürlich nur als eine Art „Puppe“.<sup>133</sup>

Aber diese Beschreibung des Filmes als „Clash zweier Kulturen“ verpasst vielleicht das Wichtigste. Es gibt nicht nur die beiden Welten der stupiden ausbeuterischen Technik und des organisch lebendigen Naturvolkes, sondern auch eine neue, sie übersteigende Dimension. Als sich der Held und die Heldin verlieben, führt sie ihn in ihre Welt ein – nur sieht diese jetzt sehr verwandelt aus. Es ist nicht mehr die auch brutale Naturwelt, sondern eine verzauberte. Wir als Zuschauer werden in eine Zwanzig-Minuten-Sequenz mit hineingezogen, in der plötzlich die Ur-natur noch viel schöner wird, weil sie wie verzaubert ist – leuchtende Quallen-Wesen fliegen umher, glitzernde Fäden hängen von den Bäumen. Dieses Reich der Liebe ist als Reich der Phantasie eine aufhebende Einheit von Natur und Technik: Denn die Naturwesen, die da erscheinen, sind nicht organisch. Sie leuchten eben auf eine durchaus technische Weise; und zwar „technischer“ als dies jede Technik tun könnte, die wir in der Natur selbst überall auffinden, etwa in Form von fluoreszierenden Fischen. Hier existiert wirklich eine dritte Ebene, welche die beiden anderen versöhnt. Es ist die phantastische, die sich im Moment auftut, in dem sich der Tölpelheld verliebt: als existentieller Spielraum lässt sie die anderen beiden Wirklichkeiten als abstrakte Einseitigkeiten verblassen. Ihre leiblich-soziale Logik, wie sie im ersten Kapitel dieser Studie beschrieben ist, lässt sich von der Künstlichen-Intelligenz-Forschung und der technischen Konstruktion der menschlichen Natur eben gerade nicht fassen. Der Film ist dann insofern widersprüchlich (und man könnte sagen: verlogen), als die zweite Hälfte des Geschehens in einem computerspielhaften Kampf zwischen Technikrobotern und naturhaften Flugdrachen besteht und als solches, als dieses computerspielhafte Herumballern, sich natürlich längst auf die Seite der stupiden Technik gestellt hat, auch wenn das Naturvolk gewinnt. Einen paradoxaleren Film gibt es wohl kaum und Camerons Engagement gegen die ausbeuterische Technik wird damit auch fragwürdig, Reflex einer warenförmigen Industrie, die er reproduziert, indem er sie kritisiert.

---

<sup>133</sup> Diese Einfühlungs- und Phantasietätigkeit ähnelt in verblüffender Weise dem, was die moderne Psychologie katathym-imaginatives Erleben und die Theaterpädagogik Phantasiereise nennt.

### 3.2 „Krabat“

Die oben geschilderte Sequenz, in der Natur sich in eine phantastische Welt verwandelt, die auch Technikübersteigende Anteile hat, steht in einer langen Tradition. Sie tritt die Nachfolge an von verzauberten Wassermühlen und fliegenden Besen, die ihren sicheren Ort haben in unserer Weltliteratur – als eben diese verzauberten menschlichen Räume im Sinn des englischen „humane“. Sie kündigen im Modus der Phantasie Geschichten an von möglicher, aber gefährdeter Liebe. Ein Beispiel für diese Logik stellt die Welt von „Krabat“ dar. In Otfried Preußlers Jugendbuch von 1971 sind zwölf Kinder eingesperrt in eine alte Mühle und müssen einem gaunerhaften Zauberer zuarbeiten. In den Nächten können sie als Krähen das Haus verlassen. So warten sie auf den Tag, an dem jemand kommt, der sie in Menschen zurückverwandelt und befreit.<sup>134</sup> Die Imagination macht sich in dieser Erzählung breit zunächst als Dämonisches, das von der unheimlichen Vereinigung von Natur und Technik, der Mühle als Tier, geweckt wird. Nur in der Auseinandersetzung mit dieser Dimension, die die Erzählung ausmacht, gelangt so etwas wie Menschlichkeit als Aufhebung der beiden überhaupt in den Blick. Wie bei Hegels Durchgang durch zu negierende Stadien ist das erzählende Hindurchgehen durch Falsches ein Bestandteil des Richtigen; oder wie in Johnstones Statusübungen gehört das Spielen mit Unterwerfen zur Auflösung von Herrschaft dazu. Mit den Augen von Merleau-Pontys Ansatz gesehen: Der entscheidende Punkt dieser Erzählungen ist es, dass Natur und Technik nur abgeleitete, nicht die eigentlichen Dimensionen sind, in denen wir uns aufhalten. Oder besser gesagt enthält dieser dritte Bereich des menschlichen Geistes die Wahrheit über die anderen beiden; so Merleau-Pontys Grundthese in allen seinen Werken, von der „Struktur des Verhaltens“ in den 30-er Jahren bis zu „Das Sichtbare und das Unsichtbare“, das Fragment geblieben ist (Fopp 2002). Auch noch die Natur (wie die Technik) gehorcht eigentlich der Logik der gestalthaften „Imaginationswelt“. Natur und Technik sind nur zwei extreme einseitige Varianten davon, was uns im Kern auszeichnet. Deswegen spricht er vom „Fleisch der Welt“ (Merleau-Ponty 1994, S. 183ff.), das uns Menschen samt unserem Geist mit dem verbindet, was zunächst als Natur das ganz Andere zu sein scheint. Sonst wäre Kunst nicht möglich, so eines seiner Argumente, in der sich das pure Material, Farbe etwa, in etwas verwandelt, was die Tiefe unseres Geistes hat. Aber das umgekehrte gilt gerade nicht: dieser menschliche Geist kann nicht aus dem Naturhaften oder Technischen aufgebaut werden; wir sind weder als raffinierte Roboter, Computer oder als biologische Systeme (Dreyfus 1989) beschreibbar (auch wenn es gerade zum Menschlichen dazugehört, dass wir wie bei Kafkas „Odradek“ von den Mächten der Rechtwinkligkeit oder des organischen Geknäuels gepackt werden können). Oder mit der oben eingeführten Metapher des „Integritätsstoffes“: Es scheint – wie in der „Avatar“-Sequenz – so etwas wie ein „Kleid“ zu geben, oder besser einen „Stoff“, der uns gut kleidet und der keinen richtigen Namen hat. Er besteht aus, oder ermöglicht, das Gesehen-werden als einzigartiges Wesen samt Integrität und Würde. Wobei die

---

<sup>134</sup> „Krabat tappte ein Stück durch den Wald wie ein Blinder im Nebel, dann stieß er auf eine Lichtung. Als er sich anschickte unter den Bäumen hervorzutreten, riss das Gewölk auf, der Mond kam zum Vorschein, alles war plötzlich in kaltes Licht getaucht. Jetzt sah Krabat die Mühle. Da lag sie vor ihm, in den Schnee geduckt, dunkel, bedrohlich, ein mächtiges böses Tier, das auf Beute lauert“. Gleich darauf trifft Krabat den Meister: „Da hielt ihm der Müller die linke Hand hin. <Schlag ein>. In dem Augenblick, da sie den Handschlag vollzogen, erhob sich ein dumpfes Rumoren und Tosen im Haus. Es schien aus der Tiefe der Erde zu kommen. [...] Krabat schrie auf, wollte weglaufen. Doch der Meister vertrat ihm den Weg. <Die Mühle!> rief er, die Hände zum Trichter geformt. <Nun malt sie wieder!>“ (Preußler 1981, S. 14).

Sprache hier an eine Grenze stößt: „Würde“ klingt zu würdevoll, Integrität zu humorlos, Intimität ist eine Dimension, die durch den Stoff ermöglicht, eröffnet wird, aber nicht der Stoff selbst. Viele der beliebtesten Jugendbücher sind ihm und seinem Zustandekommen gewidmet. Worauf es hier aber neu ankommt: Es ist wichtig, dass das Bild des „Integritätsstoffes“ technische Anteile hat, das Nähen, und sei es mit einer Nähmaschine. Der Stoff selbst, gewirkt, ist nicht rein „natürlich“ – es handelt sich um diese wundersame andere Dimension: jenseits von natürlichem Baumwoll-T-Shirt und von technischer Wärmejacke. Es ist ein sozial gewobenes Produkt, das einen Integritäts- und Möglichkeitsraum eröffnet. Er hat seine spirituellen Anteile und ist schön wie Kunst. Dennoch ist er anderes und wertvoller als alles, was dogmatische Religion, Kunst oder Denken je hervorbringen könnten.

Schließlich ist wohl paradoxerweise es genau die Dimension, die oft dazu motiviert, die Natur zu misshandeln und das Technische ins einseitig Instrumentelle zu abstrahieren; wenn dieser Zusammenhang auch verdeckt ist. Wozu soll der Reichtum aus der ausgebeuteten und kaputt gemachten Natur, wozu die immer raffiniertere (Gen-design- und Reproduktions-)Technik da sein, wenn nicht um letztlich sich diesem Stoff, wenn auch völlig unbeholfen, zu nähern; sei es durch den Reichtum und den Glauben, man könne die Bestandteile des Stoffes kaufen; oder durch den Glauben, er sei künstlich herstellbar.<sup>135</sup> Mit der Technik teilt dieser „Stoff“ den Aspekt der Ewigkeit oder des Nichtgewachsenen – wie die Person mehr ist als alle ihre Äußerungen in Handlung oder Gedanke; mit dem der organischen Natur den des historisch Gewachsenen als die Person, als die wir uns selbst als Kinder von Eltern und einer Gemeinschaft vorgegeben sind. Aber er ist nur „für die Herzen sichtbar“, um einen merkwürdigen Technikfanatiker zu zitieren, und das heißt für die leiblich-sozial verankerte und die Idee der Menschlichkeit verwirklichende Imagination. Diese braucht aber ganz spezifische Orte, an denen sie aufblühen kann. Darin liegt damit ein Praxis-Anteil von Theorie: weil sie dazu da ist, diesen Stoff sichtbar zu machen, der genauso in Gedanken besteht wie in Handlung und wirklicher Materie. Die Ideengeschichte wäre dann nicht nur dazu da, um wie Doktor Faust herauszufinden, was die Welt im Innersten zusammenhält und diese Prinzipien und Formeln zu beschreiben. Sie könnte auch die Funktion übernehmen, dieses hervorzubringen, weil das, was die Welt im Innersten zusammenhält, weniger etwas ist, was eben als Natur vorliegt oder als Technik ausgedacht wird, denn etwas, was auch als Idee durch uns verwirklicht wird; wie es Hegel sagen würde. So endet der anfangs zitierte „Krabat“ just im Weben dieses Stoffes: Die Mühle, Sinnbild der Misch-Einheit von Natur und Technik, wird sich selbst auflösen in dem Moment, in dem Krabat das entdeckt, was oben „compassion“ genannt wurde.<sup>136</sup>

---

<sup>135</sup> Vogl (2002, S. 310f.) hat in seiner Habilitationsschrift eindrücklich gezeigt, wie bereits Goethe in seinen „Wahlverwandtschaften“ und dann vor allem im zweiten Teil des „Faust“ die moderne Logik der kapitalistischen Kreditwirtschaft darauf hin untersucht, wie sie genau das Erreichen dieser Dimension strukturell verfehlt, indem sie Schein, künstliches Begehren und permanenten Aufschub von Erfüllung und das buchstäbliche und metaphorische Verbrennen von Ressourcen vorantreibt.

<sup>136</sup> „Da schlichen die Mühlknappen aus der Kammer. Der Meister, sie wussten es alle, würde den Neujahrstag nicht erleben. Um Mitternacht musste er sterben, dann würde die Mühle in Flammen aufgehen. [...] Da legte die Kantorka ihm den Arm um die Schulter und hüllte ihn in ihr wollenes Umtuch ein. Warm war es, weich und warm, wie ein Schutzmantel. <Gehen wir, Krabat.> Er liess sich von ihr aus der Mühle führen. [...] <Wie hast du mich, fragte er, als sie die Lichter des Dorfes zwischen den Stämmen aufblinken sahen, wie hast du mich unter

### 3.3 „Wall-E“

Der Film „Wall-e“ (2008) ist eine Art filmischer Reflexion zum gleichen Thema. In ihm treten drei Typen von Technik auf. Zu Beginn der Geschichte stellt sich heraus, dass der Mensch so ziemlich die ganze Natur zerstört hat, die es auf der Erde gibt. Alles ist nur noch Müll und die Menschen haben sich auf ein Raumschiff zurückgezogen und die Erde verlassen. Unser Held ist Wall-E, eine kleine, etwas baufällige, aber sonst fröhliche Müllsortiermaschine. Die Geschichte verläuft so, dass sich Wall-E in einen weiblichen High-tech-Roboter verliebt, der dann das mit Technikschnickschnack ausgestatte Raumfahrzeug besucht, auf welchem die Menschen leben. Hier finden sich drei „epochale“ technische Ebenen: die derzeitige Technik, repräsentiert durch die Raumschiffwelt mit warenförmigem unsinnigen Spielzeug; die vergangene alte romantische Technik à la Jukebox, aus der Wall-E besteht; und die neue High-tech-Technik, in die er sich verliebt. Seine Angehimmelte reist zu diesem Raumschiff, weil sie in sich ein noch wohlerhaltenes Pflänzchen „hütet“: Dieses soll zu einem gewissen Zeitpunkt dem Kapitän das Zeichen geben, wieder auf die Erde zurückzukehren und es dort als Startpunkt einer neuen fruchtbaren Zeit auszusetzen. Aber wie auch immer diese Arche-Noah-Geschichte verläuft, interessant für diese Studie ist, dass die High-tech-Roboterin als Bewahrerin einer unverstellten Natur daherschwebt. Just diese utopische Natur-Technik-Kombination entspricht dem, was Wall-E auch mit den alten Hollywood-Musical-Filmen verbindet, die er sich in seinem Müllwagen auf der Erde anschaut (analog zu Billy Elliots Bewunderung von Fred Astaires Stepptanz) und wiederum die dritte Dimension des sozialen Imaginären weckt, die mit der der Liebe oder der Idee der Menschlichkeit (im Sinn des englischen „humane“) zusammenfällt; und von der im ersten Teil skizziert wurde, wie sie als Gestaltdimension beschrieben werden kann und damit die traditionellen Unterscheidungen von Körper und Geist, Natur und Technik unterläuft.<sup>137</sup>

## 4. Folgerungen für die politische Ausrichtung der gesellschaftlichen Veränderung durch das „applied theatre“

Das Entdecken dieser grundlegenden Gestalt-Dimension und eines sozialen Raumes oder „Stoffes“ jenseits von Natur und Technik, eröffnet nicht nur eine mögliche philosophische Denkrichtung, sondern auch ein konkretes praktisches Programm, wie die Gesellschaft denn einzurichten wäre – anstatt mit verheerenden Folgen für Umwelt und Mitmenschen im Geist einer die Natur (auch unsere eigene) ausbeutende Technik und dem dazugehörigen Dualismus fortzufahren. Hier greifen verändertes Denken und veränderte Praxis direkt ineinander. Das gilt für sämtliche Bereiche unserer Gesellschaft (Ökonomie, Kultur, Medizin, Religion, Naturverhältnis, Politik), vor allem aber für den der Bildung. Was im Zentrum stehen könnte, wäre das tägliche Grundtraining dieser in-

---

den Mitgesellen herausgefunden?> <Ich hatte gespürt, dass du Angst hattest>, sagte sie. <Angst um mich: Daran habe ich dich erkannt.>“ (Preußler 1981, 255)

<sup>137</sup> Ein analoges Beispiel für diese Logik der Aufhebung von Technik und Natur in der menschlichen Gemeinschaft findet sich im utopischen Volk der „Mulefa“ in Philip Pullmans Roman-Trilogie „Die dunkle Materie“.

teraktiven Imagination (wie im ersten und dritten Teil dieser Studie beschrieben). Ausgedehnt werden kann dieser Ansatz auf die Ausbildung in Architektur, Stadtplanung, Medizin oder Politik und so weiter.<sup>138</sup>

Am deutlichsten wird das Festhalten am dualistischen Menschenbild vielleicht in den Sektoren Gesundheit und Bildung. Schulbildung (und die Universität) fokussiert in einem fast schon fanatischen Ausmaß auf das Technische und die Natur – oder nicht einmal dies, sie fokussiert auf eine technifizierte Natur. Die Natur und der eigene empfindende Körper werden ja nicht als wachsende und zu pflegende reale wahrgenommen, sondern als Gegenstand technischer Verfügung und (mathematischer, physikalischer, biologischer) Analyse. Unter dieser Perspektive zeigt sich das, was „literacy“ und „numeracy“ genannt wird, das Schreiben und Rechnen-können, schnell als etwas, das nicht verstanden werden kann, wenn es nicht in einen Kontext gestellt wird, der das Technische der Vorgänge in den Hintergrund und den Sinn spielerisch in den Vordergrund rücken lässt (Eriksson et.al. 2014). Oder anders, dialektischer, gesagt: Es gibt nicht nur eine dritte gestalthafte menschliche Dimension neben den beiden einseitigen Dimensionen von Natur und Technik, die im Politischen im Vordergrund stehen sollte; es gibt auch einen gestalthaften gelingenden Umgang mit diesen – oder eben einen technisch oder naturhaft verkürzten (siehe Fopp 2015 für mögliche Konsequenzen im Bereich des Gesundheitswesens.)

Unter dieser Perspektive lassen sich die in den vorhergehenden Kapiteln herausgestellten Figurenmächte mit diesen verkürzenden Dimensionen verknüpfen. Sie weichen von der Gestaltform ab und verhexen die von ihnen befallenen Personen, weil und indem sie auf die Seite des Technischen oder aber Naturhaften tendieren: die metallische Kantigkeit als Macht in Hustons Bildern, Kafkas technische Rechtwinkligkeit, Scorseses Kreuzförmigkeit und DeSicas Geradlinigkeit ergreifen die Protagonist\_innen und lassen sie in Streit geraten mit der Wolkigkeit bei Scorsese oder dem Luftigen bei Huston und DeSica. Was so – ex negativo – zum Vorschein kommt, sind wiederum die Räume, in denen solche Entfremdungen nicht nötig wären und die genuin menschliche Dimension aufscheinen könnte – wie in den oben genannten Filmen. Das Politische insgesamt stellt sich vor diesem Hintergrund dar als das gemeinsame Projekt, den gesellschaftlichen und institutionell geformten Raum in genau solche Räume zu transformieren. (In Bezug auf die Schule folgt daraus: Drama oder die oben geschilderten Übungen und Praktiken des „Darstellenden Spiels“ mit der zentralen Dimension der interaktiven Imagination in synästhetischen Interaktionsräumen könnte nicht ein Nebenfach, sondern das Zentrum von Bildung darstellen.) Dass es sich bei diesen Überlegungen zum Technischen, Natürlichen und Imaginativen nicht einfach um abstrakte Gedanken handelt, zeigt sich etwa dann, wenn Politiker\_innen über die Verwendung von Computern in Kindergärten entscheiden oder Forschungspolitiker\_innen der EU den menschlichen Geist (durch das Verknüpfen von Tausenden von Computern) zu generieren versuchen, die selbst nicht über das theoretische und praktische Wissen zur Gestaltdimension verfügen: Dieses würde sie dazu befähigen, kritisch und produktiv mit der Digitalisierung umzugehen (und die optische Schädigung ganzer Generationen zu verhindern, die auf Bildschir-

---

<sup>138</sup> Hier sei schon das Thema des dritten Teils dieser Studie angedeutet, nämlich dass politisch gesehen von fast sämtlichen zeitgenössischen Strömungen solche anthropologischen Annahmen tabuisiert werden. Der Liberalismus und die meisten Konservativen lehnen jegliche genauere Bestimmung unseres Seins-zur- und Seins-in-der-Welt ab mit dem Hinweis auf eine abstrakte „Freiheit“. Aber auch der Sozialismus oder Marxismus hat sich oft gegen jede inhaltliche Bestimmung unseres Menschseins gewehrt und den Fokus nur auf Eigentumsverhältnisse gelenkt. Selbst das ökologische Denken der grünen Parteien scheut vor solchen substantiellen philosophischen Aussagen zurück.

me starren). Aus dieser Perspektive gälte es, das, was unser Leben vielleicht am meisten prägt in Bildung, Gesundheit, Politik hervorzuheben: die (eigene) Energie, das Gestaltwahrnehmen, die leiblich verankerte soziale Interaktion – und damit das mehr oder weniger in Kontakt sein zu sich und anderen. Aus dieser Perspektive lässt sich auch die Geschichte des menschlichen Umgangs mit Elektrizität neu beleuchten. Die schon oft analysierte und kritisierte technische zerstörerische Aufspaltung von Natur in der Atomkraft und der Verbrennung der fossilen Brennstoffe zeigt sich in diesem theoretischen Rahmen auch als Reflex eines gewaltsamen Auseinanderdriftens von Natur und Technik, das dann auch als Verfehlen der sie vermittelnden Gestaltdimension beschrieben werden kann. Eine haltbare und „gesunde“ Energiegewinnung müsste in Zukunft auf ein solches Miteinander Rücksicht nehmen, wie es in der kleinformatischen Gewinnung von Elektrizität durch Sonnenenergie bereits geschieht; oder in den schonenden Wasser- und Windkraftwerken. In ihnen werden Ressourcen verwaltet und geborgen anstatt vernichtet, genauso wie in den gestalthaften Interaktionen des ersten Teils dieser Studie unsere inneren Ressourcen überhaupt erst zur richtigen Entfaltung kamen. Dabei handelt es sich nicht nur um eine Analogie, sondern um einen direkten Zusammenhang, der sich dadurch bestimmt, dass das Konzept der Ressource sich hier einer Waren-Logik der Knappheit und dementsprechend der Nachfrage und des Handels entzieht.

## **Kapitel 8: Zur Logik der humanen Welt (II): Vernunft, Wahnsinn (oder das Skurrile) und Menschlichkeit**

### **1. Einleitung**

„Neben sich zu stehen“ meinte in den bisherigen Kapiteln und Beispielen oft: nicht ganz bei Sinnen zu sein, den Kontakt zu sich und den anderen verloren zu haben. Wenn dem so ist, müsste sich aus der Aufhebung dieses Neben-sich-Stehens auch eine Art von Rationalitätstheorie ablesen lassen: Es müsste verständlich werden, was unseren menschlichen Geist als bei-sich-seienden vernünftig macht. Wenn es sich bei diesen verschwurbelten Zuständen nur um Extremformen handeln würde, also dem, was die philosophische Tradition lange „Wahnsinn“ genannt und mit irrem Blick und geifernden Mündern assoziiert hat (Foucault 2000), läge es nahe, Rationalität einfach nur mit dem klaren logischen Denken zu verbinden. Der Humanismus hat dann auch in seinem Fokus auf uns als rationale Wesen diese Vernunft als das Andere des Körperlichen bestimmt, als Verstandestätigkeit. Aber mit der Schilderung der nicht so drastischen Zustände des Neben-sich-stehens wird klarer, dass dieses Vernünftige an andere Formen des Blicks und Schauens gebunden sein könnte, nicht einfach an das Absehen von Körperlichkeit. Eine Entdeckung der vorangegangenen Kapitel war, dass sich diese Art von Denken nicht trennen lässt von ihrer praktischen spielerischen Erkundung, weil nur so eine Veränderung des „Kontaktes zu sich“ bewirkt werden kann. Dies könnte analog für die gesuchte Rationalitätsform gelten, für das, was als Maßstab des Handelns und Denkens angesehen werden kann. Damit taucht wieder die erwähnte Frage Hegels nach dem auf, was der menschliche Geist „ist“, wenn er – normativ gesehen – in seinem besten Potential verwirklicht wird. In Bezug auf die oben angeführten Beispiele drängt sich diese Frage als Suche danach auf, wie die Idee der Menschlichkeit (im Sinn des englischen „humane“) eigentlich mit der Idee des rationellen Denkens und der Logik verbunden ist. Schon Pippi Langstrumpf scheint gleichzeitig über-logisch und die Logik auf den Kopf

stellend zu denken<sup>139</sup>; ähnliches gilt für fast sämtliche Held\_innen der oben zitierten Literatur. Don Quixotte, der Grinch und Lyra scheinen so etwas wie eine eigene Form von Denken zu entwickeln. Dieses ist alles andere als nur zweckrational, instrumentell oder kommunikativ; anders als szientistisch; anders als bloß spontan, aber auch ganz und gar anders als irrational, obwohl doch oft skurril, jenseits der Trennung von Kalkül/technischem Verstand und Leidenschaft/Natur und doch im höchsten Grad vernünftig; man will sich wohl deswegen in ihrer Nähe aufhalten, gerade weil sie verwirren und wachrütteln, aber doch das Wesentliche im Blick haben. Dieses Kapitel beschäftigt sich mit dieser Logik des Skurrilen, indem es die Frage nach der Vernunft als Frage nach dem Wecken eines in allen schlummernden Vermögens, einem Vernünftig-werden stellt. Dabei spielt wie gesehen gerade das Durchschauen von neben-sich-stellenden Mächten und das Sehen einer potentiell bei-sich-seienden, ansprechbaren Person hinter der neben-sich-stehenden Persönlichkeit eine zentrale Rolle. Vernunft findet so ihren Platz – etwa bei den Geschichten von Philip Ardagh (2003)<sup>140</sup> – nicht in der selbstbeherrschten braven Verstandestätigkeit des isolierten Kopfes, sondern in der gut durchgeschüttelten ganzen Person, die sich in Beziehung zu anderen befindet. Das Schütteln ähnelt dabei nicht so sehr einem postmodernen „Irritieren“, „Aufschieben“, „Dekonstruieren“, aber auch nicht einem hermeneutischen „Verstehen“, sondern kann eher als ein Spielen-mit (wie es in den vorherigen Kapiteln) beschrieben werden, als ein Hervorrufen eines uns gemeinsamen Geistes.

## 2. Logik und Rationalität in der modernen Philosophie

Was Vernunft ist und welcher Rationalitätstyp unserer Gesellschaft angemessen ist, wird von vielen als die philosophische Frage schlechthin beschrieben. Die klassische und zeitgenössische Philosophie befindet sich jedoch in einer misslichen Lage. Für sie, die wie die analytische vom Paradigma der Logik ausging und oft ausgeht, ist gar nicht klar, wie das, was Vernunft genannt wird, mit Spiel, Phantasie und leiblicher Interaktion verbunden sein könnte – die aber hier gerade als der Ort von Vernunftproduktion erscheinen. Interessanterweise wird nur Unvernunft klassisch mit Bildern von geifernden, die Augen verdrehenden Irren konnotiert. Ihr Gegensatz, Vernunft, ist an diesen leiblichen Diskurs gar nicht anschließbar, scheinbar – oder nur als das Absehen von allem

---

<sup>139</sup> Als eines von zahlreichen Beispielen für Pippis permanentes hyper-logisches Argumentieren: "Am besten, ihr geht jetzt nach Hause", sagt Pippi zu Thomas und Annika. "Denn wenn ihr nicht nach Hause geht, könnt ihr ja nicht wiederkommen. Und das wäre schade."

<sup>140</sup> „Du wirst das Haus verlassen müssen, mein Junge“, sagte seine Mutter. „Wir können nicht riskieren, dass du ganz gelb und wellig und übelriechend wirst [wie deine Eltern, DF]. Nach den Unsummen, die wir dafür ausgegeben haben, dass du ein richtiger kleiner Gentleman wirst, wäre das rausgeschmissenes Geld.“ „Weshalb wir dich zum Wahnsinnigen Onkel Jack schicken werden“, erklärte der Vater. „Ich wusste gar nicht, dass ich einen Wahnsinnigen Onkel Jack habe“, staunte Eddie. Er hatte noch nie von ihm gehört. Er hörte sich nach einem ziemlich aufregenden Verwandten an. „Ich habe nicht gesagt, *dein* Wahnsinniger Onkel Jack, er ist *mein* Wahnsinniger Onkel Jack“, sagte sein Vater. „Wenn du mir nur mal zuhören wolltest. Demnach ist er dein Grossonkel.“ „Och“, sagte Eddie enttäuscht. „Du meinst den Wahnsinnigen Grossonkel Jack.“ Dann wurde ihm klar, dass er von dem auch noch nie gehört hatte, und er hörte sich genauso aufregend an wie der andere.“ (So der Anfang von „Schlimmes Ende“ (Ardagh 2003).)



Leiblichen, Spielerischen (ähnlich kritisch: Varela/Thompson, Rosch 1993 sowie Vertreter\_innen der zeitgenössischen Embodiment-Theorien: Fuchs (2012)). Seit der aufklärerischen Vertreibung von Intuition, Spiritualität und wie gesagt seit Descartes und Kants radikaler Trennung von Körper und Verstand, der selbst formal analysiert werden kann, wird Rationalität zunächst einmal mit dem assoziiert, was im Kopf des Einzelnen vor sich geht – besser oder schlechter; in ihrer Grundform mit Logik, also der Lehre des richtigen Schließens. Diese Tendenz verstärkt sich mit dem wissenschaftlichen Empirismus der Moderne nur noch und prägt auch noch die Ideale der sogenannten Geisteswissenschaften: auch wenn Aspekte von existentiell Verstanden (Schleiermacher, Dilthey) in ihr Tun eingehen, bleiben sie fokussiert auf den von Gemeinschaft und Phantasie abgetrennten Kopf. Spätestens seit Frege ist dabei klar, dass dieses verstandesmäßige Schlußfolgern, das aller Rationalität zugrunde liegt, nicht als psychologischer oder physiologischer Akt interessant ist (Glock 2008, S. 121ff.). Was wir spüren oder was im Kopf materiell vor sich geht, spielt keine Rolle für die Richtigkeit oder Falschheit von Argumenten. Worum es geht, ist die Richtigkeit oder Wahrheit eines propositionalen Gehaltes, der in einem „Reich der Gründe“ angesiedelt ist (sowohl der Prämissen als auch der Schlussfolgerung als solche). Diese moderne Formalisierungstendenz gilt nicht nur für den Ort der Rationalität, sondern auch für ihre Funktion: Sie wird rein instrumentell, berechnend. Was zuerst Form war (und als solche jenseits von Kritik; man kann nicht kritisieren, dass eine Schlussfolgerung eben nicht schlüssig ist oder doch), wird zum Inhalt. Plötzlich wird Vernunft auch inhaltlich so definiert, wie wenn reines Klappern des Verstandes als Rationalitätskriterium ausreichen würde. Rationalität kippt um in ein rein berechnendes Verfahren. (Dies gilt weiterhin und merkwürdig genug auch immer mehr für die Geisteswissenschaften: der über sein Gegenstand verfügende „Empirizismus“ ist ganz bei der Psychologie und sogar der Theaterwissenschaft angekommen, die dann Hirnströme von Zuschauern kartographiert.) Die Kritische Theorie hat sich in Gestalt von Horkheimer und Adorno auch gebildet, weil genau dieser Typ von Rationalität, dessen verheerende Geschichte die beiden in der „Dialektik der Aufklärung“ (1988) beschreiben, als zu einseitig gesehen wurde. Diese berechnende Haltung soll uns nicht nur zur brutalen Ausbeutung von Natur geführt haben, sondern auch zu den bürokratisch durchdachten Gräueln des zweiten Weltkrieges. In ihr liegt Unvernunft, weil ein Teil des Menschseins abgewürgt – oder mit Freud: verdrängt, zensiert – wurde. Eine ähnliche Kritik präsentierte Heidegger in seiner Kritik des logischen Denkens in seinen Logik-Vorlesungen und Husserl in seiner Krisis-Schrift. Ausgehend von solchen Analysen ist die entscheidende Frage, wie dieses vom klappernden Verstand Verdrängte richtig zu fassen ist. Dazu gibt es eine ganze Palette von Vorschlägen, wie die oben genannten Embodiment-Theorien bis hin zu Heideggers An-denken (dazu Fopp 2002/13) und Habermas kommunikativer Rationalität oder emanzipatorischer Vernunft. Sie zielen zwar auf eine andere Beschreibung dessen ab, was als Denken vor sich geht, oder bestenfalls auf eine andere Art, dieses Denken zu „benutzen“, aber kaum auf das Aktivieren einer eigenen menschlichen Dimension – vor allem weil sie nicht über einen außerhalb des Argumentierens gelegenen Maßstab verfügen, wie ihn das „Bei-sich-sein“ oder „Neben-sich-stehen“ als leiblich-geistig-gesellschaftliche Aspekte unseres Menschseins in dieser Studie abgeben.

### 3. Rationalitäts- und Intelligenztypen im Anschluss an Gardners Pädagogik

Scheinbar radikaler geht da die pädagogische Forschung vor, die in jedem von uns mehrere konkrete Typen von Rationalität oder Intelligenz verortet, nicht nur im Denken, sondern genauso in der auch körperlichen Praxis und

im sozialen Miteinander. Howard Gardner (2011) unterscheidet dabei mehrere Intelligenztypen, welche die berechnende sprachliche und mathematische Intelligenz ergänzen oder von ihr abweichen: etwa die emotionale, kinästhetische, existentielle und empathische, deren Einführung im Bildungswesen immer öfter gefordert und teilweise durch das neue Kompetenzparadigma der gegenwärtigen europäischen Schulreformen auch eingelöst wird (siehe dritter Teil). In dieser Studie steht aber eine radikalere These im Zentrum, nämlich die, dass überhaupt das eigene Befinden im Körper, das in-Kontakt-sein zu sich und Anderen, das Ankoppeln an die Phantasie und die leibliche Interaktion, der Blick selbst unmittelbar Ingredienzen von Vernunft sein können; gerade auch der denkenden Intelligenz. Es geht dann um verschiedene Grade des Bei-sich-seins. Diese können aber auch noch in den verschiedenen Intelligenztypen à la Gardner variieren und kommen bei ihm so gar nicht in den Blick. Wiederum geht es um eine Dimension, die aktiv geweckt werden kann, die aber in uns allen schlummert und radikaler noch gerade die verschiedenen Intelligenztypen miteinander verbindet oder besser gesagt die grundlegende Dimension aufzeigt, die als „Geist“ sich in kinästhetischen Bewegungsabläufen, in logisch-sprachlichen Gedankengängen oder im empathischen Zuhören manifestieren kann. Damit kommt erst in den Blick, worin das Vernünftige dieser Logik des Skurrilen besteht: Sie macht es nämlich möglich, sich wirklich der Welt zuzuwenden, noch einmal hinzuschauen, die eigenen Vorurteile zu prüfen und den Blick wirklich generös zu öffnen, weil diese Praktiken eingebettet sind in eine humorvolle Umgebung: die befreiende Energie des Skurrilen zeigt an, dass es nicht um ein Richtig-oder-Falsch-machen geht und ermöglicht gerade dadurch das genaue Hinschauen. Sie verbindet dadurch, dass sie mit den Adressaten spielt, das Hinterfragen der Wahrheit mit dem menschlichen Blick für den Anderen – und zwar im Modus der Phantasie, genauer gefasst als Ausprobieren von ungeahnten Möglichkeiten. Damit zeigt sie eine interne Verbindung der Momente auf, die bei Gardner völlig unverbunden nebeneinander gestellt werden: das Nachspüren und das sprachliche Formulieren, das Berechnen und das empathische Spielen-mit sowie das kreative Ausprobieren zeigen sich für einen solchen Blick gerade nicht als verschiedenen Intelligenztypen, sondern als Ingredienzen der einen, menschlichen Vernunft.

#### 4. Die Folgen für das Verhältnis der Imagination zur Vernunft

Genau auf diese Dimension, der gegenüber die traditionelle Philosophie und Pädagogik oft so hilflos ist, zielt Sue Jennings (1998, S. 118f.) Definition, dass Vernunft darin „bestehe“, gerade mit dem Verhältnis von Realität und Fiktion spielen zu können. Dabei ist es ihr nicht nur wichtig, dass es um die vernachlässigte Dimension des Spielens geht, um Fiktion oder Phantasie, sondern um das Spielen mit dem Verhältnis von Realität und Fiktion. Vernunft beschreibt dabei dieses spielerische Vermögen, zwischen Realität und Fiktion gerade unterscheiden zu können; (psychische) Krankheiten sind für sie nur verschiedene Ausformungen davon, dass wir die Bereiche nicht trennen können. So kann es die Figur des Narren geben (Prentki 2011), der zwischen ihnen hin und her hüpfte genauso wie im mittelalterlichen Theater und bei Shakespeare zwischen Schauspielenden und Publikum. Er ist nicht Symbol eines „Anderen der Vernunft“ (Böhme/Böhme 1985), sondern dessen, der zwischen Verstand und seinem Anderen vermittelt. Was in diesem spielerischen Hin und Her geschieht, in das uns auch Ardagh, Lindgren oder Cervantes verwickeln, beschreibt Ariane Mnouchkine (beim IDEA-Treffen 2013) als Prozess des „revealing“: Wir werden von den realen entfremdenden Kräften ab- und wachgeschüttelt und in der Fiktion an eine wirklichere Wirklichkeit angekoppelt.

## 5. Philosophie und die Idee der Menschlichkeit

Das klassische Paradigma der philosophischen Vernunft, Wahrheit, wird so nicht etwa auf Wahrhaftigkeit hin erweitert wie bei den Existentialisten, sondern eben auf Menschlichkeit, etwa als spielerisches Durchschauen von Herrschaftsverhältnissen. Diese umfasst – wie noch Thema werden wird – auch noch die klassischen Dimensionen von Güte/Gerechtigkeit und Schönheit, aber wie Johnstone (1995) zeigt, auch ihre Gegensätze: das Anarchisch-Spontane, das aus dem Spiel mit Herrschaftsverhältnissen hervorgeht. Es ist die Vernunft, die in Inspektor Clouseau's begeisterten Augen aufscheint (auch wenn sie mit einem abstrusen Plan verbunden ist) oder in Lyras Kampf für Gerechtigkeit; aber auch in Lindgrens Ronja, Nabokovs Pnin und Cervantes Don Quichotte. Gegen die Embodiment-Theorien (Fuchs 2012) ist damit nicht einfach Körperlichkeit überhaupt mitaktiviert, sondern eine ganz spezifische Form von menschlicher Geistigkeit, Lebendigkeit. Philosophie könnte sich dem Ankoppeln an diese sozial-leibliche „Vernunft“ öffnen: So würde dann die bekannte Geschichte der Unvernunft, in der diese mit Bildern der Körperlichkeit in Verbindung gebracht wird mit geifernden, irre starrenden Leuten, die man wegsperret, im anderen Licht erscheinen. Sie könnte – ex negativo – die Aufhebung in ein in-Kontakt-sein anzeigen, das jeweils immer neu erobert werden muss durch die Aktivierung der Menschlichkeit als eine leiblich-soziale Praxis.

Auf den ersten Blick scheint die Logik des Skurrilen ähnlich zu sein der Logik der Karikatur mit ihren Überzeichnungen. Dem ist aber nicht so: statt auf das Neben-sich-stehen zu gehen und es zu unterstreichen, streicht sie es durch, indem sie mit der Person spielt, die eben neben sich steht – und so mit uns, die wir davon Kenntnis nehmen. Eine Zwischenform findet sich bei Daumiers Karikaturen, bei denen es sich eigentlich eher um skurrile Schilderungen handelt. Er malt einfach die Mächte mit, die seine Protagonist\_innen ergriffen haben. Dadurch etabliert sie eine kommunikative Vernunft, die nicht wie die Habermassche auf der sachlichen Verfahrensebene angesiedelt ist, sondern auf der Beziehungsebene: sie eröffnet einem Ich ein Du und damit einen Raum, in dem beide sich begegnen können. In diese Art von Denken kann man nur hineinfliegen in bestimmten Umständen; dies die Vermutung, die dieser Studie zugrunde liegt. Das Lesen der skurrilen Geschichten von Ardagh oder das Schauen der oben genannten Filme können etwa so einen Raum eröffnen. Gegen die Tradition, die gegenüber dem empirizistischen Klappern des Verstandes ein „Anderes der Vernunft“ beschwört (Foucault, Derrida), sei hier an die These der vorhergehenden Kapitel erinnert, dass es sich bei diesen Räumen um Vertrauensräume handelt, so dass jede\_r sich getraut, sich an seine Spontaneität anzukoppeln und auch das eigene Neben-sich-stehen zu artikulieren. Es geht also nicht darum, im Innern der Vernunft – wie schon bei Adorno mit Freud – ein anderes, sie sprengendes zu verorten, sondern eine das Verständige und Irrationale begründende Dimension durch eine veränderte leiblich-soziale Praxis anzupeilen. Zu ihr gehört es gerade dazu (wie Ardagh in fast jeder oben zitierten Zeile) permanent mit dem eigenen und fremden Status zu spielen – was den gerade genannten Hochstatus-Projekten der Philosophie doch fremd war. (Vielleicht nicht zuletzt deswegen kommt bei vielen klassischen Autor\_innen diese Idee der Menschlichkeit nicht in den Blick.<sup>141</sup>) Mittlerweile dürfte aber auch klar geworden sein, dass dieses menschliche Denken, vor allem das skurrile, die Logik nicht außer Kraft setzt, sondern in ihrem Über-Logisch-sein („Ich habe nicht gesagt, *dein* Wahnsinniger Onkel Jack, er ist *mein* Wahnsinni-

---

<sup>141</sup> Wenn die Dimension des Neben-sich-stehens oder Bei-sich-seins nicht berücksichtigt wird, ist es auch schwer vorstellbar, wie eine zukünftige Theorie des menschlichen Bewußtsein sinnvoll aussehen könnte. Bei einer solchen Theorie müsste vor allem der Zustand derer, die sie betreiben, mitreflektiert werden.

ger Onkel Jack“, sagte sein Vater. „Wenn du mir nur mal zuhören wolltest. Demnach ist er dein Grossonkel.“ (Ardagh 2013, S. 12)) das Argumentieren selbst als ein vom Sinn ablösbares Verfahren hinterfragt und damit den Blick öffnet für das, worum es vor allem auch in der involvierten zwischenmenschlichen Beziehung eigentlich gehen könnte. Als vernünftig stellt sich der klare Blick heraus, der das Neben-sich-Stehen durchschaut und alle Kreaturen inklusiv im oben geschilderten Sinn „akzeptiert“, weil sie als die Personen gesehen werden, die potentiell bei sich sein könnten, was aber nicht zu einer Gelassenheit führt, sondern gerade mit einem praktischen Imperativ einhergeht, für alle die entsprechenden sozial-ökonomischen Räume zu sorgen, die für diese Entfaltung des eigenen Integritätsraums nötig wäre. Anstatt nur formal korrekter auch menschliche Denkpraktiken im universitären und gesellschaftlichen Umfeld zu verankern, wie es jetzt im dritten Teil skizziert wird, käme buchstäblich einer Revolution gleich: einer anderen Sicht auf zwischenmenschliche Interaktionen und unser Leiblich-sein und damit um eine andere gesellschaftliche Konzeption von Gesundheit, Bildung, Politik. Für die Schule hieße dies, die Kantsche Trennung der modernen Rationalität in theoretische (Sprache, Geschichte, Mathematik), praktische (Ethik) und ästhetische Bereiche (Kunst, Sport) zu überschreiten und ihren Schnittpunkt deutlich zu machen.<sup>142</sup>

---

<sup>142</sup> Deswegen könnte „Darstellendes Spiel“ das natürliche Zentrum der Bildung sein (wie schon bei Bolton 1984). Der Frage, inwiefern in diesem Fach unser Rationalitätsmuskel am besten trainiert wird, ist der nächste Teil dieser Studie gewidmet.

# **Dritter Teil: Demokratie und Integritätsräume – zu einer Pädagogik der Menschlichkeit**

## **Kapitel 9: Demokratische Institutionen und die Idee der Menschlichkeit**

### **1. Einleitung**

Im ersten Teil stand im Ausgang von Schauspielübungen die praktische Erkundung des menschlichen Blickes im Vordergrund (im Sinn des englischen „humane“). Er was durch eine spezifische Form von Wertschätzung gekennzeichnet, die als „Akzeptanz“ oder „compassion“ bezeichnet wurde. Durch ihn werden Entfremdung in Form von verschiedenen Arten des Neben-sich-stehens durchschaut und soziale Formen gefunden, sich einen Raum zu verschaffen, in dem dieser Entfremdung begegnet werden kann. Der zweite Teil diente der Schärfung dieses Blickes auf das Neben-sich-stehen und die es bewirkenden Mächte durch die Untersuchungen von populären Kulturprodukten und Kunst, die diese Figurenmächte zugleich aufdecken, aber auch reproduzieren. Diese Ausweitung wird jetzt im dritten Teil ergänzt um eine, die die gesellschaftliche Dimension dieses menschlichen Blickes auf ihre politischen Implikationen hin untersucht: Wer darf wie seine Lebendigkeit und Menschlichkeit zugunsten oder zuungunsten von wem ausleben? Welche Räume werden dazu benötigt?

Wie in der Einleitung angedeutet, können W(innicott)-Räume in drei Varianten auftauchen: erstens als erzählte, also als das, wovon Theater und Literatur handeln können, etwa wenn vom Wohnwagen der „Wilden Hühner“ die Rede ist oder dem Kaffee in „Stranger than fiction“, vom Haus der Familie Weasley in den „Harry-Potter“-Bänden oder dem Tanzsaal in den klassischen Tanzfilmen; zweitens als erzählende, als das, was ganz bestimmte (figurale) Kunstwerke oder Jugendbücher selbst durch ihre Form herstellen als Raum zwischen ihrem Geschehen und den sie Rezipierenden; und drittens als wirkliche Räume, etwa als gewöhnliche Klassenzimmer, die sich durch theaterpädagogische Übungen in Vertrauensräume verwandeln; oder als demokratische Orte des politischen Engagements.

Es handelt sich bei dieser Fragestellung nach der dritten Art von gesellschaftlichen Räumen nicht einfach um eine äußerliche Erweiterung der Perspektive, sondern um einen notwendigen Schritt, der sich in beiden Teilen bereits aufgedrängt hatte. Wieso nicht einfach bei der Beschreibung und Fassung des Phänomens menschlicher Blicke etwa in einer Schauspielimprovisation bleiben? An dieser Stelle der Argumentation taucht eine gesellschaftliche Dynamik auf, die auch andere Ansätze des „applied theatre“ untersucht haben (Prentki/Preston 2009, S. 301 ff.). Sie wird durch eine doppelte interne Dynamik des menschlichen Blickes nahegelegt: Er kann erstens nicht Halt machen an der Eingangs- und Ausgangstür zu einer Schauspiel-Improvisation; er färbt noch später ab. Und er setzt zweitens, damit er sich überhaupt entwickeln kann, Verhältnisse voraus, die diesen Raum übersteigen und ermöglichen. Beides gilt sowohl für die ganz praktische räumliche Situation, aber auch für die ideenmäßige Dimension. Der menschliche Blick entpuppt sich für einen solchen Ansatz als notwendig politisch oder „transformativ“ (Prentki/Preston 2009, S. 303). Nur um schon hier die Problematik zu verdeutlichen: Wer mit

Schüler\_innen in einem Theaterunterricht in der Schule konsequent das Durchschauen von Herrschaftsverhältnissen übt und dabei jedem und jeder denselben Integritätsraum eröffnet, alle als gleichwertig und sozusagen als gleich wichtige kooperierende Teilnehmer\_innen behandelt, sozusagen als Arthurs Ritter\_innen der Tafelrunde, legt eine politische Weltanschauung und eine Praxis nahe, die von sich aus, als Atmosphäre und als Haltung vieles, was sonst sowohl in der Schule als auch außerhalb der Schule an Ungerechtigkeit und Ungleichbehandlung im Privaten und Öffentlichen geschieht, in Frage stellt – praktisch und theoretisch. Entsprechend viele organisatorische und ideologische Herausforderungen sind mit solchen Projekten verbunden. Viele Theaterpädagog\_innen berichten davon, dass sie Mühe haben (Plath 2014, S. 34), überhaupt einen solchen Unterricht durchzuführen; einmal weil es wenige solche Gelegenheiten gibt (dazu gleich mehr im Kapitel zum „Darstellenden Spiel“ in der Schule) und zweitens, weil man schnell auf Widerstand stoßen kann, wenn sich denn eine solche Gelegenheit ergibt. Aus dieser doppelten „Bedrohung“ ergibt sich eine doppelte „transformative“ Fragestellung dieses dritten Teiles: Was braucht es für politische Räume, die das Ausleben und Training des menschlichen Blickes ermöglichen? Und: was impliziert dieses Training für das Verständnis des Politischen? Welche Rolle spielt überhaupt die Idee der Menschlichkeit in unseren modernen Demokratien? Wie können diese umgestaltet werden, so dass sie selbst diesem Blick entsprechen?

Diese Fragen sind so formuliert, dass sie vor allem die (scheinbar) demokratischen Institutionen (der westlichen Gesellschaft) samt ihrer Logik in das Rampenlicht rücken. Dabei spielt sie aber nicht etwa diesen institutionellen Ansatz gegen einen aus, der vor allem auf das konkrete Verhalten schaut oder nur auf die gesamtgesellschaftlichen Strukturen (zu dieser Unterscheidung: Hague/Harrop 2013, S. 25ff.). Was sonst etwa in der Politologie als drei konkurrierende Perspektiven des Institutionellen, Verhaltensmäßigen und Strukturellen präsentiert wird, ist hier von Anfang an ineinander verschränkt: Es sind zum Beispiel die Institutionen wie Schule, Parteien, das Gesundheitswesen und so weiter, die nicht nur als Institutionen interessant sind, sondern gerade in Bezug auf die Frage, inwiefern sie einen menschlichen Blick, also ein konkrete Haltung und ein konkretes Verhalten ermöglichen und fördern; und dies verbunden mit der Rücksicht auf eine strukturellen Dimension, die auf die grundlegenden theoretischen Annahmen geht, die diese Institutionen und ihre „Reproduktion“ samt Transformation prägen. Der Bereich der Bildung spielt bei dieser politischen Fragestellung nach einer menschlichen Gesellschaft eine zentrale Rolle; nicht nur, weil der Bildungsraum Kinder in sich aufnimmt und wieder ausspuckt, die sodann, durch diese Bildung geprägt, über die politischen Weichenstellungen der Gesellschaft bestimmen werden; sondern auch weil die Strukturen des menschlichen Blickes im ersten Teil dieser Studie gerade an bestimmten Aspekten des kindlichen Spiel abgelesen wurde (Stern 2010; Bowlby 2010). Sie bringen sozusagen mit sich, was dann gestärkt oder zerstört werden kann. Außerdem hat nach diesem Ansatz keine politische Transformation Bestand, die nicht in der Bildung verankert ist, weil die demokratischen Räume sich nicht einfach anarchisch von selbst ergeben, sondern hergestellt und aufrecht erhalten werden müssen. Die in ihnen entfaltete Dynamik spiegelt und prägt dann die Art, wie wir überhaupt miteinander und der Umwelt umgehen. Dass diese ganze Dimension der Idee der Menschlichkeit in der heutigen Bildungslandschaft außen vor bleibt, prägt dann entsprechend auch andere Politikbereiche.

## 2. Zum Verhältnis von Demokratie und Menschlichkeit

### 2.1 *Demokratiemodelle*

Doch wie sind überhaupt die Idee von Demokratie (in Bezug auf die modernen Institutionen) und die hier entwickelte Konzeption von Menschlichkeit mit einander verbunden? Noch einmal zum bisherigen Gedankengang: Im ersten Teil dieser Studie wurde im spezifischen Setting des Theaterspielens und Miteinander-improvisierens ein Muster dafür studiert, wie für alle Beteiligte ein W-Raum eröffnet werden kann, der die jeweilige Entfaltung des eigenen Integritätsraumes ganz zulässt. Dies wurde ermöglicht durch die Einrichtung eines umgreifenden sozialen Vertrauensraumes, eines W(innicott)-Raums als äußerer Ressource, die durch spezifische Leitung und Regeln entwickelt werden kann, und so die Anbindung an die inneren Ressourcen (der Phantasie, der Willensbildung, der Energie) und damit einen vollen Kontakt zu sich und Anderen hervorbringt. Im zweiten Teil wurden dann die sogenannten Mächte zum Thema, die das Zustande-kommen solcher Räume und Interaktionen verhindern und sich in Einstellungen, Haltungen, Praktiken oder Überzeugungen manifestieren können. Sie verhexen die Protagonist\_innen, die sich verkrampfen. Wo vorher noch der offene Austausch möglich war, werden jetzt neben-sich-stellende Machtverhältnisse aufgebaut, die für viele gerade ihre Integritätsräume abwürgen und zu Ungerechtigkeit und Gewalt führen. Im folgenden dritten Teil soll es um das Verhältnis dieser beiden Geschehen gehen, sobald sie im Bereich des im weiten Sinn verstandenen Politischen aufeinander treffen. Es geht dann um die Frage, wie für alle mit Ressourcen versehene Räume geschaffen werden können, so dass einerseits die Ankopplung an die eigenen inneren Ressourcen möglich wird, aber zum anderen auch indem diese dies verhandelnden Mächte im Schach gehalten werden können. Dabei handelt es sich, wie sich später noch genauer zeigen wird, um eine dialektische Bewegung: als Demokratie erscheint nicht nur die utopische Form, in der alle mit solchen Integritätsräumen ausgestattet sind und ihre Stimme im freien Austausch bilden und entfalten können, sondern auch bereits der holperige Weg dahin, auf dem die verdunkelnden Mächte durchschaut und aufgelöst werden müssen.

Diese ganze abstrakte Beschreibung lässt sich auch viel farbiger reformulieren: Was ist das, was Ronja (Räuber-tochter) in ihrem Versöhnungskampf und Freiheitsdrang weg von der Räuberbande und dann wieder zu ihr zurückbringt? Was ist es, wofür (Philip Pullmans fiktiv Figur) Lyra kämpft und was die Büchermenschen in Bradburys „Fahrenheit“ bewahren wollen? Was ist es, das Emils Freunde antreibt und uns aus Wallace und Grommits Umgang miteinander anspricht? In der Einleitung wurde vorgeschlagen, diese Schilderungen als Ausdruck der Idee von Menschlichkeit zu verstehen. Diese sollte eine Dimension darstellen, welche in uns angesprochen werden kann; auch als etwas, woran sich selbst noch die Ideen des Guten, Schönen, Wahren und Gerechten messen und an ihr ausrichten lassen sollten, wenn sie nicht in ihr eigenes Gegenteil umschlagen wollen (etwa im Fall der nur guten Agnes in „David Copperfield“ (dazu Nussbaum 1990, S. 335ff.)). Doch wieso hat diese menschliche Kraft und Energie von Ronja oder Lyra samt die von Dickens Figuren oder Picassos Bilder (aber auch die Energielosigkeit von „Bartleby“ und „Oblomov“ sowie die nackte Ohnmacht in AlPacinos Schilderung des „Kaufmanns von Venedig“) auch noch einen genuin politischen Kern? Wieso sollen sich Kunstwerke in etwas übersteigen, das weit über das Künstlerische hinausweist? Schon aus diesen Beispielen geht hervor, dass es sich bei dieser Idee des Menschlichen nicht um ein politisches oder ethisches Prinzip handeln kann, sondern eher um einen Impuls, einen Geist, der dann auch einen Maßstab abgeben kann, an dem sich Entscheidungen, Handlungen und Gesetze messen lassen müssen. Damit wird die Frage formulierbar, was es dazu braucht, dass sich dieser Geist ausbreiten kann, in Krankenhäusern, Schulen, Parlamenten, letztlich in den Lebensum-

ständen von uns Erdenbewohner\_innen und von den uns umgebenden Kreaturen; oder eben umgekehrt auch, was es dazu braucht, die Mächte zu bekämpfen, die ihn verhindern wollen.<sup>143</sup> Natürlich können diese Mächte sich in priesackenden Lehrer\_innen oder grobem Krankenauspersonal manifestieren, in ausbeutenden Arbeitgeber\_innen oder gewaltsamen Eltern, aber sie sind oft auskristallisiert in gesellschaftlichen, eben politischen und ökonomischen Strukturen und Eigentumsverhältnissen, die etwa globale Ungerechtigkeit so etablieren, dass sie als etwas Unveränderliches gesehen wird. In einem zweiten Schritt sollten sie deswegen als solche beschreibbar sein, losgelöst von diesem Schurkenpersonal. Insofern befinden sie sich zwischen Strukturen und Haltungen oder Einstellungen, können sich aber auch als fixe Überzeugungen oder schlechte Ideologien manifestieren oder als eingengter Blick oder Empathie-verlust, schließlich als Gesetze, die von solchen verhexten etabliert und durchgesetzt wurden, als Diskurse und Macht-Praktiken. Im Unterschied zu anderen demokratietheoretischen Ansätzen (Menke/Raimondi 2011) steht also nicht nur die formale Gleichheit aller Bürger\_innen als freie im Vordergrund, auch nicht etwa nur die formalen Werkzeuge und Prozeduren des demokratischen Prozesses (Held 2006, Habermas 2012, S. 4ff.), sondern das Bei-sich-sein oder Neben-sich-stehen derer, die als gleiche und freie die politische Steuerung ihres Gemeinwesens mitgestalten<sup>144</sup>; dies aber nicht einfach nur als die Haltung von Einzelnen, sondern als Aspekt und Effekt der geteilten politischen Räume. So sind formale und inhaltliche Aspekte direkt verknüpft: das Neben-sich-gestellt-sein derer, die in permanenter Unsicherheit und Armut leben müssen (sowie das Zerstört-werden unserer Lebensbedingungen) und das Neben-sich-gestellt-sein und -stellen derer, die über die gemeinsamen Regeln entscheiden, hängt zusammen. Dabei handelt es sich um einen Zirkel: ein demokratischer Raum wird vorausgesetzt, der es überhaupt den Einzelnen erlaubt, so bei sich zu sein, dass sie als Freie die Entscheidungen treffen können, die erst einen demokratischen Raum eröffnen. Dies stellt jeden Versuch zu einer Demokratisierung (im Sinn dieser Studie) vor strategische Probleme.

## *2.2 Kritik des Liberalismus als anti-anthropologische Ideologie*

Diese ganze Dimension bleibt in den gängigen liberalen Theorien ausgeblendet, selbst in den Formen, die – wie die von Habermas (zum Beispiel: Habermas 2012) – ihren Fokus auf die kommunikativen Prozesse in sozialen Räumen legen. Historisch gesehen liegt das wohl auch an der Art, wie John Stuart Mill im Kampf für die Meinungs- und Äußerungsfreiheit argumentiert (so Mill 2013). Dieser Kampf für das Recht des Einzelnen zu einer Meinung und ihrer schriftlichen oder mündlichen Äußerung, würde gar nicht wie bei Mill ausschließen, sondern eigentlich eher nahelegen, dass darauf reflektiert wird, wie und in welcher Art von sozialen Räumen diese zu-

---

<sup>143</sup> Das Lesen von Büchern und Schauen von Filmen wurde oben als ein möglicher inspirierender Schritt bezeichnet, weil wir uns da von ihr anstecken lassen können und mit verändertem Blick auf die ungerechte Wirklichkeit in diese zurückkehren.

<sup>144</sup> Wenn Nussbaum und Sen vorschlagen (etwa in Nussbaum/Sen 1993), das Konzept von Demokratie (und damit von Würde und Menschenrechten) so auszugestalten, dass vor allem auf die Entfaltung der wichtigsten menschlichen Kapazitäten (wie Spielen-, Arbeiten-, kritisch Reflektieren- und unversehrt Leben-Können) fokussiert wird, fehlt ihnen diese Unterscheidung zwischen der Ausübung der Fähigkeiten als in-Kontakt- oder Neben-sich-stehende. Deswegen bekommen sie auch die Organisation der ökonomischen Ressourcen nicht richtig in den Blick, die das Zu-sich-kommen ermöglichen würden.



stande kommt. Aus dieser Perspektive wird das liberalistische: „jede\_r darf seine Meinung äußern und das Verhandeln dieser Meinungen (oder das Sich-durchsetzen der besten Argumente) ist Demokratie“ reduktionistisch, weil es zugrundeliegendes Neben-sich-stehen gar nicht in den Blick bekommen kann. Nicht, dass nur die sich am demokratischen Diskurs beteiligen dürften, die „bei sich“ sind; aber die primäre politische Frage müsste lauten: wie Menschlichkeit wecken als Durchschauen der Dimensionen des Neben-sich-stehens und Neben-sich-stellens und als Eröffnen der Räume, die ein in-Kontakt-kommen, Willensbildung und wirklichen Austausch (im Gegensatz zur Verhandlung oder dem Handel) überhaupt erst zulassen? Was durch diese Perspektivenverschiebung geschieht und in den abschließenden Kapiteln untersucht werden soll, ist wie angedeutet, dass bereits Verteilungs- und Eigentumsfragen in das Fundament des Demokratiebegriffes eingehen, weil sowohl Herrschaftsverhältnisse als auch die materielle Dimension der Integritätsräume (primär als Ressourcen, nicht als Eigentum) immer schon mitthematisiert sind.

Aber zunächst soll noch eine andere Konsequenz dieser Perspektivenverschiebung untersucht werden, die mit der angedeuteten Kritik an Habermas Ansatz einer deliberativen Demokratie einhergeht. Der Stellenwert oder Status von Argumentation ändert sich nämlich, sowohl in Bezug auf die politische demokratische Praxis im allgemeinen, aber auch in Bezug auf die Diskurse innerhalb der modernen demokratischen Institutionen wie Schule, Universität, Parlament: Natürlich wird der Wert des Argumentierens und des Verstehens (oder des Versuchs zu verstehen) und des Gegenargumentierens nicht in Frage gestellt; aber relativiert. An Neben-sich-stehenden gehen Argumente oft einfach vorbei. Sie können sie gar nicht zu sich nehmen, selbst wenn die Worte verständlich sind. Und leider sind es oft diese Neben-sich-Stehenden, die andere neben sich stellen und die an den Machtpositionen unserer Gesellschaft stehen – gerade weil sie etwa nicht mit Status-Positionen spielerisch umgehen können, sondern für sich fix einen höheren Status beanspruchen. Hier zeigt sich das Grundproblem des liberalistischen kognitiven Ansatzes, der den Menschen als gestalthaftes sozial-leibliches imaginatives Wesen außen vor lässt und einfach jedem zuschreibt, von sich aus „frei“ zu sein. (Deswegen auch der eigentümliche Umgang unserer Gesellschaften mit sogenannten „psychischen Erkrankungen“, die nur konzeptualisiert werden können als da-seiende oder abwesende, wie wenn es keine Graustufen geben könnte (Fopp 2015).) Wer durch jahrzehntelange Gewohnheiten sich von sich und den wirklichen Empfindungen abgewürgt hat (wie im ersten Teil beschrieben), die Ohren zugeklappt (verkrampft) und die Statusposition zu einer Haltung eingefroren, wird oft bezweifeln, dass es so etwas wie ein Bei-sich-sein oder Neben-sich-stehen überhaupt gibt. Man kann davon kaum argumentativ überzeugt werden, was nicht bedeutet, dass dieser Versuch nicht wichtig wäre. Aber diese Form von menschlichem Geist öffnet sich besser einer Aktivierung, die eben die leiblich-soziale Dimension mitanspricht – deswegen der oben entwickelte Begriff einer Vernunft, die genau so auf das skurrile Durchschütteln und spielerische Umgehen mit Statusverhältnissen wie auf die Logik von Argumentationen. Die Alternative zur Argumentation ist demnach nicht einfach Zwang oder Zynismus, sondern ein anderer zwischenmenschlicher Umgang und das Schaffen von Integritätsräumen (in den demokratischen Institutionen), in denen über die Zeit hinweg Entfremdungen verschwinden können.

Diese Problematik zeigt sich dann auch in Bezug auf die universitäre Forschung. Der erste Teil dieser Studie bestand aus der praktischen Einführung in transformierende Übungen, gerade weil reine Argumentation nur die erreicht, die für diese Ideen bereits empfänglich sind. Deswegen also auch der „arts-based-research“-Ansatz (Leavy 2009) dieser Untersuchung, weil die Arbeit der Vernunft an die Veränderung des Körperschemas zurückgebunden werden soll. (Aus dieser Perspektive gesehen sind wie oben angedeutet einige Emodiment-

Ansätze in sich widersprüchlich: ihre Form als abstrakter Text widerspricht dabei dem Gehalt der Argumentation, der doch Wert legt auf die Verschränkung von Geist und Leiblichkeit.) Entsprechend hätte sich der Bildungsektor auf allen Ebenen umzugestalten, was in den nächsten Kapiteln zum Thema wird.

Damit drängt sich die grundlegende Frage auf, wie dann eine Demokratisierung überhaupt möglich ist: wie die spezifischen Gruppen der demokratischen Institutionen oder die Gesellschaft als solche zu einer Gemeinschaft von Gleichen verwandeln, in der nicht einige durch ihr Kapital und ihre nicht-durchschaute Dominanz schlicht über andere bestimmen? Was bei Gramsci und Wallerstein (2004) das Problem des hegemonialen Diskurses ist, der schiefe Machtverteilung und mediale Anästhetisierung der Gesellschaft vertuscht, wird hier zu einem konkreten Problem der Transformation von sozialen Räumen in demokratisch fungierende; zu einem Problem des Eingreifens (auch derjenigen, die auf die Seite gesetzt werden), das alle als Gleiche an den Tisch platziert (auch gegen den Willen derjenigen, die dies nicht einsehen wollen).

Innerhalb der verschiedenen „Policy“-Bereiche nimmt diese demokratietheoretische Perspektivenverschiebung konkrete Formen an. Mit dem Vokabular von Hartley Dean (2012) stellt dieser Ansatz Fragen des „Aufbauens“ von menschlichen Strukturen ins Zentrum, nicht nur von deren Risikoabsicherung, die sogenannte „risk policy“, deren Brille die sozialdemokratische und liberale Politik der letzten hundert Jahre so geprägt hat. Die Grundidee ist folgende: Es braucht einen ständig erneuerten Prozess des gegenseitigen Aufbaus und Freihaltens von Integritätsräumen; nicht nur ein Abfedern von Katastrophen, die mit deren Zerstörung verbunden sind. Die öffentlichen Ressourcen müssten in solche aufbauenden Projekte umgelenkt werden; die Medizin spricht in diesem Zusammenhang von Resilienzstärkung (Fopp 2015). Unter dieser Perspektive stellen sich plötzlich die Institutionen der modernen Demokratien (Kirchen, Parlamente, Schulklassen, politische Parteien, Arbeitsplätze, die Institutionen des Gesundheitssektors) nicht mehr nur als Horte von gleichberechtigten Freien dar, sondern als gerade im Hinblick auf den Demokratisierungsprozess unzulängliche Orte, die wenige bereits (Kapital-)Starke privilegieren. Dies könnte als ein Faktor erklären, wieso liberale Gesellschaften bei aller sozialen Öffnung zugleich Ausbeutung und Ungleichheit fördern können.<sup>145</sup>

### 3. Drei zentrale Komponenten von demokratischen Räumen

Was bei diesen liberalistischen, aber auch im zweiten Teil dargestellten postmodernen Ansätzen übersehen wird, kann im Rekurs auf den ersten Teil dieser Studie in drei Konzepten zusammengefasst werden, die dann in Bezug auf die Verhältnisse der verschiedenen demokratischen Institutionen unterschiedlich ausformuliert werden können.

Erstens werden in diesen vor-demokratischen Räumen Gruppen noch nicht als (kooperierende oder sich blockierende) Gruppen angesehen; also als systemische Einheiten, die selbst eine interne und externe Dynamik entfalten

---

<sup>145</sup> Deswegen hat Chantal Mouffe ein Konzept einer „radikalen Demokratie“ entwickelt (2014), die diese Scheinproduktion der modernen Institutionen entlarven und direkt bekämpfen soll. Nur steht sie in der im zweiten Teil kritisch dargestellten Tradition der Postmoderne (dazu Marchart 2007), die sich weigert, anthropologische Größen wie das Bei-sich-sein oder Neben-sich-stehen anzuerkennen und entsprechend konkrete alternative Modelle für eben diese Institutionen zu entwickeln.

können. Diese kann in sich selbst undemokratisch sein, indem sich einige unreflektiert und/oder unberechtigt über andere setzen. Daraus ergab sich oben mit Johnstone (1987) die Einsicht, dass Einzelne immer inklusiv im Kontext von anderen, als Teile einer Gruppe gesehen werden sollten, die ihrerseits als eine funktionierende durch Leitung und spezifische Regeln erst gebildet werden muss.

Zweitens tauchen im liberalistischen Modell der Moderne die am demokratischen Leben Partizipierenden nur als Köpfe auf, die ihre individuelle Wahl treffen – und nicht als empfindende Personen, die auch von anderen abhängig und in permanenter Interaktion sind. Der Fokus auf uns als empfindende Wesen ging oben (bei den Improvisationsübungen) einher mit der Einsicht, dass wir uns als solche nur entfalten können, wenn wir Zeit und Raum dafür haben, eben diesen Empfindungen nachzuspüren und uns gegenüber anderen zu artikulieren. Schließlich zeichnen sich drittens diese scheinbar demokratischen Räume der (liberalistischen) Moderne (wie der Schule, des Gesundheitssystems, der Parlamente) aus durch ein Wegdrängen der Dimension der Imagination (und mit ihr: der Spontaneität und Entdeckungslust), die oben als leiblich-soziale von der kognitiven Phantasie (und von der individualistisch verstandenen „Kreativität“) unterschieden wurde. Wie schon in Bezug auf die Aspekte „soziale Gruppe“ und „Empfindung“ geht die Aufmerksamkeit für die „Imagination“ mit der Einsicht in die Relevanz des sozialen Raums einher, in dem diese Dimensionen erst entfaltet werden können. Aus dieser Perspektive verpasst der (auch humanistische) Liberalismus diese drei Aspekte des Einzelnen nicht nur, also seine Sozialität, Leiblichkeit und „Imaginativität“, sondern er hebt gar nicht den Blick auf den gemeinsamen Raum, in dem diese erst lebendig werden können. Der Blick auf diese Dimensionen kann deswegen als „menschlich“ bezeichnet werden, weil die Idee der Menschlichkeit, wie sie hier eingeführt wurde, genau den Schnittpunkt dieser drei Bereiche bezeichnet. Wir werden menschlich im Sinn von „humane“, oder besser gesagt, die Dimension der Menschlichkeit wird in uns aktiviert, wenn wir uns als empfindende Wesen in einer Gruppe wiederfinden können, die Herrschaftsverhältnisse durchschaut und spielerisch Platz gibt, sich an die eigene und die geteilte Imagination, etwa in der Form von Veränderungsmöglichkeiten, Träumen oder Sehnsüchten, anzukoppeln und so dem entfremdende Neben-sich-stellen und -stehen zu begegnen. So gelangen wir als im Austausch Bei-uns-Seiende überhaupt erst auf die demokratische Bühne.

Hier verrät die normative Konnotation des Konzepts des Menschlichen etwas, was sonst schnell übersehen werden kann. Die Aktivierung dieser Dimension in uns ist nach der oben entwickelten Theorie verbunden mit einer Öffnung des Blickes (im weitesten Sinn), der die Gebiete des Moralischen, Ethischen und Rechtlichen, also von Anerkennung und Gerechtigkeit umfasst (und erst fundiert). Ein so verstandener Demokratiebegriff begnügt sich eben nicht mit der Skizzierung von Verfahrensregeln, die unseren gemeinsamen Beschlüssen zugrunde liegen sollen, sondern setzt tiefer an; einmal im Verweis auf die Theorie, die oben unsere Rationalität an unser leiblich-soziales Dasein zurückgebunden hat; und damit zum ändern an die Praktiken, die die modernen Institutionen (Bildung, Gesundheit, Politik) zu wirklich demokratischen transformiert, indem sie uns als gleiche und freie erst auftauchen lässt, eben zu W-Räumen, in denen es zu einem wirklichen Austausch überhaupt erst kommen kann. Entsprechen den drei oben genannten Komponenten geht diese Transformation damit einher, dass durch klare Regeln, dafür gesorgt wird, dass alle wirklich als würdige in einem starken Sinn anerkannt oder im englischen „accepted“, akzeptiert werden; dass zweitens uns als empfindenden Wesen mit unserer genuin menschlichen Energie Raum und Zeit zugestanden wird; und dass drittens dies in Vertrauensräumen geschieht, in denen wir als phantasiebegabte angesprochen werden – in dem (Johnstoneschen) Sinn als spontane, generöse. Dabei sind diese Räume zugleich solche, in denen alle, die sich in ihnen aufhalten, auch wenn sie neben sich stehen und keinen

Zugang zu ihren vollen Ressourcen haben, als solche Personen gesehen werden, die in Kontakt und voll ansprechbar sein könnten, so dass es für sie möglich wird, aus dem Zustand des Neben-sich-stehens hinauszufinden. Damit dies möglich ist, werden äußere Ressourcen benötigt, die im Bowlbyschen/Ainsworthschen Sinn einen Schutzraum gewährleisten; also gesicherte Nahrung, ein Dach über dem Kopf und vor allem die Möglichkeit zu stabilen und haltbaren gesunden Beziehungen (Stern), nicht nur zu abstrakten Bindungen (zu Land, Familie, Gesellschaft), die ohnmächtig machen, weil sie zum Aufsetzen von Masken (Batson, Johnstone) und damit zum Sich-verstellen und Verkrampfen (Alexander) zwingen (entweder weil sie wie im Nationalismus und Konservatismus abstrakt sind als unhinterfragbar fest vorgegebene, oder weil sie wie im Liberalismus abstrakt sind als beliebig ausgewählte und austauschbare).

Auf etwas ähnliches zielen wohl auch die Menschenrechtserklärungen ab (siehe Menke/Raimondi 2011), ohne aber eine Idee zu eröffnen, wie diese Räume konkret zu erreichen sind. Ganz im Gegenteil suggeriert der Rechtscharakter dieser Erklärungen, dass hier einfach etwas eingefordert werden könnte, was in sich ein permanenter demokratischer Prozess des Freischaufelns gemeinsamer Räume ist. Die für die demokratischen Prozesse notwendigen Begegnungen auf Augenhöhe können sodann – wie bei Meisner und Johnstones Übungen gesehen – nicht einfach eingefordert oder proklamiert werden, sondern sind immer erst Resultate von Interaktionen, in denen alle undemokratischen Herrschaftsimpulse zum Vorschein kommen können. Insofern könnte man mit dem „applied-theatre“-Modell von Landy und Montgomery (2012) vielleicht sagen, dass Demokratie immer in sich den Charakter von Theatertherapie (und mit Warstat et. al. (2015): von „Intervention“) haben kann oder soll; Therapie im Sinn von: Bearbeiten von dem, was zwischen guten Beziehungen steht, im offenen Erfahrungsaustausch. Hier verschränkt sich wiederum das Einrichten solcher Räume mit dem Bekämpfen der neben sich stehenden Mächte, die diese verhindern (wollen).<sup>146</sup> Auch ist aus dieser Perspektive die abstrakte Trennung zwischen den Räumen moderner demokratischer Institutionen (Kirchen, Schulen, Krankenhäuser) und denen des politischen Prozesses selbst problematisch. Dies wird besonders deutlich an der organisatorischen Gestaltung von politischen Parteien, in denen die eben geschilderten demokratischen Begegnungen kaum vorgesehen sind; weder architektonisch noch sozial oder organisatorisch (so auch Misik 2010). Außerdem impliziert eine solche Sicht auf Demokratie auch bereits eine spezifische politische Sicht auf sämtliche „policy“-Bereiche, auch auf das, was als Wertschöpfung und Verteilung von Ressourcen angesehen wird. Genauer gesagt setzen solche Räume voraus, dass die äußeren Ressourcen (Rohstoffe, „Natur“) zunächst als gemeinsame angesehen werden, die (jenseits jeden Besitzanspruchs) dazu da sind, die Entfaltung der inneren eines jeden zu ermöglichen oder eben einen vollen Kontakt zu sich zu erlauben. Entsprechend stellt sich dann die Frage, wie das Ökonomische so umzugestalten ist, dass diese Ressourcen nicht primär als etwas angesehen werden, was einige wenige als Privateigentum besitzen und was Anderen fehlt (und sie so zu bedürftigen Nachfragenden transformiert), sondern als etwas, genauer gesagt ein Reichtum, der (als gemeinsame Ressourcen) verwaltet und geschützt oder (als die der Einzelnen) gebildet und genährt werden kann. Diese Fragestellung führt dann zu der allgemeineren, wie nicht nur auf lokaler und nationaler, sondern auch überregionaler (etwa EU-) und globaler Ebene so etwas wie in die-

---

<sup>146</sup> Hier wird auch deutlich, wieso eine moralische Kritik etwa des Kasino-Kapitalismus als „gierig“ viel zu kurz greift, weil sie einerseits die (Hochstatus-)Impulse, die auf Eigennutz aus sind, einfach verdrängen will, statt sie zu verwandeln, und weil sie andererseits die strukturellen (Bowlby/Ainsworthschen) psycho-ökonomischen Kräfte nicht sieht, die Menschen überhaupt zu gierigen werden lassen.

sem Sinn substantielle demokratische Verhältnisse und entsprechende überregionale und kosmopolitane „citizenship“- oder Bürgerschaftsverhältnisse eingerichtet werden können (Habermas 2012, S. 4): In einer global organisierten Welt ist die Entfaltung der scheinbar nur privaten Integritätsräume an die produktive Nutzung der gemeinsamen Ressourcen und den Schutz vor umweltmäßigen und anderen globalen Bedrohungen in den oben geschilderten Vertrauensräumen gebunden; ansonsten verstummt, um Rosas Begriff zu benutzen (2012), die Resonanz der Welt. In diesem Sinn hat die „applied theatre“-Herausforderung an die Ausformung einer zukünftigen Demokratie nicht nur eine institutionelle (und verhaltensmäßige) innerstaatliche Seite, die am Beispiel des Bildungssektors im Folgenden zum Thema wird, sondern auch eine überstaatliche und kosmopolitische, die das Design der politischen Institutionen auf dem jeweiligen Niveau sowie deren (konstitutionell und rechtsförmig formulierten) Zielsetzungen betrifft.

## **Kapitel 10: Zu einer Pädagogik der Imagination**

### **1. Die Herausforderung der Bildung**

Dass der Raum der Bildung und Erziehung für diese Studie so grundlegend ist, beruht auf den Einsichten des ersten Teils in die in allen Kindern angelegte Dimension der interaktiven spielerischen Menschlichkeit und in die daraus folgende Herausforderung, diese lebendig zu erhalten und nicht zu unterdrücken und vergraben. Deswegen kann Johnstone argumentieren, Bildung sei falsch konzeptualisiert, wenn man glaubt, es gehe in ihr um das Mehr oder Weniger einer Vermittlung von Wertvollem; es geht vielmehr um das Aufbauen oder aber Zerstören des Wertvollen (Johnstone 1987, S. 16). Dieses Aufbauen oder Zerstören wird sich später in das Leben der „erwachsenen Kinder“ auswirken in ihrem Ausbau und Aufbau einer (mehr oder weniger) demokratischen Gesellschaft und der weiteren Vermittlung einer (mehr oder weniger) demokratischen Haltung. Umgekehrt sind demokratische Institutionen wenig wert, wenn sie nicht von Menschen mit Leben gefüllt werden, die bereits einen grundlegenden konkret praktischen Blick auf die Idee des Menschlichen eröffnet bekommen haben. In der modernen Sprache der Bildungsforschung könnte man diesen ganzen eben angesprochenen Bereich als Vermittlung von Sozial- und Selbst-Kompetenzen abtun und ihn an die Seite der Fachkompetenzvermittlung (etwa Rechnen und Lesen) stellen (Brinkmann 2012, S. 114ff.). Nur spiegelt eine solche Reduktion bereits eine spezifische Sicht, welche Menschlichkeit nur als ethische Dimension versteht und nicht als Grundelement und Inhalt der Bildung; eine Dimension, die nach den hier präsentierten Theorien nicht nur vermittelt, sondern als bereits in den Kindern schlummernde auch bewahrt und geschützt werden muss – gegen viele etablierte Praktiken des Bildungssektors. Der gleiche Einwand könnte auch so formuliert werden: Bildung als Erziehung zu Selbständigkeit, Mündigkeit und als Ausbildung von Selbst-, Fach- und Sozialkompetenzen (inklusive Rücksicht auf Andere, Teamfähigkeit und ähnliches) genüge als Ziel bereits – und der Fokus auf Menschlichkeit bringe eine überflüssige oder selbstverständliche Komponente ins Spiel. Einmal abgesehen davon, dass es sich um ein ganz spezifische Konzept handelt (das sich ja von drei Formen des Humanen gerade absetzt), so ist es wichtig, noch einmal hervorzuheben, dass es in erster Linie im Folgenden um die Räume geht, die Freiheit und Selbständigkeit, kritisches Denken und neugieriges Erkunden gerade durch richtige Betreuung und Förderung möglich machen sol-

len. Da taucht gemäß den Theoretiker\_innen des ersten Teils (Bowlby/Ainsworth, Johnstone, Stern) eine Polarität auf: sind diese nicht geprägt von just Menschlichkeit (im Sinn des englischen „humane“), macht sich das Recht des Stärkeren breit – wie es so oft im Bildungswesen geschieht (dazu Lorentzon 1992). Es gibt gleichermaßen keine neutrale (liberalistische) Zwischenlösung; dies die entscheidende gemeinsame These dieser Forscher\_innen: entweder man richtet demokratisch Räume aktiv ein, oder man verfehlt die Dimension des Demokratischen ganz. Oder mit der oben verwendeten Terminologie gesagt: Die etablierten Ansätze (die auf Sozial-, Selbst- und Fachkompetenzen setzen), bekommen gar nicht das Bei-sich-sein oder entfremdete Neben-sich-stehen der Kinder in den Blick. Diese sollen nach dieser Studie aber auf zweierlei Weise gerade im Zentrum des Bildungsprozesses stehen. Einmal als Effekt von Bildung: Bei-sich-sein wurde im ersten Teil nicht als statischer Zustand, sondern als immer-gerade-erst sich einfindende oder verpasste Größe beschrieben; deswegen die Übungen. Es ist gemäß Bowlby/Ainsworth und Stern zwar als angestrebte Dimension latent vorhanden, aber auch durch Verhaltensformen und Strukturen der Umgebung gefährdet – von der Familie über Institutionen wie Schule (und selbst den Gesundheitssektor) bis hin zur Gesellschaft als ideologisches System; und muss ihnen durch das Schaffen von entsprechenden Räumen immer auch „abgerungen“ werden. Umgekehrt kann just dieser Prozess, durch den wir uns gegenseitig Integritätsräume schaffen, in denen wir im Kontakt zu uns und den Anderen sein können, zum zentralen Inhalt des Bildungsprozesses selbst werden; in Bezug auf soziale, aber auch historische, ästhetische, ethische, architektonische und humanbiologische (und weitere) Aspekte.

In diesem Kapitel soll zunächst die Schule und genauer gesagt der Unterricht im Fach „Darstellendes Spiel/Theater“ zum Thema werden, um dann den Blick auf das Bildungskonzept selbst zu weiten – mit spezieller Rücksicht auf die Universität und die universitäre Forschung und damit auf den ideologisch-methodischen Ort auch dieser Studie.

## 2. Die Schule und ihr Verhältnis zum Herstellen von Integritätsräumen – eine Geschichte der „drama education“

### 2.1 *Schule als normativer Raum*

#### 2.1.1 Einleitung

Im Folgenden geht es um die Frage, was dieser Ansatz für die Schule, die Grundschule und das Gymnasium bedeutet; zunächst skizzenhaft im allgemeinen und dann spezifisch im Hinblick auf das Fach „Darstellendes Spiel“. Das Feld des „applied theatre“ ist wie in der Einleitung beschrieben auch und vor allem aus der Entwicklung des bildungsmäßigen Theaterspielens hervorgegangen – als Reaktion auf eine Schule, die Kindern die Lust am Lernen nimmt statt in ihnen ein Feuer zu entfachen, um ein in diese Tradition oft benutzte Metapher zu verwenden (Bolton 2008, Robinson 1982). Auffällig ist, dass so viele der Jugendbuchautor\_innen wie Dahl, Lindgren, Kästner und Dickens, die in dieser Studie als Erforscher\_innen eines genuin menschlichen Blicks behandelt werden, ihre Geschichten gerade im Schulmilieu spielen lassen. Die Schilderungen in „Matilda“, „Pippi“ und „David Copperfield“ lassen die Schule teils als quälende Anstalt, teils aber auch als Hintergrund für das Personal hervortreten, das die Kinder aus dieser Misere rettet und dabei eine Idee von Menschlichkeit verkörpert. Diese scheint an eine gute Art von Erziehung oder Sich-Kümmern gekoppelt zu sein.

Auch wenn es „die Schule“ nicht geben mag, sondern sehr viele verschiedene Versuche, die bildungsrelevanten Regeln und Gesetze der westlichen Demokratien umzusetzen, können dennoch gewisse Merkmale der staatlichen Schulen hervorgehoben werden, die auf allgemeine strukturelle Probleme hinweisen. Dies dokumentieren etwa die Filme am „Arbeitsbereich für allgemeine Erziehungswissenschaft“ (Lehrstuhl Brinkmann) der Humboldt Universität Berlin, durch die seit 2013 der „gewöhnliche“ Schulunterricht verschiedener Schulklassen in Berlin festgehalten und für die Analyse „zubereitet“ wird (vor allem der Klassen 5 bis 8). Es stellt sich folgendes Geschehen dar: Da sitzen oft müde wirkende, ja den ganzen Tag über erschöpfte kompetitive Einzelkämpfer\_innen neben und vor allem hinter einander unbeweglich auf ihren Stühlen und starren an eine flimmernde Whiteboardtafel. In der Terminologie diese Studie zeigt sich hier Neben-sich-gestellt-sein (oder Entfremdung) in den vier grundlegenden Ausformungen: vom körperlichen Verkrampft-sein (nach Alexander) und dem intersubjektiven Abwürgen der gegenseitigen Abstimmung (Daniel Sterns „attunement“) über die soziale Indifferenz in einem unbestimmten Raum (Bowlby/Ainsworth) bis hin zur gesellschaftlichen und weltanschaulichen Positionierung durch das als liberalistische Neutralität verstandene de-facto-Recht der Stärkeren. Es ist ein Kapitel für sich, wie die allgemeine Erziehungswissenschaft mit einem solchen Dokument und den darin festgehaltenen Ereignissen umgeht – etwa, inwiefern überhaupt die Dimension des Neben-sich-stehens zu Wort kommt und nicht einfach Indifferenz reproduzierende Bestandsaufnahme getätigt wird. Hier sei jedoch zuerst auf den doppelten Raum hingewiesen, in dem diese Form von Unterricht geschieht. Da ist einmal der soziale Raum der Klasse samt den darin geschehenden Interaktionen; und dann der gesellschaftliche, der drückend anwesend ist in mehreren Formen: als Markt, auf den die Kinder vorbereitet werden sollen als kompetitive Teilnehmer\_innen; und als Ort von Ungleichheiten, sowohl was das ökonomische und soziale, aber auch kulturelle Kapital anbelangt, welche die Elternhäuser dieser Kinder prägt und als selektive Funktion der Schule sämtliche Aspekte des Unterrichts durchdringt (Hintz et.al. 1993, S. 119). So ergibt sich die Frage, wie sich diese beiden Räume zueinander verhalten und zu dem, was ganz konkret zwischen den Kindern und dem Lehrpersonal als „Unterrichten“ geschieht – und in Bezug auf das, was im ersten Teil als Menschlichkeit und im zweiten als Lebendigkeit („Billy Elliot“) geschildert wurde.

### 2.1.2 Noch einmal: Status

In den eben genannten Büchern (von Dickens, Lindgren, Ardagh und so weiter) wird oft das Leiden der Kinder an das Verhalten einer einzelnen Lehrperson gebunden, die als Bösewicht auftritt und so eine Grundhaltung eines Systems verkörpert: von der Lehrerin Trunchbull, die Matilda mobbt bis zu Mister Creakle, der David Copperfield plagt. Und umgekehrt tritt eine menschliche Bildung personifiziert auf als Marry Poppins, Fräulein Honig oder Justus. Hier sei noch einmal auf Keith Johnstones im ersten Teil dieser Studie präsentierte grundlegende These hingewiesen (1987, S. 35), dass sich die besten Lehrkräfte dadurch auszeichnen, dass sie mit ihrem Status bewusst umgehen und ihn der Situation anpassen können: dass sie sich zum Beispiel neugierig und offen zeigen für die Ideen der Kinder, die klüger und schöner sein können als die eigenen, aber trotzdem wissen, wann und wie eine gemeinsame Richtung vorgegeben werden kann; dass sie zugleich einen Glauben an die Ressourcen von jedem einzelnen Kind zeigen, aber auch helfend und schützend (nach Bowlby/Ainsworth) eingreifen können; kurz dass sie in der Lage sind, einen Integritätsraum zu eröffnen und Beziehungen zu erlauben, die nicht zu maskenhaften Bindungen (nach Batson) werden. Diese Einsicht könnte auch erklären, wieso Emma Thompsons Kinderfilme zur Titelgebenden Nanny McFee im Gegensatz zur Figur der Marry Poppins nicht richtig

„funktionieren“. Die Hauptperson nimmt da nämlich durchgehend einen Hochstatus ein, ohne auch nur ein einziges Mal über einen Satz oder eine Stein zu stolpern. Sie zeigt keine Schwäche. Wie im ersten Teil auch angedeutet, sollte dieses schiefe Statusagieren der schlechten Lehrer\_innen als Verfestigung, als Verkrampfung beschrieben werden – aus der durch das entsprechende praktische Training wieder in die Form der Zuwendung hineingefunden werden kann, die Stern als „attunement“ bezeichnet und Meisner als offenen Blick für den Anderen. Aber wiederum erscheinen die eben genannten Jugendbücher deswegen als menschlich im Sinn des englischen „humane“, weil sie das Spiel mit dem Gegenteil, mit dem arroganten Übersehen der Kinder, zumindest in der Fiktion und in der Form von schurkischen Lehrpersonen erlauben, es durchschauen und zugänglich machen und nicht einfach nur moralisch-ethisch verurteilen und verdrängen.

Über diesen didaktisch ausgelegten Ansatz auf das Verhalten der Lehrkräfte hinaus soll aber im Folgenden eine Kombination von institutionellen, gesellschaftlichen und verhaltensmäßigen Aspekten in den Vordergrund treten, von der bereits in der Einleitung zu diesem dritten Teil die Rede war.

### 2.1.3 Schule als normativer Raum

Wie stellt sich für den bisher entwickelten Blick der schulische Raum dar im Einflussbereiche der zwei eben benannten Kräfte: dem wartenden Markt und der gesellschaftliche Schichtung/Ungleichheit; und wie verhalten sich diese zueinander? Was hier in den Blick kommt, ist überhaupt eine Norm. Die Frage dieses Kapitels ist es ja nicht, was in Schulen geschieht, sondern was Bildung sein könnte, wenn sie die präsentierte Forschung zu den verschiedenen Arten von Entfremdung Ernst nehmen würde. Dabei können zwei Arten von Normen unterschieden werden: Einmal diejenige, die darüber bestimmt, was überhaupt vermittelt werden soll (Bildung); und zum anderen die, welche die Qualität dieser Vermittlung betrifft (Erziehung). In Bezug auf diese zweite Norm taucht in der Forschung die Frage auf, ob es eine genuin pädagogische Norm gibt, die etwa von psychologischen und politischen Normen grundsätzlich verschieden sei. Benner (2012) etwa behauptet just dies und verweist auf eine bildungs- und erziehungsmäßige scheinbar triviale Ursituation (ebd., S. 76f.): Ein Junge kann sich nicht entscheiden, welches Eis seine Betreuungsperson für ihn kaufen soll – weil er sich nicht getraut nachzuspüren und sich eine Meinung zu bilden, zu der er dann auch stehen könnte. Stattdessen macht er sich Gedanken dazu, was von ihm erwartet wird. Dabei geht es nun um die Rolle der Beziehung, die sich zwischen der Erziehungsperson und dem Jungen entfaltet. In ihrem Verlauf sieht Benner so etwas wie eine genuin pädagogische Norm auftauchen, die die Fähigkeit betrifft, dem Jungen einen Vertrauensraum so zu eröffnen, dass er selbständig zu dem steht und gegenüber Anderen zu artikulieren getraut, was er für richtig ansieht. (Gegen Benner könnte man jedoch behaupten, dass diese genuin pädagogische Norm nicht einfach abstrakt einer politischen zur Seite gestellt werden kann, weil sie in sich ein politisches Potential hat, das mit dem Begriff der Menschlichkeit oder des Zusich-kommens abgedeckt wird.) In der hier entwickelten Terminologie handelt es sich um Prozesse, die ein Neben-sich-stehen durchschauen und in ein Bei-sich-sein, also in einen richtigen Kontakt und Austausch verwandeln. (Dies geschieht wohl auch durch die liebevolle Haltung von Fräulein Honig bei Dahls „Matilda“ oder das reserviert, aber sorgende Eingreifen von Justus bei Kästners „Klassenzimmer“.) Dieser Zusammenhang ist alles andere als selbstverständlich, was die Forschungsliteratur, aber vor allem auch was die Vorgaben durch die Dokumente angeht, nach denen sich die (europäischen) Schulen richten müssen: Da ist vor allem von einer Doppelnorm die Rede: der Vermittlung von Wissen und Können, allen voran der „numeracy“ und „literacy“, das auf



den Arbeitsmarkt oder die weitere Ausbildung vorbereitet; sowie die Vermittlung von Persönlichkeits- sowie Sozialkompetenz, die dann als „Demokratie“-Vermittlung entweder zusammengefasst oder um sie ergänzt werden (Sternudd 2000, S. 13ff.). Formen der Entfremdung, also ein Neben-sich-stehen oder Neben-sich-gestelltwerden treten da als maßgebliche Größe gar nicht auf – und damit auch nicht die Frage, wie die Vermittlung von Wissen, das Verhältnis zum Markt und der Demokratisierungsprozess selbst sich zu dieser möglichen Grundnorm verhalten. Das heißt aber: diese Dokumente und die Literatur legen gerade nahe, dass es keine übergeordnete Norm gibt, die aus der Bildung der Heranwachsenden selbst erwächst; dass Anschlussfähigkeit an den Markt durch Wissensvermittlung sowie Selbst- und Sozialkompetenzvermittlung die letzten Richtlinien sind, an denen sich der Unterricht auszurichten hat. Wiederum steht ein liberalistisches Argument im Raum, das die formale Gleichberechtigung aller, am Schulunterricht teilzunehmen, in den Vordergrund stellt und wenig Interesse zeigt an den harten systemimmanenten Selektionsmechanismen, die Kinder aus kapitalstarken Familien bevorzugt; oder auch am konkreten sozialen Geschehen im Schulraum selbst sowie der versteckten Ideologie der verwendeten scheinbar neutralen Lehrmittel (etwa in Geschichte, Wirtschaft, Sprache; oder eben: Darstellendem Spiel).

Dieses Bild ändert sich, wenn die Möglichkeit des Zu-sich-kommens oder das in-vollem-Kontakt-sein zu sich und den Anderen und damit die Möglichkeit von Integritätsräumen als Grundnorm angesehen wird – und damit die für sie notwendigen Spiel- oder W(innicott)-Räume. Diese Norm hat in sich bereits das Potential, Leitlinien für die verschiedenen benannten Bereiche zu geben: Wie im ersten Teil gesehen setzt das Bei-sich-sein als spontanes Wesen einen spielerischen Raum voraus, in dem Herrschaftsverhältnisse durchschaut werden und man als gleiche kooperiert. Daraus ergeben sich nicht nur Konsequenzen für das, was ansonsten Sozialkompetenz genannt wird, sondern auch für den Lerninhalt und das didaktische Verhalten, sowie für eine „materiell“-demokratische Grundhaltung, welche die ungleichen Voraussetzungen zur Eröffnung und Aufrechterhaltung von Integritätsräumen auch außerhalb der Schule hinterfragt. Was aber auch problematisch wird, ist das, was man als Marktanschlussfähigkeit bezeichnet und damit das Bild, dass da einige sich (bald) in ihrer Arbeitskraft anderen verkaufen müssen, welche bereits von Geburt an über ein viel stärkeres soziales und ökonomisches Kapital verfügen.

In diesem Sinn ist diese Norm des möglichen (zukünftigen) Bei-sich-seins auch Grund zur Einführung einer radikalen Demokratisierung (so Mouffe 2014) und erzwingt es, von Entfremdung zu sprechen, wo andere von Schulalltag reden. Der schwedische Schulforscher Lars Lorentzon (1992) beschreibt denn auch den normalen europäischen Schulalltag für mindestens dreißig Prozent der von ihm beobachteten Schüler\_innen als mit starkem Leiden verbunden. Daraus zieht er den Schluss, dass daran eine grundlegende Entfremdung abgelesen werden kann, die auch die anderen betrifft. In seiner Version resultiert das Neben-sich-treten aus dem Überfrachtetwerden mit Informationen und Sinnesreizen, die nicht in einen sinnvollen Zusammenhang eingeordnet werden können (aber zu den erwähnten selektiven Mechanismen beitragen, die für Boltanski/Chapiello (2006, S. 89ff.) rund um das Phänomen der Selbstdisziplin, etwa des sinnleeren Auswendiglernens und Reproduzierens, organisiert sind). Lorentzon legt bei der Beschreibung eines sinnhaften alternativen Zusammenhanges vor allem Wert auf das, was jedes Kind wirklich beschäftigt, sei es der emotionale Gehalt des Lernstoffes, sei es die Verwendbarkeit für konkrete Tätigkeiten, das Leben im großen inklusive eines Arbeitsleben, das er der Schulzeit nicht gegenüberstellt, sondern genauso wie das wirkliche kreative Erschaffen von Produktivem und tatsächlicher Problemlösung in sie integrieren will.

Diese Kritik am Überfrachtet-werden mit Sinnlosem oder Lebensfeindlichem sowie am Mangel an wirklich lebensrelevanten Gehalt des Schulalltags ist ein allgemeiner Topos der Schulkritik. Sie ist neben dem Bild der „mobbenden“ – wie man heute sagen würde – Lehrpersonen und Mitschüler\_innen Hauptfeind nicht nur der bildungstheoretischen Reformansätze, sondern auch der populärkulturellen Kritik wie sie etwa von Gerald Hüther (Hüther/Spannbauer 2012) oder Jesper Juul (2013)<sup>147</sup>, aber auch von den meisten berühmten Kinderbuchautor\_innen selbst vorgetragen wird, die in der hier untersuchten menschlichen Tradition stehen, von Kästner über Nöstlinger bis zu Paul Maar (versammelt in: Oettinger 1996). Für sie erscheint die Schule als lieblos und unnützlich. Wirkliche Gefühle wie Wut und Trauer, Angst und Lebensfreude haben keinen Platz. Man wird „anästhesiert“ (nach Juul 2013) – oder um die drei oben benannten Dimensionen aufzunehmen: es fehlt das Aufbauen von fungierenden kooperierenden Gruppen; aber auch von der Dimension der Empfindung wird abgesehen und für Phantasie und Lebendigkeit ist kaum Platz. Diese Studie versucht, diese Kritik Ernst zu nehmen, sie aber vor allem in anwendbare Konzepte zu übersetzen, die einen positiven Ansatz durchscheinen lassen. Das Überfrachten mit sinnlosem Wissen, das oft strukturelle und undurchschaute Mobbing, das Abwürgen von Neugier und Lebenslust und die Phantasiefeindlichkeit erscheinen dann als Effekt davon, dass von der Idee der Menschlichkeit auf allen Ebenen des Bildungssektors abgesehen wird.

Diese hatte sowohl einen theoretischen wie auch einen konkret praktischen Aspekt, der in der Beschreibung der verschiedenen Lehrbücher zum Fach „Darstellendes Spiel“ zum Thema werden soll. Dadurch wird die Frage akut, wie diese Dimension in den Schulalltag, aber auch in die Welt der Lehrer\_innenausbildung, der Lehrmittel und der politischen Rahmensetzung integriert und in ihm geweckt werden könnte. Wiederum tritt hier die dialektische Doppelung des „applied-theatre“-Ansatzes auf: Auf der einen Seite drängen sich mögliche Veränderungen des jetzt stattfindenden Unterrichts an: vom Lernstoff angefangen bis hin zu methodischen und didaktischen Fragestellungen, vom Einrichten der Schule als sozialem Ort bis hin zur veränderten Ausbildung des Lehrpersonals. Nur implizieren diese Veränderungen auch eine weitergehende Transformation des politischen Rahmens und damit der zugrundeliegenden Weltanschauung („wie einen Integritätsraum für alle einrichten“), und setzen diesen sogar oft in der Praxis als Stütze und Legitimation voraus. Deswegen sei hier zuerst auf eine mögliche konkrete Veränderung des Schulunterrichtes eingegangen; genauer gesagt eine Analyse des Faches „Darstellendes Spiel/Theater“. Danach soll der Blick auf die weiteren politischen Weichenstellungen gehen, die auf dieser konkreten Ebene nur mitgedacht oder angedeutet werden können. Diese dialektische Doppelung, also vor allem deren zweiter Teil, stellt die Reformidee von reformpädagogischen Ansätzen selbst in Frage. Anstatt Inseln für wenige zu schaffen, was eine gewisse problematische Abkapselung von der Gesellschaft voraussetzt, sei hier vielmehr ein Modell angeschaut, das den Blick für alle mitimpliziert und auf eine gesellschaftliche Transformation abzielt. Es geht gewissermaßen nicht um eine Sonderpädagogik, sondern eher um ein demokratisches Verständnis des Pädagogischen selbst.

---

<sup>147</sup> Spiewak (2013) weist in einem kritischen Artikel in der Zeitschrift „Die Zeit“ darauf hin, dass sich viele dieser Wissenschaftler\_innen, die oft sehr viel bekannter sind als die meisten Professor\_innen für Erziehungswissenschaft, am Rand oder sogar meist außerhalb des akademischen Betriebes aufhalten. Nur möchte ich dies hier nicht als Kritik dieser Tradition verstanden wissen, sondern im Gegenteil als Kritik des Zustandes der allgemeinen Erziehungswissenschaft und des stark „uniformierenden“ akademischen Umfeldes.

## 2.2 „Darstellendes Spiel“ und „drama education“ als Schulfach

Wie bereits angedeutet finden sich in der „applied-theatre“-Forschung verschiedene Ansätze, die auf eine ähnliche Analyse des Bildungswesens reagieren wollen (Plath 2014, Bolton 2008). Sie betreffen oft spezifisch den Theaterunterricht in der Schule und fallen damit in das Teilgebiet der „drama education“ (oder auch in älteren Texten: „drama in education“, kurz DiE; dazu Nicholson 2005). Im Folgenden steht die Frage im Zentrum, inwiefern dieses Feld als Modell einer Erziehung zur und Bildung der Idee der Menschlichkeit angesehen werden kann; und inwiefern umgekehrt diese Idee den Theaterunterricht prägen könnte (wobei das Konzept selbst im Sinn des englischen „humane“ in der Forschung bisher kaum auftaucht).

### 2.2.1 Eine kurze systematische Geschichte von „drama education“

Die Geschichte des Anwendungs- und Forschungsgebietes „drama education“ lässt sich grob in drei Epochen aufteilen (ähnlich bei Bolton 1984, Nicholson 2005). In einem ersten Schritt (von 1900 bis 1970; siehe Hägglund 2001) haben Lehrkräfte angefangen, sich systematisch Gedanken darüber zu machen, was sie tun, wenn sie mit Kindern Theater spielen und wie dies am besten zu geschehen habe. Im Fokus dieser Forschung steht oft die Aufführung samt ihrer didaktischen Vorbereitung. In einem zweiten Schritt wurde dieses Konzept von Aufführung und Theater radikal – politisch-pädagogisch motiviert – in Frage gestellt. Daraus hervorgegangen ist die Bewegung der Dramapädagogik (am deutlichsten zwischen 1970 und 2000), die sich explizit gegen die Theaterpädagogik gewendet hat (Sternudd 2000, S. 117ff.). Dieser Dramapädagogik geht es um die Grundlagen der Kommunikation überhaupt, um das freie spontane Improvisieren und das Durchschauen von Herrschaftsverhältnissen; sowie um ein anderes Konzept des Lernens. Dieses soll an eine konkrete situative, oft emotional geladene „Einsicht“ (Gavin Bolton in Jackson 1980, S. 69ff.) gebunden werden<sup>148</sup>. Die Arbeitsmethode verlagert sich hin zum Erfinden von eigenen Szenen oder dazu, die Kinder in eine schwierige moralische oder gesellschaftliche Situation zu führen, auf die sie selbst Lösungen suchen müssen. Die Rolle der Lehrkraft verändert sich: an die Stelle der Regie tritt die Spielanleitung, die oft selbst in das Kreieren der Situation einbezogen ist und selbst eine Rolle annehmen kann (Heathcote 1991). In einem dritten Schritt, der erst seit den 2010-er Jahren auch in der Forschungsliteratur so richtig sichtbar wird, wird die „drama education“ in ein weiteres, nämlich politisches Projekt eingebunden und (auch institutionell) als Moment des „applied theatre“ angesehen (Anderson 2014; so etwa auch in der „applied-theatre“-Abteilung der Theaterwissenschaft an der Freien Universität Berlin). Es hat nun vermehrt die Lebenssituation der Kinder direkt selbst zum Thema, etwa im Verhältnis zum herausfordernden globalen Umfeld, soll aber zugleich oft dem Anspruch nach einer Alternative zum Bildungswesen als solchen gerecht werden.

---

<sup>148</sup> Ein Beispiel Boltons besteht etwa darin, die Kinder in ein zentralafrikanisches Dorf zu versetzen und sie mit der Aufgabe zu versehen, sich zusammen mit der (gespielten) Urbevölkerung Nahrung zu verschaffen. Daraus können ganz verschiedene Einsichten entstehen, die von den Lehrkräften nicht an die Kinder herangetragen werden müssen, sondern sich als situatives Unterlaufen von kolonialen Vorurteilen selbst einstellen können – im Idealfall.

Diese Entwicklung über die drei Stufen hinweg steht dabei in keinem Einklang mit der bildungstheoretischen Diskussion oder gar der konkreten Entwicklung des Bildungswesens in Europa. So ist in vielen Ländern noch gar kein Fach „Darstellendes Spiel“ oder „Theater“ etabliert – und kann demnach auch noch gar keinen Entwicklungsprozess hinter sich haben. Hervorzuheben gilt es außerdem, dass für sämtliche drei historischen „Epochen“ der pädagogische Grundimpetus derselbe ist: beim Zusammen-Theater-machen eröffnet sich eine Alternative, die das Lernen in den körperlich-sozial-imaginativen Ressourcen der Kinder und Jugendlichen verankert und zusätzlich zu kritischer Reflexion und gegenseitiger Unterstützung als demokratischer Grundkompetenzen anregt (Sternudd 2000, S. 13ff; Plath 2014, S. 34).

## 2.2.2 Die Lehrmittel im internationalen Vergleich

Inwiefern kann das Theaterspielen allgemeiner als Training des menschlichen Blicks betrachtet werden? Die folgende Untersuchung kapriziert sich auf ein sehr spezifisches Gebiet, nämlich die zugänglichen und etablierten Lehrmittel in einem internationalen Vergleich. Anders als in forschungsmethodische Alternativen (etwa des Studiums der konkreten Praxis) kommt so das Verhältnis von Ideologie/Weltanschauung und Pädagogik direkt in den Blick und zwar auf zwei Ebenen: Auch wenn sie es oft nicht explizit tun, so müssen Lehrmittel als Vermittlung einer Idee daherkommen; sie sind selektiv, sowohl was ihre pädagogische Form als auch was den vermittelten Lernstoff anbelangt. Aber – und das ist mindestens so interessant – sie sind auch selbst ideologische Produkte, konkurrierende Mittel auf einem Markt und müssen sich dazu verhalten (dazu etwa: die Einleitung von List/Pfeiffer 2009). An ihnen lässt sich also die politische Dimension des (Theater-)Pädagogischen besonders gut studieren. War die versteckte Ideologie der Schauspielausbildungen Thema des ersten Teils dieser Studie, so ist die versteckte Ideologie der Lehrmittel für den Theaterunterricht jetzt das Thema. Dadurch soll wieder die Dimension in den Blick kommen, die als Neben-sich-stehen oder Entfremdung bezeichnet wurde; und umgekehrt die Möglichkeit, Räume zu gestalten, die ein Bei-sich-sein zulassen.

## 3. Ein internationaler Vergleich der wichtigsten Lehrbücher im Fach „Theater/Darstellendes Spiel“ – was gelehrt wird und werden könnte

### 3.1 Eine Übersicht über das Forschungs- und Praxisfeld

Dieses Kapitel will also zwei verschiedene Welten miteinander verbinden: die des Teenagers, vielleicht in Berlin, London oder Stockholm, der in seiner Schule eine Theater-Klasse besucht und mehr über das Schauspielen und Theater lernen möchte; und die Welt der Forscher\_innen auf dem Gebiet des Theaters und „Darstellenden Spiels“, sowohl in ihren Elfenbeintürmen in den Universitäten als auch in den Workshop-Räumen, in denen sie ihr Wissen austauschen und neue Ansätze diskutieren. Es ist zunächst einmal gar nicht so einfach, die Bühne zu

finden, wo die beiden Welten einander begegnen<sup>149</sup>. Eine Menge des erforschten Wissens und Könnens steckt nämlich „in“ den Menschen (Theaterpädagog\_innen, Lehrer\_innen), Orten und Institutionen (Schulen, Universitäten) und ist deswegen unsichtbar, implizit. Ein zugänglicher und deswegen für eine kritische Diskussion offener solcher Begegnungsort ist hingegen das Lehrbuch. Bis vor kurzem haben viele Theaterlehrer\_innen kein solches Lehrbuch benutzt, höchstens inspirierende Anleitungen zum Theaterspielen (etwa Hägglund 2011). Es wurden und werden einfach fertige Stücke eingeübt oder ganz neue mit der Klasse selbst verfasst (im Englischen: „devising“), Improvisationsübungen vorgeschlagen und ein Gefühl für Körper, Stimme und Bühne vermittelt (zum Beispiel: Plath 2014; Bolton 1984). Üblich ist wohl nach wie vor, dass das erste Semester oder Halbjahr dazu benutzt wird, in das Improvisieren einzuführen (oft mit Hilfe von Keith Johnstones und Viola Spolins Texten) mit vielen Team-Übungen, welche die Gruppe/Klasse zusammenschweißen und Vertrauen herstellen sollen; um dann zu einem größeren Projekt samt Aufführung überzugehen. Aber dies hat sich in den letzten Jahren an vielen Orten verändert, zumindest in den Ländern, in denen „Drama/Darstellendes Spiel“ zu einem Fach mit eigener Dignität wurde; was oft heißt, ein Fach, in welchem benotet und geprüft wird (List/Pfeiffer 2009). Da wird der Griff zum Lehrbuch naheliegend. Dies ist für diese Studie insofern aufschlussreich, als so überhaupt erst sinnvoll vergleichend nach dem gefragt werden kann, was als Lernstoff und Gehalt des Unterrichtes und damit an Bildung vermittelt wird.

Mit „Lehrbuch“ sind im Folgenden strikt nur die Texte gemeint, die erstens für Schüler\_innen und Student\_innen geschrieben sind (als Handbücher) und nicht nur für Lehrer\_innen; die zweitens ein Wissen strukturieren in Form von Lektionen oder Modulen, die für einen jede Woche stattfindenden Unterricht benutzt werden können; und die drittens in einer oder mehreren Weisen an das Bildungssystem angeschlossen sind, zum Beispiel durch Hinweise auf den Lehrplan, das Benotungssystem oder andere Unterrichtsinhalte. Damit fallen Bücher mit Titeln „Wie spiele ich Theater“ oder „Wie leite ich eine Theatergruppe“ nicht unter diese Definition von Lehrbuch. Die Kriterien wurden so strikt formuliert, damit wirklich das Wissen zur Diskussion steht, das die Studierenden selbst in der Hand halten und hinter dem die Lehrenden offiziell stehen – analog zum Wissen in allen anderen Fächern.

### *3.2 Die ideologiekritische Perspektive und Fragestellung samt Begrenzungen*

Im weitesten Sinn ist in diesem Kapitel das Interesse ein „diskursanalytisches“ (nach Börjesson/Palmblad 2009): Wie ist das Macht-Feld strukturiert – institutionell und personell, aber auch sprachlich –, welches über den Inhalt des Faches „Darstellendes Spiel/Theater“ bestimmt; darüber, was unterrichtet und gelernt werden soll; welche Fragen und Methoden im Vordergrund stehen sollen? Dieses Erkunden der Landkarte des Forschungs- und Tätigkeitsfeldes inklusive des Lehrbuch-Marktes soll es schließlich ermöglichen, die normativen Fragen zu stellen: in welche Richtung entwickelt sich das Feld? Und in welche Richtung sollte es sich bewegen? Was sollte man im Grunde unterrichten? Worin besteht der Sinn des Faches – und dann eben auch der Sinn von Bildung?

---

<sup>149</sup> Wie in der Einleitung angedeutet ist international gesehen die grosse Bühne der alle vier Jahre stattfindende Weltkongress von IDEA (International drama education association) und das kleinere auf die Forschung ausgerichtete Pendant: IDIERI.

Um herauszufinden, welche Lehrbücher benutzt werden und welche Forschungsinstitutionen damit verbunden sind, wurden den Verantwortlichen in den zuständigen europäischen Bildungsministerien die Fragen gestellt: erstens ob es überhaupt „Theater/Drama“ als offizielles Schulfach gibt – und auf welcher Stufe? Ob und wenn ja, welche Lehrbücher empfohlen und benutzt werden; welcher Inhalt vermittelt und geprüft wird? Wer für die Entwicklung des Lehrinhaltes und der Prüfungsstandards verantwortlich ist – und an welchen Institutionen diese Verantwortlichen untergebracht sind? Wo die Lehrer\_innen für das Fach „Theater“ ausgebildet werden – und ob es an diesen Fakultäten selbst Forschungsabteilungen und Lehrmittel gibt?<sup>150</sup> Dabei wurde schnell deutlich, dass die Verfasser\_innen von Lehrbüchern selbst den Bildungsministerien kaum bekannt sind und sie generell kaum in Verbindung stehen zu den Ausbildungsstätten. Der Kontakt besteht nur indirekt, insofern diese Autor\_innen sich an den Lehrplänen und Prüfungsstandards ausrichten. Geographisch gesehen hat sich bald ein deutliches Bild der (west-)europäischen Bildungskarte ergeben. England oder besser gesagt Großbritannien (und im gewissen Sinn: das britische Imperium) hat dabei eine spezielle Rolle, kommen doch die Vorreiter für das Schultheater, das Fach „Theater“, das Fach „Drama“ und generell der Schauspielausbildung wie Gavin Bolton und Dorothy Heathcote aus England. Sämtliche sieben Länder weltweit (wie Kanada, Australien, Singapur und Amerika), die jetzt über ein nationales (!) Curriculum, also einen Lehrplan für das Fach „Theater/Darstellendes Spiel“ verfügen, sind englischsprachig oder Teile des ehemaligen britischen Imperiums. Als beim theaterpädagogischen Weltkongress IDEA in Paris (2013) die Vertreter\_innen sämtlicher Lehrplankommissionen der eben genannten Länder einander begegneten, stellte sich heraus, dass kaum mehr eine Debatte über den Inhalt des Faches herrscht. Der in den 70/80-er Jahren ausgetragene und oben skizzierte Konflikt zwischen „Drama“ (Fokus auf Improvisieren, auf Rollenspiel, Forumtheater, Gruppenübungen, Kommunikation) und „Theater“ (Fokus auf Aufführungen von textbasierten Stücken) hat sich zugunsten eines weit verstandenen Begriffes von „Drama/Darstellendem Spiel“ (und seit 2010: „applied theatre“/angewandtem Theater) aufgelöst. Alle sind sich einig, dass das Fach „Theater“ Kompetenzen trainiert und trainieren soll, die über das Spielen von Stücken hinausgehen. Gleich mehr zum Kompetenzbegriff und der bildungstheoretischen Perspektivenverschiebung, die mit ihm verbunden ist. In anderen europäischen Ländern wie zum Beispiel Deutschland gewinnt das Fach „Darstellendes Spiel“ an Bedeutung und wächst schnell. (Hingegen sehen die Lehrpläne der Schweiz (2014) keinen Theaterunterricht vor.)

Dieses Kapitel wird vor allem drei Gebiete als Modellfälle behandeln<sup>151</sup>: den englischsprachigen Raum als den am meisten entwickelten mit einer langen Tradition an Textbüchern; den deutschsprachigen, als ein Beispiel für ein sich schnell neu etablierendes Feld mit neu verfassten Lehrbüchern; und den schwedischen, in dem das Feld sich gerade erst strukturiert – im Gegensatz zum finnischen und vor allem dem weitentwickelten norwegischen.

---

<sup>150</sup> Diese Forschung wurde vor allem auch in Zusammenarbeit mit der dramapädagogischen Forschungsabteilung von Prof. Eva Österlind an der Universität Stockholm durchgeführt.

<sup>151</sup> Diese Auswahl ist auch durch die Sprachkenntnisse des Verfassers dieser Studie begrenzt. Dies gilt vor allem für den osteuropäischen Raum. Lehrbücher sind - ihrem Genre für einen spezifischen Kulturraum gemäss - kaum übersetzt. Am IDEA-Weltkongress 2013 in Paris fielen Tschechien und Ungarn als Orte der theaterpädagogischen Avantgarde auf. Der französischsprachige (sowie in weiten Teilen südeuropäische) Raum hingegen weist bisher ein sehr geringes Interesse an Theater als Schulfach auf. Insofern ist die Studie auf Westeuropa und das britische Einflussgebiet beschränkt.

Diese orientieren sich stark am englischsprachigen Raum (und verfügen mit unter anderem der Universität von Bergen über ein international dominierendes Forschungszentrum).

### 3.3 Zur Forschungslage

Als vergleichende Studie von Lehrbüchern ist dieser Text ziemlich auf sich gestellt in der Forschungslandschaft. Deren Hauptfokus (etwa in der renommiertesten Zeitschrift „Research in Drama Education“, RiDE) innerhalb des Feldes der „drama education“ ist in überwältigenden Teilen dem Problem gewidmet, wie Schultheater und Darstellendes Spiel zu analysieren und zu verstehen sind anhand von konkreten Einzelprojekten und Fällen; also was da genau passiert, wie sich Lehrer\_innen und Schüler\_innen zu einander verhalten; wie am besten zu unterrichten ist; wie Stücke erarbeitet werden können; und wie Theaterwissen vermittelt wird. Außerdem dominieren (meta-)methodologische Texte, die der Frage nachgehen, welche Forschungsmethoden diesen Fragen angemessen sind (Taylor 1996; Bresler 2007; Anderson 2014). Angesichts der Menge an so ausgerichteten (deskriptiven) Studien ist die Frage danach, was eigentlich unterrichtet werden soll und was den Kern des Faches „Darstellendes Spiel“ bilden könnte, in der Forschung unterrepräsentiert. Sie gelangt höchstens in der postmodernistischen Metakritik von Normen überhaupt in den Blick.<sup>152</sup> Wohl daher kommt auch das geringe Interesse der Forschung an einer ideologiekritischen Analyse der vorhandenen einflussreichen Lehrbücher. Damit geraten jedoch auch (politisch) philosophische Fragen danach in den Hintergrund, welche Theorien über zwischenmenschlichen Interaktionen man zum Verständnis des (gelingenden) Theaterspielens verwenden kann; oder wie konkrete Schauspieltechniken mit diesem ideologischen Hintergrund verbunden sind; also die Fragen, die im ersten Teil dieser Studie ausgiebig diskutiert wurden.

### 3.4 Der bildungspolitische (Kompetenz-)Hintergrund

#### 3.4.1 Lehrbücher und „Kompetenz-Module“

Zur Zeit erlebt die Bildungswelt eine starke theoretische Perspektivenverschiebung, die als eine Art Revolution viele Bereiche wie die Lehrer\_innen-Ausbildung, das Verfassen von Lehrbüchern, die Lehrplanentwicklung, aber auch den konkreten Unterricht und dessen Didaktik zu Veränderungen zwingt. Sie ist durch einen Begriff gekennzeichnet: Kompetenz<sup>153</sup>. Dieser wird dem Konzept der Wissensvermittlung gegenübergestellt (etwa radikal in den neuen Schweizer Lehrplänen 2014)<sup>154</sup>. Damit wird aber auch die Weise verändert, wie überhaupt Lehre und Bildung gesehen wird – und Forschung: weg von abstrakten Inhalten hin zu persönlichen, fachlichen oder sozialen Kompetenzen. Oder konkret für Theaterlehrer\_innen: weg von unstrukturierten Weisen, Stücke zu entwickeln und Theaterwissen zu vermitteln hin zu „Modul“-basiertem Unterrichten von Theaterkompetenzen.

---

<sup>152</sup> Wenn von wirklicher Kritik die Rede ist, dann gilt sie vor allem dem neuen PISA/Bologna-Standart-Modell der europäischen Bildung und dem damit folgenden Ziel/Kompetenz-geleiteten Ansatz (in Bezug auf die ästhetischen Fächer: Pinkert 2008).

<sup>153</sup> Eine kritische Begriffsgeschichte liefert Gelhard (2011).

<sup>154</sup> Sämtliche offizielle Unterlagen sind gesammelt unter: [www.lehrplan.ch](http://www.lehrplan.ch).

Module sind die Einheiten, in denen Kompetenzen nach dieser neuen Sichtweise am besten vermittelt werden (List/Pfeifer 2009). In einer Kombination mit der PISA/Bologna-reform und ihrem Fokus auf Messbarkeit und Vergleichbarkeit von Bildungsinhalten wird so das ganze Feld verändert. Lehre wird eingeführt mit Benotung/Bewertung (von Kompetenz A, B, C ... auf dem Niveau a, b, c...); und mit dem kommerziellen Verlagswesen. Im englischsprachigen Raum sind die meisten Lehrbücher von Lehrer\_innen geschrieben (die selten auch Forscher\_innen sind) zusammen mit „assessors“, also „Bewertern“ von Abschlussarbeiten – und veröffentlicht und verbreitet durch die großen Bildungsverlage (zum Beispiel „Edexcel“, „Pearson“) mit kommerziellem Interesse.

### 3.4.2 Die vier Theater-Kompetenzen

Ein Musterbeispiel für diese bildungspolitische Entwicklung ist das ambitionierteste und komplexeste Lehrbuch für „Theater/Darstellendes Spiel“, das es zur Zeit auf dem Markt gibt; das deutschsprachige Buch „Darstellendes Spiel“ vom Klett-Verlag (List/Pfeiffer 2009). Es ist in 90-minütige Lektionen gegliedert, die sich zeitlich strukturiert aufbauen aus Warm-up (1), Schauspiel-Training (2), Devising/Stückentwicklung (3) und abschließendem Feedback (4) samt Theorieexkursen (5). Sämtliche Komponenten werden dabei wiederum je einzeln beschrieben und eingeordnet in ein Vermittlungs-Raster von vier verschiedenen Kompetenzen, die dabei erlernt werden sollen:

1. das grundlegende praktische (!) Theater-Wissen/Können (Stimme; Bewegung; Improvisieren; sich auf der Bühne zurechtfinden),
2. die Anwendung dieses Wissens beim szenischen Gestalten (Rolle-Gestalten; Zusammen-spielen; szenische Lösungen finden),
3. das Vermögen, mit dem Publikum zu kommunizieren (als Schauspieler\_in; als Stückentwickler\_in; als Regisseur\_in samt als Kostümbilder\_in, Lichtsetzer\_in und Bühnenbildner\_in) und
4. das Verfügen über sozio-kulturelles Kontextwissen, das in die Stückarbeit einfließt – formal (Theatergeschichte/-theorie/-ästhetik) und inhaltlich (politisch, ethisch).

Im englischsprachigen Raum entsprechen diesen vier Kompetenz-Aspekten dann: movement, voice, acting (1); devising (2); script, interpretation (3); history, theory (4) (so etwa Kempe 2010). Der Verweis auf diese vier „Disziplinen“ bildet denn auch eine Art Kurzantwort auf die anfangs gestellte Frage, was man im Fach „Theater“ eigentlich lernt.

### 3.4.3 Die Ambivalenz des Kompetenz-Gedankens – von „Dramawise“ zu „Darstellendes Spiel“

Im Unterschied zu diesem Kompetenz/Fähigkeits-entwickelnden Ansatz waren die Lehrbücher der 80/90-er Jahre viel stärker auf abstrakte Wissensvermittlung aus (Jones 2008). Reine abstrakte Fakten aus Theatergeschichte und Theatertheorie standen im Zentrum. Auch das Handwerk selbst (wie Schauspiel, Lichtsetzung, Szenerie und Regie) war in erster Linie als prüfbarer Wissensstoff aufbereitet. Damit unterschied sich das Fach



eigentlich nicht vom Standardmodell des klassischen oben skizzierten „humanistischen“ Unterrichts, der sich an die rein kognitiven Kapazitäten von vereinzelt körper- und phantasielosen Wesen richtet; mit seiner stark selektiven Ausrichtung auf ganz gewisse Intelligenztypen (nach Gardner 2013). Viele Aspekte der Kompetenz-Reform im Bildungswesen passen nicht nur gut just zum Fach Theater (als eine wesentlich praktische Fähigkeit), sondern überwinden auch die eben genannte Einseitigkeit der traditionellen Konzeptualisierung von Bildung als Wissensvermittlung. Dadurch werden die oben genannten Dimensionen von Körperlichkeit, Sozialität und Kreativität auch im Schulzusammenhang relevant. Aber diese Perspektivenverschiebung hin auf „Kompetenzen“ hat gleichzeitig auch einen problematischen, weil individualisierenden und kompetitiven Effekt. Die Grundfrage lautet dann: Welche Kompetenzen hat sich Schüler A, B oder C erworben? Hat er oder sie sich dabei verbessert und wie kann dies benotet werden? Wer die modernen Lehrbücher studiert, wird sofort über diese Art zu denken stolpern; vor allem wenn sie verglichen werden mit dem lange Zeit weltweit als Standardwerk geltenden Buch „Dramawise“ von O’Toole und Haseman (1986). Die beiden Autoren fokussieren darin auf die Grundfrage, wie man am besten zusammen in einer Gruppe Theater schafft.<sup>155</sup> Der Kontrast könnte kaum grösser sein und es zeichnet sich ein Problem ab, das mit allen zeitgenössischen Lehrmitteln verbunden ist. Bevor diese vergleichend in den Blick gelangen, soll deswegen die Stärke von „Dramawise“ kurz angesprochen werden. Dieser Gedankengang wird dann gegen Ende des Kapitels wieder aufgenommen. Oder mit der Terminologie der früheren Kapitel gesagt: Die Form von „Dramawise“ als an ein Kollektiv gerichtetes Lehrmittel verhindert eine soziale Entfremdung, die mit dem selektiv-kompetitiven Ansatz einhergehen kann und eine weitere gesellschaftlich-ideologische Geisteshaltung des Bildungswesens spiegelt.

Die Vermutung ist also, dass es eine Art von Weisheit im Buch „Dramawise“ gibt, die schwer übersetzbar ist in die Sprache von Kompetenz-Modulen, weil es primär im Duktus nicht auf den Einzelnen, sondern auf das Kollektiv schaut. Es geht nicht um das Können des Einzelnen, sondern um den Fokus auf die Arbeit der Gruppe, die gemäß O’Toole vor allem dem Spannungszentrum eines Stückes/einer Geschichte/eines Stoffes nachforschen soll („centre of tension“). Die Frage ist: Worum geht es eigentlich, wirklich; was berührt am meisten; welche Bilder gibt es dafür? Dieses Zentrum nimmt dann Gestalt an in den konkreten Beziehungen zwischen den dargestellten fiktiven Personen mit ihren spezifischen Rollen in der Gesellschaft, die sich auch in Sprache und Bewegung der einzelnen Figuren ausdrückt; und zwar in einer spezifischen geschichtlichen Situation; und dies geschieht alles unter einem bestimmten „Fokus“: aus wessen Perspektive wird erzählt; mit welcher Sprache und so weiter. Was man so lernt im Fach „Theater“ ist nach dieser alternativen Antwort das gemeinsame Erforschen dieses Spannungszentrums und das ebenfalls gemeinsame Gestalten der zwischenmenschlichen Beziehungen, die im Zentrum von Stücken und Improvisationen stehen. Vielleicht kann das Aufdecken dieses „centre of tension“ und des „focus“ wiederum als eine Kompetenz beschrieben werden, wenn man von so etwas wie kollektiven Kompetenzen ausgeht. Aber eigentlich handelt es sich um das Wecken einer gemeinsamen Problemlösung-Lust und eines persönlichen Engagements, die eher „geweckt“ denn gelernt und erworben werden können.

Selbst wenn jedoch der individualistische Rahmen der modernen Kompetenz-Lehrbücher akzeptiert wird, taucht folgendes Problem auf. Die physisch-technischen Grundkompetenzen des Theaterspielens wie atmen, sich frei

---

<sup>155</sup> John O’Toole war zuerst wirksam in England, ist aber der „grand old man“ der australischen Theaterpädagogik und treibende Kraft hinter der Durchsetzung von „Darstellendem Spiel“ als Fach im nationalen australischen Schulcurriculum.

bewegen, offen und klar gerichtet kommunizieren und sprechen, den Status wechseln und sich ganz in eine Rolle fallen lassen können – inwiefern ist es sinnvoll, sie als Kompetenzen auf einem spezifischen Niveau zu bezeichnen und zu beurteilen? Wenn jemand nicht tief und klar atmen kann, sollte ihm oder ihr eher Respekt entgegengebracht und weiter geholfen werden. Die dabei sich lösenden Spannungen sind dabei nicht einfach Fehler (wie in der Mathematik oder dem Sprachunterricht), sondern bergen in sich oft wichtige Geschichten. Das Ziel von Theater/Darstellendes Spiel sind – teilt man diese Kritik am Kompetenzdenken – nicht „perfekte bewegliche Körper“ wie dies die forschende Tanzlehrerin Gun Roman (2012) ausgedrückt hat, sondern das sorgfältige und klug angeleitete Erkunden der eigenen Person und der gemeinsamen Geschichte im Zusammenspiel mit anderen sowie das Aufbauen eines menschlichen sozialen Raumes, in dem so viel Vertrauen herrschen kann, dass er es erlaubt, sich an die eigene Phantasie im Zusammenspiel anzukoppeln (Plath 2014, S. 33f.). Genau dann werden die Schüler\_innen auch anfangen, freier zu atmen. Dies, also der Hinweis auf diese emanzipatorische Funktion des Zusammenspiels, wäre bereits eine dritte Antwort auf die Frage, worum es eigentlich im Fach „Theater“ geht. Sie läuft der ersten, dass es um Schauspiel-Kompetenzen der Einzelnen geht, entgegen – und wird deswegen in den modernen Lehrbüchern oft vernachlässigt.<sup>156</sup> Was damit (und mit dem Kompetenzparadigma) verschwindet, ist das Wechselspiel von Lehrkraft und Kindern oder Jugendlichen, also das Faktum, dass es sich nicht nur um ein Kollektiv von Schüler\_innen handelt, sondern um ein sehr viel weiteres, an dem die Lehrkräfte auch teilnehmen, die für diesen gemeinsamen sozialen Raum verantwortlich sind. Einige Lehrbücher wie zum Beispiel „Darstellendes Spiel“ (Klett-Verlag) könnten dagegen auch ohne Leitung durchgearbeitet werden.

Mit der Idee des Menschlichem im Hinterkopf tritt eine generelle pädagogische Kritik an einem traditionellen Blick auf die Schule hervor, der das Zusammensein und Einander-helfen schnell hinter dem Fokus auf bewertende Wissensvermittlung vergisst. Zu dieser Idee gehörte die Wertschätzung von jedem und jeder Einzelnen unabhängig vom Richtig-machen zentral dazu. Es ist wohl kein Zufall, dass derjenige Pädagoge, der diese Kritik am kompetitiven Bewerten am deutlichsten geäußert hat, Keith Johnstone, der weltweit wohl angesehenste Theaterpädagoge ist. Nach ihm ist der Fokus auf die Kompetenzen des Einzelnen samt Bewertung in vielen Fächern problematisch – vor allem aber in den sogenannten ästhetischen oder kreativen (Johnstone 1987, S. 22). Phantasie könne überhaupt erst frei fließen, wenn der Druck auf das Richtig-machen (und dies gilt ja auch für Kompetenzen) wegfalle; wenn selbst langweilige Wiederholungen und Gewöhnliches genauso wie ganz Ausgefallenes zugelassen seien. Schulen können in diesem Sinn horrible Orte sein, an denen Kreativität und Spontaneität gerade zerstört werden. Dies gilt auch und vor allem für die ästhetischen Fächer. Entsprechend wird dies auch das große Paradox des Schulfaches „Theater/Darstellendes Spiel“ bleiben, solange Schulen sich ausschließlich als Kompetenzlieferanten für Individuen verstehen und erst sekundär (oder überhaupt nicht) als Orte des Zusammenlebens. Genau den Herausforderungen dieses menschlichen Zusammenlebens ist aber das Fach Theater/Drama im Kern gewidmet gemäß Anne Bogart, die an der Columbia Universität in New York forscht und lehrt und mit „The view-pointsbook“ (2005) eines der klassischen Lehrbücher für Regiestudenten und Theaterpädagogen geschrieben hat. Ähnlich behauptet, wie im ersten Teil dargelegt, der amerikanische Theaterpädagoge Sanford Meisner, Theaterspielen handle immer „vom Anderen“ und das Thema von „Drama“ sei gerade die

---

<sup>156</sup> Analog dazu beruht die klassische Schauspielausbildung wie im ersten Teil geschildert auf einem individualistischen Ansatz. Ihm gemäss geht es bei der Erarbeitung einer Rolle und einer Szene um das Verstehen des Willens („objective“) des Einzelnen.

Qualität der zwischenmenschlichen Beziehung und Interaktion und die Frage danach, was es heiße, wirklich auf den anderen einzugehen. Ob dies als Kompetenz eingestuft werden kann, ist fragwürdig: Hier taucht der in der Einleitung und im ersten Teil genannte nichtpdagogische Zug aller guten Pädagogik auf, hinter die sich auch diese Studie stellt: Es geht im Grunde um darum, eine Dimension, eben die menschliche, zu wecken und sich durch Übungen und Geschichten in sie hineinzutricksen sowie ihre Mechanismen aufzudecken.<sup>157</sup> Die intensive, aber in einem tiefen Sinn friedliche Stimmung, die sich dann in einem kooperierenden sozialen Raum ausbreiten kann, könnte als Zweck an sich beschrieben werden, nicht als Mittel dazu, etwas zu erlernen, was dann noch einmal angewandt werden müsste.

### *3.5 Präsentation der zeitgenössischen Lehrbücher: Welche gibt es (für welche Altersstufen)?*

Die wichtigsten Lehrmittel wenden sich alle an Jugendliche zwischen dreizehn oder vierzehn und achtzehn Jahren; wie überhaupt die meisten modulfrmigen Lehrmittel in allen Fächern. Es gibt hingegen keinen offenbaren Grund, weshalb nicht auch Zehnjährige sich einen großen Teil des Wissens und der Kompetenzen aneignen könnten, die in diesen Lehrbüchern steckt; beziehungsweise in den Genuss der gemeinsamen Arbeit kommen sollten, die in ihnen vorgeschlagen wird. In den Ländern mit starker Theater-Tradition wie England und Australien wird dieses Wissen auch sicher von einigen Lehrer\_innen der Klasse bereits in diesem Alter vermittelt. Dies gilt natürlich vor allem für die (vor allem privaten) Schulen mit Spezialeinrichtung auf Theater und Musik wie sie sich vor allem in Großbritannien finden. Im gewöhnlichen europäischen Schulsystem taucht das Fach „Theater“ als spezifisches Fach erst ab der gymnasialen Stufe auf. Hingegen findet sich bei List (2014) ein erster Versuch, für das jüngere Publikum eine Anleitung zum Theatermachen in Modulform zu geben.

#### **3.5.1 Die britische Tradition auf dem Niveau GSC (14 bis 16-Jährige) und A-level (17 bis 18-Jährige)**

Wie erwähnt verfügt das englische und im weitesten Sinn britische Schulsystem insgesamt über eine lange Tradition von „Drama“ als etablierte Praxis und Fach. Durch den Fokus auf Bewertung und Kompetenzmodule ist nun auch ein blhender Markt an Lehrbüchern entstanden. Diese stammen aus verschiedenen Kontexten wie Universitäten, der Schulbuchentwicklung oder der Prüfungshilfe. Dabei wenden sie sich entweder als GCSE-Bücher an die Jüngeren oder als „A-Level“-Bücher an die älteren Gymnasiast\_innen. Andy Kempes Buch „Drama - Bitesize“ (2010), eine Kooperation mit der BBC, ist vielleicht das einflussreichste für die Jüngeren. Kempe hat seine Forschungswirkungssttte an der kleineren Universität Reading im Osten von London.

Diese GSCE-Bücher beinhalten oft Kapitel zu: Improvisation, Spiel; „devising“ (also wie entwickle ich ein Stück zusammen mit den Anderen); in vielen Fällen auch: wie arbeite ich mit einem Manuskript (im engeren Sinn: Schauspieltraining); Kostüm, Maske, Licht sowie Theatergeschichte und Theatertheorie. Der Lernstoff

---

<sup>157</sup> Deswegen sind viele Theaterlehrbcher eben an die Lehrpersonen gerichtet und nicht an die Schler\_innen wie zum Beispiel Plath (2014) oder Hägglund (2011).

wird dabei (vor allem, aber nicht nur zu den beiden letzten Punkten) oft abstrakt als pures Faktenwissen präsentiert, wie wenn jemand versuchen würde, das Fach Theater anderen Fächern wie Biologie oder Chemie anzugleichen. Damit steht dieses auch in keinem erkennbaren Zusammenhang mit der praktischen Theaterarbeit, um die es in den ersten Punkten geht. Die meisten Texte legen großen Wert auf die Dokumentation der individuellen Arbeit während des Theatermachens, sowohl als Reflexionsmöglichkeit für die Schüler\_innen als auch als Unterlage für eine Benotung.

Die A-Level-Bände spezialisieren sich dann auf das Schauspielen und dessen verschiedene Aspekte sowie Stimmtechnik und Bewegung samt deren Theorie (Stanislawski, Brecht). Auffällig ist für beide Levels (GSCE und A), dass Regie als eigene Tätigkeit sowie die Rolle des Publikums kaum in den Blick kommen. Das Lehrbuch „Dramawise“ von John O’Toole, das sich eher an Ältere richtet und sich fundamental von diesen GSCE- und A-Level-Büchern unterscheidet, wurde oben schon präsentiert.

### 3.5.2 Deutschland: Zum Schulfach „Darstellendes Spiel“ und zur Rolle der Theaterpädagogik

In Deutschland ist traditionell jedes Bundesland (wie Bayern, Berlin, Baden-Württemberg, Brandenburg, Hessen) für Schule und Bildung selbst zuständig. Deswegen sind die Unterschiede auch in Bezug auf das Fach „Theater/Darstellendes Spiel“ groß. In einigen Ländern ist es gar nicht etabliert, in anderen ist es gebunden an den Literatur- und Deutschunterricht wie zum Beispiel in Baden-Württemberg. In einigen wird hingegen der Fokus tatsächlich auf die praktische Theaterarbeit gerichtet (Niedersachsen, Berlin). Wenn es das Fach als etabliertes Schulfach überhaupt gibt, richtet es sich vor allem an Sechzehn- bis Siebzehnjährige. Auf dem Lehrbuchmarkt begegnet man vor allem zwei etablierten Lehrbüchern: „Darstellendes Spiel“ vom Klett-Verlag und „Darstellendes Spiel“ vom Schroedel-Verlag.

Das Praxis- und Forschungsfeld wird institutionell zusammengehalten durch ein Zentrum, an dem Lehrer\_innen-ausbildung und Forschung zusammen betrieben wird, nämlich die um einige Fachhochschulen erweiterte Universität Hannover; in kleinerem Umfang auch die Universität der Künste Berlin und Erlangen. So haben Malte Pfeiffer und Volker List, die das mit Abstand ambitionierteste Buch auf dem Gebiet geschrieben haben, just eine Anbindung an die Universität Hannover, wenn auch für sie gilt, was für eigentlich sämtliche Autor\_innen zutrifft (bestätigt durch ein Interview mit Volker List): die Lehrbücher entstehen aus der langjährigen Praxis, nicht aus der Theorie und das theoretische Umfeld der Universitäten kann sich sogar oft ablehnend zu diesen Lehrmitteln verhalten. Dies mag auch mit folgendem komplizierendem Umstand zu tun haben: Die Ausbildung im Fach „Theaterpädagogik“ an einer Hochschule oder Universität qualifiziert nicht zum Unterricht an Schulen oder besser gesagt zur gewöhnlichen festen Anstellung als Lehrer\_in. Sowieso weist das Verhältnis zwischen Theaterpädagogik und dem Unterrichten von Theater an Schulen verschiedene problematische oder zumindest schwer verständliche Seiten auf, fast überall in Europa. Ist die Theaterpädagogik zwar oft aus dem Schultheater hervorgegangen (deswegen der englische Name: „drama education“), hat es als Fach (genau wie das „applied theatre“) immer auch die Strömungen in sich aufgenommen, die etwa in Skandinavien als Drama- und gerade nicht als Theaterpädagogik bezeichnet werden. Dazu gehören zwar auch innerschulische Momente des Theaterspielens wie Improvisation, Rollenspiele, Kommunikations- und Konfliktbearbeitung, die in allen Fächern angewandt werden können („Theater als Methode für alle Fächer“); aber eben auch: politisches „community“-Theater, Fo-

rumtheater nach Augusto Boal; das Spielen mit Gefangenen, älteren Menschen, Flüchtlingen; und das Anwenden von Theater im Gesundheitswesen sowie in der Therapie. Wer also Theater an einem Gymnasium unterrichtet, hat in der Regel nicht Theaterpädagogik studiert, sondern als (oft Deutsch-)Lehrer\_in eine Zusatz-Ausbildung gemacht, etwa in Hannover, Berlin oder Erlangen. (Es wäre wohl sinnvoll, diese historisch gewachsene Konkurrenz zwischen Theaterpädagogik und „drama education“ in Zukunft auch institutionell aufzuheben.)

Auf den Inhalt der beiden genannten Lehrbücher soll ausführlich im nächsten Abschnitt eingegangen werden, in dem sämtliche Bücher systematisch verglichen werden. Vor allem das Klett-Buch setzt neue Maßstäbe, nicht nur was die Fülle an Übungen, sondern auch was die Komplexität anbelangt, mit der die einzelnen Module intern aufgebaut und untereinander verwoben sind. Thematisch reicht dies vom Erkunden des Bühnenraumes bis zum Verfeinern von Interaktionen innerhalb der Gruppe; vom Improvisieren-Lernen bis hin zum Erforschen einer eigenen künstlerischen Theatersprache; vom Aufwärmen bis hin zum schriftlichen Reflektieren über Fortschritte und Gelerntes. Die eben geschilderte konfliktträchtige Untergliederung des Feldes in Theater als Schulfach und in die Theaterpädagogik im weiteren Sinn spiegelt sich teilweise in diesen beiden Lehrbüchern „Darstellendes Spiel“ wieder, also in der Perspektive auf das Schulfach selbst. Der Fokus des Klett-Verlag-Buches liegt (in den ersten drei von vier Teilen) auf dem Vermitteln des praktischen Theaterwissens und passt sich dem Schulkontext stark an. Das Schroedel-Verlag-Buch hingegen wählt von Anfang an einen eher theaterpädagogischen Ansatz, oder um genauer zu sein: einen Ansatz, der dem Institut in Gießen entspricht, das sich „angewandte Theaterwissenschaft“ nennt. Eine ähnliche Studieneinrichtung gibt es auch in Hildesheim. Damit verkompliziert sich die Lage noch einmal, weil hier Theaterpädagogik und Theaterwissenschaft in einander übergehen. Dies ist insofern für diese Studie relevant, als diese verschiedenen institutionellen Hintergründe mit „ideologischen“ Unterschieden, also mit verschiedenen Menschen- und Weltbildern verbunden sind.

Theaterwissenschaft ist (eben einmal abgesehen von dieser „angewandten Theaterwissenschaft“) eigentlich wie Literaturwissenschaft im deutschsprachigen Raum strikt ein theoretisch arbeitendes Feld: es wird auf Theater reflektiert und nichts praktiziert. (Hingegen scheint sich diese Trennung aufzuheben, wenn „applied-theatre“-Abteilungen wie an der FU Berlin der Theaterwissenschaft zugerechnet werden.) So wie die internationale Tendenz aussieht (etwa beim internationalen IDEA-Kongress in Paris 2013 oder dem IDIERI-Kongress in Limerick 2012), wird sich in Zukunft das gesamte Feld vielleicht unter dem Namen „angewandtes Theater“/„applied theatre“ vereinheitlichen, zu dem dann sämtliche oben genannten Einrichtungen inklusive die Reflexion auf und die Vermittlung von Schultheaterformen gehören. Dies hätte eine neue Durchdringung von Theorie, Praxis und Pädagogik zur Folge, die dem Ansatz dieser Studie gut entsprechen würde.

### 3.5.3 Schweden: Ästhetisches Gymnasium

In Schweden erfüllt bisher kein Text sämtliche Kriterien, die oben mit der Definition als „Lehrbuch“ genannt wurden. Am nächsten kommt noch Kent Häggglunds epochemachendes Werk „Dramabok“ („Dramabuch“). Es wendet sich jedoch direkt an die Lehrer\_innen und nicht an die Schüler\_innen selbst. Nach wie vor findet O’Tooles „Dramawise“ Verbreitung, etwa an der Stockholmer Universität. Wie gesagt bieten dabei bei weitem nicht alle Gymnasien „Theater“ als Schulfach an. Es ist aber im Gegensatz etwa zu den südeuropäischen Ländern als solches institutionell etabliert. Schweden hat auch eine lange starke Tradition der Integration von theaterpädagogischen Übungen in die allgemeine Lehrer\_innen-Ausbildung (Österlind 2011). Die Landschaft ändert

sich insofern, als 2012 die erste offizielle Ausbildung zum Lehrer im Fach Theater an Gymnasien an der Universität Göteborg gegründet wurde. Bisher haben oft Dramapädagogen, Schauspieler\_innen oder weitergebildete Sprachlehrer das Fach unterrichtet. Mit dem Ausbildungsgang in Göteborg wird wohl auch der Ruf nach einem Lehrbuch für die Schulen deutlicher. Deswegen könnte es bald einen Markt für solche Titel geben.

### 3.5.4 Ein europäisches Projekt?

Wie gesagt sieht es in anderen europäischen Ländern wie der Schweiz, Österreich, Italien oder Frankreich noch dürftiger aus, was die Praxis des Schultheaters als Fach anbelangt. Von einem europäisch etablierten Fach „Theater“ an sämtlichen Schulen (sowie etablierten Forschungsinstitutionen), vergleichbar mit allen anderen Schulfächern, kann also nicht die Rede sein. Dies ist für einen demokratietheoretischen Ansatz, wie ihn diese Studie zu skizzieren versucht, vor allem deswegen bedenklich – oder besser gesagt verheerend –, weil der Inhalt des Faches durch die zwischenmenschliche Kommunikation sowie das freie Gestalten von wichtigen Erfahrungen mit Körper und Stimme und dem entsprechende freie reflektierende Austausch geprägt ist. Eine umfangreiche EU-Studie (genannt DiCE 2012) hat außerdem gezeigt, wie stark Schüler\_innen vom Theaterspielen auch in anderen Fächern profitieren können, weil ihre Grundkompetenzen und ihre Gesundheit verbessert werden (Eriksson et.al. 2014). Die Arbeit an der Etablierung eines Faches „Theater/Darstellendes Spiel“ zeigt auch auf, wie wenig politisch verankert die Idee einer europäischen Bildungspolitik ist; wie man dies auch immer bewerten mag. Dies hat seine Gründe in der bewusst ökonomisch integrierenden Ausrichtung des EU-Gebildes (im Gegensatz etwa zur sozialpolitischen), aber auch in der ideologischen: eine im tieferen Sinn verstandene Demokratisierung ist bislang noch nicht als EU-Projekt aufgetaucht (Habermas 2012, S. 4ff.), auch wenn auf der formalen Ebene mit dem Lissabon-Vertrag einige Anstrengungen unternommen werden. Mit dieser Studie könnte man sagen: An die Stelle einer rein formellen Vereinheitlichung der Bildung (in Folge der Bologna-Reformen) könnte eine der inhaltlichen Ausrichtung hin auf das Erlernen des „Handwerks der Demokratie“ treten, das Durchschauen von neben-sich-stellenden Umgangsformen und Diskursen in Bezug auf den Mitmenschen und die Umwelt. Das hätte wie oben angedeutet und wie später noch einmal entwickelt auch weitreichende politische Konsequenzen in anderen Bereichen.

### 3.6 Versuch eines systematischen Vergleichs

Wie schon deutlich wurde, unterscheiden sich die Lehrmittel stark sowohl in Bezug auf den Inhalt als auch auf die dahinter liegende „Ideologie“. Die meisten sind von ehemaligen (überwiegend männlichen) Theaterlehrern an Schulen verfasst, oft zusammen mit Lehrstoff/Prüfungsexperten, vor allem im angelsächsischen Raum. Kein einziges der modernen Lehrmittel (außer „Dramawise“) wurde von einem Professor oder Doktor (der Theaterpädagogik oder-wissenschaft, der Pädagogik, des „drama“ oder „drama in education“) verfasst. Grob gesehen folgt der Aufbau der Bücher eines von zwei Strukturprinzipien: einem Fakten/Wissens-basierten Ansatz oder einem Fähigkeits-basierten Ansatz.

### 3.6.1 Erstes Modell: Traditionelle Wissensvermittlung

Die Lehrmittel der ersten Gruppe beginnen stets mit der Darstellung von allgemeinem Faktenwissen zum Theater, seiner Geschichte, Theorie und den verschiedenen kulturellen Ausformungen. Erst anschließend werden Übungen präsentiert, die schließlich zum Erarbeiten eines Stückes samt Aufführungen führen sollen. Dabei bleiben Wissen und praktisches Können unverbunden. Zu dieser Gruppe gehören etwa die oben erwähnten angelsächsischen (GSCE-)Bücher. Ähnlich sieht es in den deutschen Bundesländern aus, die vom Literaturunterricht ausgehen und sich stark an schon fertigen Texten orientieren. Dieser eher „bildungsbürgerliche“ Ansatz ist wohl nach wie vor der am meisten verbreitete. Er wendet sich in erster Linie an die Schüler\_innen als isolierte Köpfe und nicht als die im ersten Teil dargestellten interaktiven transmodalen empfindenden phantasiebegabten Wesen. Als paradoxe Variante dieses Ansatzes kann die deutschsprachige Tradition angesehen werden, die sich am sogenannten „postdramatischen“ Theater orientiert, repräsentiert durch das „Darstellendes Spiel“-Lehrbuch vom Schroedel-Verlag; paradox deswegen, weil der Begriff „postdramatisch“ eigentlich alle Theaterformen bezeichnet, die sich gerade als Avantgarde verstehen und die traditionelle erzählerische Einheit von kontinuierlichen Ereignisfolgen in einem gleichbleibenden Raum des klassischen Dramas aufbrechen wollen. Sie richten sich also gerade gegen die kanonisierte Literatur, aber indem sie sich auf sie richtet und mit ihr umgeht. Der Text vom Schroedel-Verlag verfolgt denn auch einen „konzeptuellen“ Weg der Theaterarbeit: anstatt dem Plot zu folgen und einfach die Szenen zu proben, sollen zuerst ausgiebig Thema, Hintergründe und mögliche heutige Relevanz erkundet und dadurch ein theoretisches Konzept des Gehaltes erkundet werden. Als spezielle Variante der „bildungsbürgerlichen“ Tradition des Theaterunterrichtes kann dieser Ansatz gelten, weil er mit demselben Fokus sowohl auf Texte als auch auf einen kognitiven Zugang zum Theatergeschehen operiert – auch wenn dabei das klassische Theater gerade „dekonstruiert“ und Stoffe „neu kontextualisiert“ werden sollen.<sup>158</sup>

### 3.6.2 Zweites Modell: Erforschen und spielerisches Erkunden

Das Klett-Verlag-Buch (Pfeiffer/List 2009) kann auch als starke Antwort auf diese Form von Theaterspielen (und Ideologie) gesehen werden. Es setzt radikal bei der Improvisation von Szenen und der gemeinsamen schauspielerischen Praxis an, kurz: bei der Spiellust und der Rollen-Übernahme. Das heißt hingegen nicht, dass die

---

<sup>158</sup> Die angewandten Theaterwissenschaften in Giessen und in Hildesheim sind die Zentren dieses „postdramatischen“ Theaters; sowohl in der Forschung als auch in der Praxis. Viele professionelle etablierte heutige europäische Theatergruppen (She She Pop, Gob Squad, Rimini Protokoll) sind aus Giessener Studienprojekten hervorgegangen. Der Einfluss dieser Gruppen und des postdramatischen Ansatzes (Lehmann 1999) sind schwer zu überschätzen – nicht nur auf das Gegenwartstheater Europas, sondern auch und vor allem auf die Forschungslandschaft. Insofern repräsentiert das Schroedel-Verlag-Lehrbuch tatsächlich eine wichtige Strömung des heutigen Theatermachens und bringt sie Schüler\_innen nahe. Zur häufig sehr abstrakten akademischen (Schultheater- und Theaterpädagogik-)Forschung „passt“ dieser Zugang gerade wegen des konzeptuellen textbasierten Zuganges. Es stellt sich bloss die Frage, ob zu Gunsten des Theaters, der Kinder und der Forschung. Stegemann (2013) hat versucht zu zeigen, inwiefern diese postdramatische Form des Theatermachens, die auf empathisches Einfühlen verzichtet, insgeheim einer neoliberalen politischen Agenda zudient; oft gegen den eigenen expliziten Willen.

postdramatischen Formen wie autobiographisches Theater, Performance samt Tanztheater, Objekttheater und der experimenteller Umgang mit klassischen Stücken nicht erwähnt werden. Ihrer Erkundung ist das gesamte letzte von vier Kapiteln gewidmet. Damit verfügen jedoch die Schüler\_innen zu diesem Zeitpunkt ihrer Ausbildung bereits über ein Handwerk. In diesem Sinn steht „Darstellendes Spiel“ (Pfeiffer/List) in derselben Tradition wie „Dramawise“ (O’Toole). Sie umkreisen in praktischen Übungen zunächst das, was sie als Zentrum des Zusammen-Schauspielens sehen: das Improvisieren, das Rollen-annehmen, das Spielen mit Details von zwischenmenschlicher Kommunikation („Status“, „Spiegeln“), das Raum-Wahrnehmen sowie das „Projizieren“ mit Stimme und Gestik. Diese Bücher integrieren außerdem von Anfang an den Blick in die Theatergeschichte und -theorie samt das Wissen zu Kostüm, Licht und Maske in den Prozess des Spielens. Es taucht kein abstraktes Faktenwissen mehr auf; und zwar nicht in dem Sinn, dass keine Fakten mehr vermittelt werden, sondern indem jedes Wissen integriert ist in den kreativen Gesamtprozess als Hilfsmittel, als Anregung zum eigenen körperlichen und sozialen Erkunden des ästhetischen Geschehens, das für alle Beteiligten eine existentielle Relevanz hat.

### 3.6.3 Bildungstheoretische Konsequenzen des zweiten Modells

Gemäß der oben entwickelten bildungstheoretischen Perspektive könnte dieser Ansatz dem Fach „Darstellendes Spiel“ nicht nur Legitimität als offizielles Schulfach geben, sondern auch deutlich machen, wieso es sich dabei um ein zentrales Fach handeln sollte. In ihm wird genauer gesagt auf die vier oben präsentierten Dimensionen des Neben-sich-stehens und des Bei-sich-seins Rücksicht genommen. Und zwar kommen sie selbst zum Vorschein, werden zum Grundthema und gleichzeitig zum „Element“ von Bildung; potentiell nicht nur im Fach „Theater“, sondern in sämtlichen Fächern: Wie sollte jemand Literatur verstehen (von Goethes „Wahlverwandtschaften“ bis zu Lindgrens „Ronja Räubertochter“), wenn nicht ganz konkret verschiedene Beziehungsmuster ausprobiert werden können – konkret als interaktive Rollenspiele? Wie soll man die französische Revolution verstehen, wie die Menschenrechtserklärung nach dem zweiten Weltkrieg im Geschichtsunterricht, wenn nicht soziale Herrschaftsverhältnisse konkret praktisch in der Gruppe als Statusübungen durchschaut und modifiziert werden können (Johnstone 1987)? Wie soll der menschliche Körper als atmender, sich bewegender, wahrnehmender verstanden werden in der Humanbiologie, wenn nicht praktisch deutlich wird, was freies Atmen überhaupt ist, wie Wahrnehmung geschärft werden kann und wie Wahrnehmung, Emotionen und Bewegung interagieren? Der Sportunterricht hätte sich mit dem Wissen um die alexandertechnischen Grundlagen radikal zu verändern.

Wie überhaupt Demokratie verstehen, wenn nicht gelernt wird, praktisch, wie die eigene Stimme erhoben werden kann – im Zusammenspiel mit Anderen, die als Gleiche angesehen werden. Und „angesehen“ meint hier praktisch konkret: als zuhörender und aktiver Blick, den man trainieren kann, nicht nur als abstraktes ethisches oder politisches Wissen, sondern als ein lebendiges Wissen auf dem Stand der im ersten Teil geschilderten psychologischen, humanbiologischen und (kunst-)pädagogischen Forschung. Lehrmittel wie „Dramawise“ und „Darstellendes Spiel“ stellen dieses praktische Wissen ins Zentrum. Sie wollen den Jugendlichen einen Ort und Rahmen geben, an dem sie diese ganzen fundamentalen menschlichen Dimensionen selbst erforschen können. Theaterunterricht wird so zum Forschungsraum. Was geschieht, wenn ich mich wie im Verhältnis zu den Anderen im Raum mit diesem Kostüm und diesem Status bewege? Wo endet und beginnt der Integritätsraum des Anderen? Wie können soziale Machtverhältnisse im Raum ausgedrückt werden? Dies geschieht in den Übungen



einerseits konkret durch Bewegung, Stimme, Spiel, aber andererseits auch in gemeinsamer und selbständiger Reflexion auf das Erlebte, welches explizit in die Lernmodule eingebaut ist. Theoretische und geschichtliche Diskussionen haben so ihren wichtigen Platz, setzen aber immer bei praktischen Erfahrungen an. Auch die Relevanz von Kostümen, Licht und Maske kommt erst hier ins Spiel: Wieso soll ich als heutiger Manager, als chinesischer Bauer der 50-er Jahre, als Vorstadt-Jugendliche gerade diese Kleider anziehen? Was drückt dies aus? Welche Geschlechterrollen werden dadurch etabliert?

### *3.7 Zusammenfassung des Vergleichs*

Um diese Analyse zusammenzufassen: Im Vergleich zum ersten Modell des Theaterunterricht (1), der durch viele oben beschriebene Lehrmittel unterstützt wird (Kempe 2010), handelt es sich bei diesem Ansatz (2) um eine radikal neue Bestimmung des Faches „Darstellendes Spiel“. Der traditionelle Unterricht (1) besteht also aus einer Mischung aus Wissensvermittlung zum Gegenstand „Theater“ und dem Fokus auf große Aufführungen (vor allem auch von Musicals). Dabei gibt es dann oft die „Stars“ in einer Klasse, die bewundert werden und welche die Aufführungen prägen. Diese wiederum ähneln oft professionellen Stadttheatervorstellungen, dauern stundenlang und zeigen vor allem, wie gut die Schülerinnen sich Texte merken können. Dazu gibt es die eben präsentierte Alternative (2): Theaterunterricht wird als Vermittlung des demokratischen Handwerkes gesehen. Die daraus resultierenden Aufführungen (wenn es sie denn gibt) geben den Jugendlichen Raum, den Kontakt zu ihrem Innenleben und den Austausch mit den Anderen in einer szenischen Begegnung mit einem Thema, das sie beschäftigt, herzustellen, kurz: wirklich zu spielen; oder mit der oben benutzten Terminologie zu sprechen: nicht nur für Andere zu spielen, sondern mit Anderen zu spielen.

Diese beiden Ansätze spiegeln sich auch in der Art, wie die Schauspieltechnik selbst gelehrt wird; genauer gesagt in der Sicht darauf, was überhaupt als „Technik“ gelehrt werden soll. Geht es um eine realistische Repräsentationstechnik (so die bildungsbürgerliche Tradition) – analog zum Lernen des zentralperspektivischen Zeichnens im Gestaltungsunterricht? Ist dies das Thema aller ästhetischer Lernprozesse: Techniken der Repräsentation zu lernen, durch die präsentierbare (und verkäufliche) Waren, also Kunst, hergestellt werden können? Oder geht es gerade darum, eine wie Ariane Mnouchkine sagt wirklichere Dimension der Realität aufzuzeigen und zu erkunden – so die Tradition von „Dramawise“ und „Darstellendes Spiel“ (Klett)? Oder um die Diskussion aus dem ersten Teil dieser Studie wieder aufzunehmen: Geht es um korrekte Abbildung oder um glaubwürdige Lebendigkeit? Sollen Kinder dazu gebracht werden, aufzuhören zu malen wie Kinder, zu spielen wie Kinder durch repräsentative Techniken – oder geht es darum, ganz in Kontakt zu kommen mit der Wahrhaftigkeit, die bereits im natürlichen Spiel vorgezeichnet ist? Worauf ist der Fokus der Lehrpersonen und Lehrmittel, der Übungen gerichtet? Je nach Antwort wird sich auch die Art, wie schließlich die Stücke erarbeitet werden und wie die Aufführungen aussehen, unterscheiden. Vor allem ändert sich auch der Fokus der Theaterpädagog\_innen, die im weitesten Sinn im Aufführungszusammenhang als Regisseur\_innen auftritt. Zur Hauptaufgabe der Regie würde nämlich nach der zweiten Antwort, die Schüler\_innen dazu zu bringen, in ihrem Spiel den inneren Kontakt nicht zu verlieren und so eine wirkliche szenische Begegnung zustande kommen zu lassen, in der der Grundimpuls aus der Situation und dem Zusammenspiel sowie der eigenen Intuition kommt – nicht aus einem Darstellen einer vorgefassten Rolle/Textes (dazu Fopp 2013). Diese Fragen könnten selbst Gegenstand des Unterrichtes in den ästhetischen Fächern sein. Sie gehören mit zum Verständnis dessen, was Kultur und Kunst „sind“, wozu sie da

sein können und welche Funktion sie in der Gesellschaft haben (sollen). Noch einmal sei hier hervorgehoben, dass es sich dabei nicht einfach nur um eine politische Frage handelt, sondern auch um eine anthropologische, philosophische: Was entspricht uns als Menschen, die neben uns stehen oder in Kontakt sein können? Die Trennung von Politik und Anthropologie, wie sie in der Bildungspolitik vorherrscht, entspricht selbst einer politischen (liberalistischen oder postmodernen) Stellungnahme, die das Phänomen des Neben-sich-stehens und –stellens oft ausblendet.

### *3.8 Was gilt als Forschung?*

Zurück zur ursprünglichen Frage danach, wer eigentlich über welchen Inhalt im Schulfach „Theater“ bestimmt: Für die meisten gewöhnlichen Lehrmitteln (in anderen Fächern) gilt, dass die Bücher so etwas wie ein grundlegendes Konzentrat der wichtigsten Forschung auf dem jeweiligen Gebiet darstellen. Biologie-Lehrbücher, Geschichts- oder Geographie-Lehrmittel sollen gerade das „vermitteln“, was an Universitäten als gesichertes Wissen gilt. Es sollen die grundlegenden Konzepte, Fakten, Begriffe und Zusammenhänge dargestellt werden, so dass die, die nicht weiter studieren das Wichtigste mitbekommen haben; und die, die sich darauf spezialisieren wollen, eine tragfähige Grundlage erhalten. Wenn Robert Cox Recht hat mit seinem Statement: „Theory is always for someone and for some purpose“ (Cox 1981, S. 128), bedeutet dies, dass nicht nur diese Lehrmittel ideologiekritisch betrachtet, sondern auch ihre Produktionsorte mitreflektiert werden sollten. Hier ergibt sich aber in Bezug auf das Fach „Theater“ ein doppeltes Problem (anders als bei den Fächern Biologie, Geschichte oder Literatur samt Sprachen): Welches Universitätsfach gibt überhaupt den Forschungsgrund für das vermittelte Wissen ab – Theaterwissenschaft? Theaterpädagogik? Schauspiel? Im englischen Raum: „drama education“/“applied theatre“? Schauspiel als praktisches Fach wird an Schauspielschulen unterrichtet, die oft nicht über Forschungsabteilungen verfügen. Eine Ausnahme ist dabei etwa die „Central School for Music and Drama“ in London, die sowohl die professionelle Schauspielausbildung als auch die Forschung in Bezug auf Schauspiel, Theater und Performance und die Lehrerausbildung unter einem Dach vereint.

So repräsentieren die hier vorgestellten Lehrmittel weniger den Stand der Forschung als den Stand der Praxis in den Schulen. Durch diesen Umstand kommt es zu einer Kluft zwischen dem Wissen, das in den Lehrmitteln steckt und der Lehre und Forschung, die an den bedeutendsten Schauspielschulen geschieht. Warum sollten Siebzehnjährige nicht in der Lage sein, die Resultate von Lehrer\_innen der Royal Academy of Dramatic Arts wie Clark/Carey (2006/8) bezüglich Sich-bewegen, Stimme-benutzen, Zusammenspielen oder Rolle-Erarbeiten zu sich zu nehmen wie sie im ersten Teil dieser Studie präsentiert wurden? (Während sie zugleich in anderen Fächern mit der Relativitätstheorie und der Doppelhelixstruktur der DNA konfrontiert werden.) Auf der anderen Seite könnte das theaterpädagogische Wissen von Forscher\_innen wie Gavin Bolton oder Dorothy Heathcote ebenfalls als Fachwissen vermittelt werden: so dass die, die als Gymnasiast\_innen das Fach „Darstellendes Spiel“ besucht haben, sich nicht nur in eine Rolle einfühlen können, sondern auch andere dazu anleiten können, sich in ein anderes empfindendes und handelndes Wesen zu verwandeln. Die Rolle der Pädagog\_innen und Regisseur\_innen ist in sämtlichen Lehrmitteln merkwürdig unterrepräsentiert, wie wenn es sie mit ihrem genuine Wissen gar nicht gäbe. Damit kommt ein Kernproblem zum Vorschein. Die Forschungsspezialisten des Wissens, das für das Fach „Theater/Darstellendes Spiel“ zentral ist, stehen oft selbst am Rand oder außerhalb des Bildungs- und vor allem Forschungssystems, schlicht weil ihre Forschung immer auch praktisch vor sich geht; und

genau diese sozial-körperliche-imaginative Praxis ist im europäischen Humboldtschen Bildungs- und Forschungssystem nicht vorgesehen. Entsprechend taucht die hier in Anspruch genommene Forschung oft in Form von sogenannten „workbooks“ auf, nicht als abstrakt akademische Texte oder Lehrmittel. Dies gilt für die zentralen Größen im Feld wie Keith Johnstone, Viola Spolin, Clark/Carey oder Barbara Houseman. Doch wieso sollte ihr Wissen als Forschungswissen charakterisiert werden? Um diese Frage zu beantworten, muss zunächst definiert sein, was als Forschung verstanden werden kann und soll. Oben kam bereits Patricia Leavys „arts-based-research“-Ansatz zur Sprache, dem gemäß nicht nur ästhetische Aspekte (wie Theaterübungen) in sämtliche Phasen der Forschung, von Datenerhebung bis Präsentation eingehen können; vielmehr wird der Forschung selbst nicht nur eine erklärende oder verstehende Funktion zugeschrieben, sondern auch eine transformative (Leavy 2009, S. 254ff.). Diese Transformation bindet gerade die hier genannten vier Dimensionen von Entfremdung/Nicht-Entfremdung zusammen und soll jetzt zum Gegenstand werden (also: die körperliche Integrität (Alexander); die interaktive Intelligenz (Stern); das Eröffnen eines sozialen Raumes (Bowbly/Ainsworth) und die politisch-gesellschaftliche Bereitstellung von geschützten Räumen).

### *3.9 Das Zentrum: Zur Idee der Menschlichkeit*

Das Fach „Darstellendes Spiel/Theater“ Ernst zu nehmen als grundlegendes Fach am Gymnasium würde demnach heißen, die Forschungsfrage zu stellen, die auch in den anderen Fächern im Zentrum steht: Was ist der Kern des „Handwerks“? Worum sollte es gehen? (Nicht nur: welche Praktiken gibt es und welche methodologischen Probleme sind wie zu klären.) Wiederum tut sich eine Kluft auf zwischen Praxis und Forschung: Während die bedeutendsten Theater-Lehrerinnen an Institutionen wie der RADA, Central School, Guildhall School und so weiter, die Schauspiel, szenisches Gestalten, Bewegung und Stimme unterrichten, wohl sagen würden, ihr Ziel sei es, den einzelnen Student\_innen den Raum zu geben, um in ihrer Gestaltung einen vollen Kontakt zu sich und den anderen zu etablieren und so ihre Menschlichkeit zu erkunden, kommen Konzepte wie „Kontakt zu sich“ und „Menschlichkeit“ in den Forschungstexten kaum vor – unter anderem wegen der erwähnten Dominanz des postmodernen und szientistischen Denkens. Viele Forscher\_innen würden sogar verneinen, dass es so etwas wie „vollen Kontakt zu sich“ überhaupt geben kann – das zentrale Konzept etwa bei Johnstone und Houseman. Begriffe, die Johnstone, Spolin, Zopora oder Marshall verwenden wie Generosität, Menschlichkeit, Verletzlichkeit gelten als Teil eines normativen Diskurses, der gerade zu vermeiden sein soll. Wenn überhaupt, wird stattdessen von „Präsenz“ oder „Authentizität“ gesprochen. Doch wie in früheren Kapiteln gezeigt kann das Konzept von Menschlichkeit nicht auf das von Gegenwärtigkeit reduziert werden, weil menschlich gerade auch die Räume sein können, in denen Un-gegenwart, das Neben-sich-stehen zunächst überhaupt zugelassen, artikuliert und akzeptiert werden kann. Wichtig ist die Sensibilität für das In-Kontakt-sein von jeder und jedem einzelnen zu sich und den Anderen sowie das Bestreben, zu ihm beizutragen; auch von den Lehrmitteln, der didaktischen Haltung und dem Umfeld her.

So könnte – über die Vorschläge der präsentierten Lehrmittel hinaus – auch explizit die Idee der Menschlichkeit im Sinn des englischen „humane“ als ein Thema eingeführt und zur Diskussion gestellt werden, etwa in Bezug auf die Ideen der Schönheit, Freiheit, Güte und Gerechtigkeit, zu denen sie in einem ambivalenten, aber auch begründenden Verhältnis steht. Warum ist es mit Karlsson auf dem Dach lustvoll, die Anderen hereinzulegen; oder (mit einigen Shakespearschen Charakteren) höheren Status einzunehmen? Was ist es, das „compassion“

weckt und eine wirkliche Begegnung mit einem Anderen möglich macht jenseits des maskenhaften Markierens? Wie kann und soll (etwa mit „Antigone“) das Recht und die Gerechtigkeit in einer wesentlicheren Menschlichkeit fundiert werden? In der spielerischen Bearbeitung solcher Fragen hebt sich wie oben angedeutet automatisch die Ausdifferenzierung des Bildungssystems in theoretische, praktische und ästhetische Fächer und Aspekte auf. Das Wecken dieser Dimension trifft dann eine tiefere menschliche Schicht als jeder Ethik-, Geschichts- oder Sprachunterricht. Die Form des Unterrichts, das wertschätzendes Annehmen jedes Einzelnen und das Ausbilden der einzigartigen Stimmen im kooperierenden Austausch, schlägt in Inhalt um. Mit Plath (2014, S. 35) kann hervorgehoben werden, dass dadurch vor allem der bildungsschichtsmässige Unterschied zwischen den Kindern in den Hintergrund treten kann und scheinbar „schwache“ Schüler\_innen plötzlich sehr viel zu sagen und zu erkunden haben. Sie werden in einer zwischenmenschlichen und auf einen substantiellen Gehalt ausgerichteten kreativen Intelligenz angesprochen, die in anderen Unterrichtsformen verdeckt bleibt. Oder mit der oben benutzten Terminologie: sie werden als vernünftige angesprochen, wobei diese Form von Vernunft die gewöhnliche (berechnende oder reproduzierende) Rationalität der Schule vor allem als maskenhaften selektiven Spuk dastehen lässt. Durch die Ausrichtung an einer kreativen Arbeit in einer Gruppe, die kooperativ auf ein Ziel hin arbeitet und in der Probleme und Nichtwissen nicht nur zugelassen sind, sondern als treibende Kraft hinter Theaterprojekten stehen, kann sich eine Form von Vernunft bilden, die im auf abstrakte Techniken ausgerichteten Standardsetting unterdrückt wird. Mit den anthropologischen Thesen des ersten Kapitels hat sich aber die Dimension der lebendigen menschlichen Imagination gezeigt als eine, die die des Technischen und der Natur übersteigt und noch fundiert.

### *3.10 Rückblick*

Wenn ein Teenager in Europa an die Türe der Theaterklasse klopft, kann sich dahinter eine Reihe sehr verschiedener Lektionen, Übungen und Probesituationen verbergen. In Deutschland, wenn es im Gymnasium überhaupt so eine Türe gibt, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass die Lektionen in erster Linie in Bezug stehen zum Literaturunterricht, also zu Texten und dadurch zu einem ziemlich „konzeptuellen“ Zugang. Hingegen gibt es immer mehr Bundesländer, die durch das Lehrbuch „Darstellendes Spiel“ (Klett) den Fokus auf das gemeinsame Improvisieren legen. Noch stiefmütterlicher wird „Theater“ als Fach in Frankreich behandelt. Das Ziel, Faktenwissen zu vermitteln sowie Stücke traditionell aufzuführen ist dabei ebenso leitend. In der Schweiz gibt es das Fach gar nicht. In Schweden hingegen, wo das Fach Teil des „ästhetischen Programms“ der Gymnasien ist, wird ziemlich sicher der theater-/dramapädagogische Hintergrund des Unterrichts deutlicher sein und deswegen der demokratische Fokus des Zusammen-Theatermachens. Großbritannien nimmt sowohl in der Praxis als auch in der Forschung eine einzigartige Stellung ein, nicht zuletzt wegen der wirkungsmächtigen Tradition des Schauspielunterrichts und der langen Tradition des Schultheaters. Oft findet sich also noch ein Verständnis des Faches, das Faktenwissen (Theorie, Geschichte) kombiniert mit der Erarbeitung großer Aufführungen (sowie Musicals). Manchmal tut sich aber auch eine Türe auf, hinter der dieser Teenager mithilfe von Lehrmitteln wie „Dramawise“ oder „Darstellendes Spiel“ und unter Hilfe von kompetenten Lehrer\_innen (Plath 2014) folgendes lernen kann: das Handwerk des Schauspielens und des zusammen-Theater-Gestaltens, wo die Theorie und die Theatergeschichte (Shakespeare, Brecht...) integriert sind als Hilfe für ganz konkrete praktische szenische Probleme, nicht nur als Faktenwissen; und wo jede Einzelne einen Vertrauensraum vorfindet, gemeinsam mit kooperativen Gleichgesinnten die verschiedenen Dimensionen des zwischenmenschlichen Sich-begegnens zu erforschen;

dabei eine Atmosphäre antrifft, die dazu anregt, sich in andere Wesen einzufühlen, an andere Orte und Zeiten sich zu versetzen; wo jeder lernt, seine Stimme zu erheben, sich freier zu bewegen, beweglicher zu denken – in der Kooperation mit Anderen, denen man auf gleicher Augenhöhe begegnet; und wo man bei diesem Lernen des demokratischen Handwerkes unendlich viel Spaß hat. Oder mit Plath: „Bildung bedeutet, sich in der Tiefe mit Inhalten zu beschäftigen, sie in Beziehung zu sich selbst und der eigenen Situation in dieser Welt zu setzen, und auf diese Weise die Fähigkeit zu erlangen, eigenständige Fragen zu formulieren“ (Plath 2014, S. 14). Was aber selbst bei diesen Lehrmitteln oft noch fehlt, ist ein in konkreten Übungen verankertes Konzept des Bei-sich-seins und der Entfremdung – wie es im ersten Teil dieser Studie skizziert wurde.

## **Kapitel 11: Folgerungen für die demokratischen Räume der Ökonomie, der Gesundheit, des Rechts und der Politik**

### **1. Menschliche Ökonomie und Gesundheitswesen**

Eine solche veränderte Grundbildung kann nicht ohne Folgen für diejenigen demokratischen Räume bleiben, die sich an die Schulzeit anschließen und auf die im Folgenden noch einmal ein kurzer Blick geworfen werden soll. Für Kinder, die sich an einen solchen menschlichen kooperativen Blick gewöhnt und ihre eigenen Ressourcen und Energie entdeckt haben, muss sich das gesellschaftlich organisierte Leben, das sie vor den Schultoren erwartet als unvernünftig und ungerecht erscheinen.

Dabei spielen die Felder des Ökonomischen, der Gesundheit, des Rechts und der Politik neben dem bereits genannten der Bildung eine herausragende Rolle. In seinen soziologischen Analysen des derzeitigen Arbeitslebens stellt Roland Paulsen (2015) ein Missverhältnis heraus: vor allem durch die voranschreitende Technologisierung eröffnet sich eine Kluft zwischen der grundlegenden harten Arbeit, die sozusagen gemacht werden muss (wie diejenige von Krankenpfleger\_innen oder Lehrer\_innen und Arbeiter\_innen im klassischen Sinn etwa auf dem Feld oder an einem Bauarbeitsplatz), und der Form von Arbeit, die entweder ganz fehlen könnte, ohne dass dies groß auffallen würde oder die auf der ersten Form von Arbeit aufbaut, sie verwaltet, finanziert, versichert oder in anderer Weise von ihr auch finanziell profitiert; wobei Paulsen immer wieder darauf hinweist, dass die Gesellschaft so eingerichtet ist, dass diese zweite Form von Arbeit meistens – und für ihn absurderweise – sehr viel besser bezahlt wird und die erste Form mit schlechteren und unsichereren Anstellungsverhältnissen einhergeht (woraus sich für ihn eine grundlegende Kritik unseres Verständnisses der Lohnarbeit ergibt). Für einen oben geschildert bildungsmäßig trainierten menschlichen Blick dürfte es nicht nur aus Gerechtigkeitsgesichtspunkten schwierig sein, diese Arbeitswelt zu akzeptieren. Es müsste ihm vor allem auffallen, dass das (oft von Frauen durchgeführte) Schaffen, Aufrechterhalten oder Einrichten von Integritätsräumen und das Ermöglichen des Kontaktes zu sich in all diesen Prozessen keine Rolle spielt (weder in der Form, wie Arbeiten, etwa des Bauens, Bildens und so weiter ausgeführt werden; noch in ihrem Inhalt), ja dass wie oben angedeutet viele der am besten bezahlten Arbeiten damit einhergehen, dass sie solche Räume zerstören oder zumindest ignorieren; wieso sie trotzdem gut bezahlt werden und hohen Status genießen, ist für so einen Blick etwas, was geändert werden sollte. Der Markt ist in diesem Sinn für Paulsen normativ blind, ganz abgesehen davon, dass er das Leiden und die Zerstörung, die er bewirkt, meistens als Kosten „externalisiert“ oder in andere Form von Schein-, genauer Repa-

raturarbeit umwandelt. Dies gilt nicht nur für das fast durchweg ökonomisch berechnend-ausnutzende Verhältnis der Gesellschaft zur Natur, sondern auch zu unseren eigenen Ressourcen, was sich im Gesundheitssektor dadurch niederschlägt, dass längst „Zivilisationskrankheiten“ wie Rückenschmerzen und psychische Erkrankungen die traditionellen Erkrankungen abgelöst haben (vergl. Fopp 2015 zu den Daten der WTO). Diese Verschiebung von aufbauender produktiver Arbeit zu dem, was Paulsen parasitäre Arbeit des Zerstörens oder Umschichtens nennt, lässt sich paradigmatisch an der fortschreitenden Ausrichtung der Medizin am Phänomen der Krankheit und ihrem sogenannten „Framing“ ablesen. Anstatt auf die Heilung oder das Schaffen von Lebens- und Arbeitsverhältnissen zu setzen, die nicht krank machen und damit auf das grundlegenden Phänomen des Gut-gehens zu fokussieren (wie dies die WTO radikalerweise bereits selbst schon tut), tendiert bekanntlich der Gesundheitssektor sich danach auszurichten, was als simple Ware (als technische Operation oder Medizinierung) verabreicht werden und enormen Reichtum für wenige schaffen kann. Wenn stattdessen Kindern vermittelt wird, wie ihr Körper funktioniert (etwa alexandertechnisch) oder woran es liegt, wenn sie sich gegenseitig ihre Energie rauben, müssten nicht später Orthopäden ihre Arbeit erledigen. Diese Form von Integritätsraum-Herstellen ist als Arbeit aber kaum profitträchtig, arbeitszeitintensiv, kaum rationalisierbar und dementsprechend unattraktiv für Investitionen; kurz sie entzieht sich strukturell der kapitalistischen Organisation der Produktionsweise. Rosa (2013) weist darauf hin, dass schon allein Form der kapitalistisch organisierten Produktion zu einem rationalisierenden Beschleunigungswirbel führen muss, der in seiner internen Dynamik Integritätsraum-zerstörend ist (oder Resonanz-zerstörend wie er es nennt.) Paulsen schlägt als Ausweg die Einführung eines Grundeinkommens vor, das zumindest diese Form von (oft zwischenmenschlichen) Arbeiten ökonomisch möglich macht. Gegen ihn könnte man einwenden, dass stattdessen oder zusätzlich der Begriff von Arbeit umdefiniert werden sollte, eben als Ermöglichung von Integritätsräumen, als Weben am gemeinsamen Integritätsstoff. So würde das, was zur Zeit vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen ist und deswegen im Rentensystem zu verzerrenden Verhältnissen sorgt, nämlich die nach wie vor oft von Frauen erledigte Arbeit der „core economy“ (wie kochen, reinigen, sich um die Angehörigen kümmern), nicht nur als Arbeit anerkannt, sondern als Paradigma von Arbeit etabliert, an dem sich auch die Verteilung von Ressourcen (Lohn etc.) und damit die gesellschaftlichen Statusverhältnisse ausrichten sollte.

## 2. Zur politischen Idee der Menschlichkeit – und zu ihrem Verhältnis zur Religion

In einer Demokratie müsste deswegen die demokratische Relevanz der Arbeit eine Rolle spielen und die Verteilung von äußeren Ressourcen der Entfaltung von inneren entsprechen. Doch eine solche Etablierung eines so veränderten Arbeitsbegriffs und der damit einhergehenden veränderten Verteilung (und dem Schutz) von Ressourcen geht mit einer Transformation des Politischen einher, an dem viele Kräfte nicht das geringste Interesse haben. Dies wird um so mehr zu einem Problem, als das Feld des Politischen selbst kaum der demokratischen Logik der Integritätsraumherstellung folgt: angefangen bei der internen Organisation der politischen Parteien (in denen wirklich demokratische Arenen der Meinungsbildung oft fehlen) bis hin zu deren Finanzierung und dem sie umgebenden medialen Diskurs. Vor allem aber fehlt die grunddemokratische Sicht auf das Wohl aller als Ermöglichung von Lebensbedingungen, die einen vollen Kontakt zu sich und einen offenen Austausch untereinander garantieren, der erst zu so etwas wie der Ausbildung von eigenständigen Stimmen führen könnte, welche

für eine demokratische Steuerung des Gemeinsamen nötig ist. (Stattdessen liegt der ganze Fokus auf Verfahrensformen und Wahlprozeduren.) Aus dieser Perspektive ergibt sich ein zur gängigen Diskussion (etwa bei Mouffe 2014, Marchart 2007) verschobener Blick auf die demokratischen Herausforderungen: Diese stellt sich nun nicht nur dar als „Politikverdrossenheit“ der liberalen Demokratien oder als das Problem der illiberalen, oft konservativ-religiösen oder -nationalistischen Ideologien innerhalb von formal demokratisch organisierten Staaten, sondern überhaupt als die Herausforderung, ein demokratisches Grundverständnis zu wecken, das weit über das formale Verständnis von Wahlprozeduren hinausgeht; und von der (nicht in erster Linie auf Privatbesitz basierenden) Organisation unserer gemeinsamen äußeren Ressourcen sowie der Aktivierung der inneren nicht getrennt werden kann – und dies auf sämtlichen Stufen (der „citizenship“), von der lokalen bis hin zur kosmopolitanen (dazu auch Habermas 2012). Weil es jedoch die oben genannten Kräfte gibt, die kein Interesse haben an einer grundlegenden Veränderung des Politischen (in Richtung auf das Etablieren von Integritätsräumen für alle) stellt sich der mögliche Übergang in eine Form wirklicher substantieller Demokratie – wie oben skizziert – als Aus- und Einbruch dar, als etwas, was den Blick aufeinander ganz verändert. Deswegen ist das Vergegenwärtigen dieser Möglichkeit so wichtig, wie es durch die geschilderten W-Raum-Erzählungen (in der Literatur oder im Film) geschehen kann. Sie erinnern daran, dass da etwas Grundlegendes nicht stimmt und lassen die Alternative aufscheinen. Im „applied theatre“ wird von diesen wirklich demokratischen Verhältnissen dann nicht nur geträumt, sondern sie werden für eine Weile selbst verwirklicht mit Blick hin auf die Transformation der oben geschilderten Umgang mit unseren Ressourcen. Diese Ausbruchsversuche sind so Einbrüche in die reale Welt, die eine grundlegendere Umgestaltung vorzeichnen; etwa indem sie die gesellschaftlichen Strukturen als eine (oben sogenannte) „Szenerie“ beschreiben, so dass nicht nur die gemeinsame Ausrichtung auf das Integritätsstoffweben möglich wird, sondern auch die (neben sich stellenden) Mächte sichtbar und durchschaubar, die dies verhindern wollen und die sich in einzelnen Handlungen von natürlichen und juristischen Personen, aber auch in Haltungen, Regelungen und Gesetzen festgesetzt haben. Mache das „Theater der Unterdrückten“ von Boal die Verantwortung einzelner Handelnder für eine demokratische oder unterdrückende Gesellschaft deutlich, indem Szenen gespielt werden, in denen die Betroffenen selbst veränderte Handlungsabläufe vorschlagen, sollen jetzt auf allen Ebenen, auch denen der unsichtbaren Ideologien oder der Rechtsverhältnisse die Kräfte sichtbar gemacht und transformiert werden, die neben sich gestellt sind und neben sich stellen.

Aus dieser Sicht erscheint auch das Problem der religiös-konservativen Überformung von Demokratien in einem ganz anderen Licht: Die Religionen könnten und sollten sich (in Gesellschaften, die die Menschenrechte anerkennen) in ihrer institutionalisierten Form überhaupt erst als Vertrauensräume aufbauen, in denen ein voller Kontakt zu sich möglich wäre. Dabei ist dieses Projekt den meisten Religionen gar nicht fremd<sup>159</sup>, ja es könnte als deren eigentliches Zentrum angesehen werden, obwohl sich ihre dogmatisch verfestigten Institutionen gerade als Orte und Ideologien erweisen, die diesen Prozess verhindern und zerstören. Damit fällt die „liberale“ christli-

---

<sup>159</sup> So hat die Religionspsychologie etwa in der Folge von Fowler, Eriksson sowie Sölle und Tillich (1991), die sich von einzelnen Religionen weg- und auf die Sphäre dessen, was Buber „Ich-Du“-Beziehung oder Geistigkeit nennt, hinwendet, lange schon genau diese Form von universaler „compassion“ als Kennzeichen des Religiösen entdeckt. Auch die religiöse Architektur hat sich früh schon zu ihrer Aufgabe genommen, Räume so zu gestalten, dass das verschwinden kann, was den Kontakt zu sich erschwert. Dieses W-Raum-Erschaffen könnte sinnvollerweise ins Zentrum gerückt werden anstelle der (dogmatischen) Inhalte und Formen, die oft nur ängstigen.

che Kritik an illiberalen Demokratien auf sie selbst zurück: gerade die westlichen Staaten hätten auch ein substantielles Konzept von demokratischen Räumen als Integritätsräume zu entwickeln und zu entfalten, in denen ein voller Kontakt zu sich möglich ist; genauso wie die religiösen Institutionen sich grundlegend an dieser Norm zu messen hätten. Der Fokus auf den Gegensatz einer liberalen scheinbar toleranten Haltung, die sich entweder als Recht des Stärkeren oder als Zwang des indifferenten Individualismus herausgestellt hatte, und einer konservativ-religiösen ist deswegen problematisch, weil beide in gleicher Weise die Idee der Menschlichkeit gar nicht im Blick haben. Zu der gehört nicht nur das Durchschauen von Herrschaftsverhältnissen und Spielen-Können mit dem eigenen und fremden Status (was institutionalisierten Religionen nicht nur in ihren Gottesbildern, sondern bis in die Architektur und Rituale hinein so fremd ist), sondern auch die positive Sorge um unseren gemeinsamen Integritätsstoff.<sup>160</sup>

### 3. Recht und Menschlichkeit

Auch in Bezug auf das Gebiet des Rechts wurde oben angedeutet, dass die Idee der Menschlichkeit eine grundlegende Funktion haben kann: dies gilt nicht nur für die Hermeneutik der Rechtsauslegung, sozusagen als der nicht mehr schriftlich ausformulierbare Maßstab, der den Kompass für eine angemessene und sinnhafte Rechtsprechung bilden soll; oder für die Begründung zivilen Ungehorsams gegenüber geltender Rechtsregelung; sondern auch für das Verständnis des modernen Rechtskonzeptes selbst. Dieses ist (etwa in Menkes Kritik (2013/2, S. 273ff.) an Marx Kritik des modernen Rechts) nämlich künstlich in die beiden Unterbereiche Sozial- und Eigentumsrecht gegliedert, wobei Marx Grundintuition die ist, dass die bürgerliche staatliche Regelung der Eigentumsverhältnisse eigentlich nur als liberalistischer Scheinmantel zur Legitimierung von extremen Abhängigkeitsverhältnissen dient (der Lohnarbeitenden von den Kapitalisten) und somit gerade nichts mit der Idee von Freiheit, Gleichheit und Menschlichkeit zu tun hat. Menkes Einwand (ebd.), Marx würde den anderen Teil des modernen Rechts, das Sozialrecht mit seiner komplementierenden und ausgleichenden, die Arbeitnehmer\_innen schützenden Funktion verkennen, gründet sich immer noch auf der Marx, Menke und dem modernen Rechtsstaat gemeinsamen problematischen Aufgliederung des Rechts in Eigentums- und Sozialrecht. Was so gerade nicht in den Blick kommen kann, ist der Bereich, der beiden vereinend zugrunde liegt und hier als Schutz und Entfaltung des Integritätsraums ausformuliert wurde. Wenn die gesellschaftlichen Institutionen auf die organisatorische Bereitstellung der Räume aus sein soll, in der alle den Kontakt zu sich nicht abwürgen müssen, dieser aber als Entfaltung des Integritätsraumes auf herrschaftsdurchschauenden Austausch sowie soziale Vertrauens- und substantielle mit Ressourcen ausgestattete Schutzräume angewiesen ist, kann das, was das Individuum als intreges kennzeichnet, und das, was die soziale Bereitstellung von unterstützenden Maßnahmen ausmacht, gerade nicht getrennt werden (nicht weil "Eigentum" und "Sozialität" verschränkt sind, sondern weil Eigentum und Integrität anders konzeptualisiert werden müssen). Entsprechend sollte es auch der

---

<sup>160</sup> Solange diese sich in ihrer Organisation und deren Ausbildungen nicht am praktischen Training dieses menschlichen Blicks (einer universalen „compassion“), den entsprechenden (diakonischen) Handlungen und der expliziten Etablierung von Akzeptanzräumen widmen, sondern vor allem am Studium von Hochstatus-Texten, tragen sie genau so wie der auf kompetitives Gerangel um Privatbesitz basierende Liberalismus darauf auf, dass sie Vertrauensräume und damit einen wirklichen vollen Kontakt zu sich eher kaputt machen denn fördern.



Rechtsprechung in erster Linie in Zukunft darum gehen, die gemeinsame Verwaltung äußerer Ressourcen zu regeln, die der Entfaltung der inneren, den vollen Kontakt zu sich für alle dienlich sind. (Ein Recht, das wie derzeit die Zerstörung der Umwelt und die Ausnutzung von Menschen legitimiert, ist keins.) So dreht sich das moderne Verständnis der Abhängigkeit von Integrität, Eigentum und Freiheit um: war es für den ganzen Liberalismus seit Locke selbstverständlich, dass die Freiheit und Integrität des Menschen durch seine rechtsförmige Bestimmung als Privat-Eigentümer Ausdruck findet, so kann jetzt die gemeinsame Bereitstellung und Entfaltung des Integritätsraumes diesen zentralen Platz einnehmen, an dem sich dann auch die Eigentumsverhältnisse ausrichten müssen. Damit wird das "Eigene" aber nicht entwertet, sondern tritt in einer sehr viel stärkeren Form hervor: als das, was Ich-Du-Verhältnissen entspringt und etwa als das Eigene eigener Gedanken auch von Copyrights nicht zu schützen ist – aber im derzeitigen Verständnis der Rechtsförmigkeit unserer Gesellschaft leicht entwertet werden kann und wird. (Dies zeigt sich nicht zuletzt am Beispiel der Forschung, auf das im folgenden Kapitel näher eingegangen werden soll.)

So könnte im Grund des Rechts eine Dimension verankert werden, die jeder bloßen Verrechtlichung des Politischen entgegenläuft, indem die Idee der Menschlichkeit nicht nur auf die Integritätsräume zielt, die ein würdevolles Leben ausmachen, sondern auch auf eine normative Intuition, die weit über die Dimension der reinen formalen Rechtsform des Einklagens und Anklagens hinausgeht. Damit werden dann auch Fragen der Armutsbekämpfung und der Umweltverschmutzung nicht einfach nur Fragen der Gerechtigkeit oder der Menschenrechte (etwa in der Form des Rechts auf einen Mindest-Lebensstandard), sondern eben eine Frage der Menschlichkeit, des Aufrechterhaltens des uns gemeinsamen Integritätsstoffes; damit aber auch zu einer Frage der Bildung, eben der Ausbildung einer Sensibilität für diese Dimension oder des Entfalten-lassens dieser Sensibilität, die nach der oben präsentierten Forschung in uns angelegt zu sein scheint. Entsprechend zeigen sich die rechtlichen Schwierigkeiten der Zuordnung von Fällen in die Bereiche der Verantwortlichkeit oder des Pathologischen in einem anderen Licht, weil jetzt mit Alexander, Bowlby und Johnstone verschiedene Stufen des Neben-sich-stehens und Neben-sich-stellens relevant und in ihren Mechanismen verständlich werden, die einerseits die Dualität des Gesund- oder Krankseins ablösen; und andererseits gerade auch psychischen Krankheiten in der Form internalisierter sozialer gestörter Interaktionsmuster nicht einfach nur im Innern des Individuums sondern zugleich in den gesellschaftlichen Umständen verorten kann, die zu solchen Verkrustungen geführt haben und führen können; und die genau so verändert werden müssen wie das Verhalten des Einzelnen. Das Verständnis des Abwürgen des Kontaktes zu sich mit dem daraus resultierenden gewaltsamen Potential gehört ins Zentrum des Rechtsausbildungen.

## **Kapitel 12: Akademische Forschung und Bildung: Die Universität und ihr Verhältnis zur Idee der Menschlichkeit – ein methodischer Rückblick**

### **1. Einleitung**

Für alle diese Bereiche ist also die Bildung zentral, genauer gesagt die Bildung des menschlichen Blicks, nicht nur als Sensorium für das, was in diesen Feldern einem demokratischen Verständnis nach fehlt, sondern auch

positiv als just dieses Vermögen (des demokratischen Handwerks), welches das Fehlende ergänzen kann. Dazu bedarf es aber der Forschung, der gedanklichen Arbeit, die dem nachgeht, wie diese Idee der Menschlichkeit selbst (und ihre Anwendung auf die genannten Gebiete) am besten zu verstehen ist. Dabei stellt sich die grundlegendere Frage, wie sich eigentlich diese Idee der Menschlichkeit zur Organisation und Praxis der universitären Bildung und Forschung verhält. Drei Orte tauchen da auf, an denen diese Idee sich einnisten könnte. Einmal wurde oben festgehalten, dass das Denken sich gar nicht frei entfalten kann, wenn nicht die Denkenden selbst in Kontakt zu sich sind, befreit von den Verschwurbelungen und Verkrampfungen, die den Geist einengen; sowie im offenen Austausch untereinander. Deswegen wäre es als Grundlage jeder Bildung und Forschung angebracht, sich überhaupt zuerst einmal in den Zustand des offenen Denkens und Austauschens hineinzubegeben, dieses Hören auf die eigenen (auch überraschenden oder nicht passenden) Ideen zuzulassen und die Räume so zu organisieren, dass dies gerade mithilfe der Anderen möglich wird. Wenn die Idee des Menschlichen sich so als Atmosphäre breit gemacht hat, kann dann zweitens dem Eigenen des jeweiligen Denkenden nachgegangen werden. Anstatt nur kompetitiv Argumente auszutauschen, gälte es überhaupt, diese Dimension des eigenen Denkens herauszustreichen und zu entdecken. Und drittens könnte dann eben das Menschliche (im Sinn des englischen „humane“ als „Geist“) zum Inhalt der Forschung selbst werden; ein Inhalt, der sämtlichen universitären Forschungsfelder verbindet und fundiert. Es ist wohl keine Übertreibung, wenn man konstatiert, dass sämtliche drei Punkte – vereinfacht gesagt – in der derzeitigen universitären Forschung und Bildung strukturell kaum vorgesehen sind: weder werden im Normalfall solche Forschungsräume eingerichtet; noch wird dem Eigenen des Denkens nachgegangen; noch wird dieses Menschliche (im genannten Sinn) selbst erforscht. Dazu fehlen sowohl die dafür notwendigen Methodik (der Aktivierung der menschlichen Dimension, die sozial-leiblich verankert ist und die Phantasie involviert) als auch das Interesse für den Gehalt, der sich jenseits der Trennung von Natur- und Kulturwissenschaft, Recht und Ökonomie befindet und der Philosophie als reine Theorie auch selten in den Blick gelangt. Diese drei Herausforderungen sollen nun genauer betrachtet werden; und zwar auch gerade daraufhin, wie sie untereinander zusammenhängen.

## 2. Der universitäre Bildungsraum als menschlicher Raum

Es kann einem in diesem Sinn vorkommen, wie wenn die Universitätslandschaft dem Spuk unterliegen würde, von dem das englische Jugendbuch „Jonathan Strange und Mister Norell“ (Clarke 2004) handelt. In ihm wird eine Gesellschaft von Magiern beschrieben, die rund um das Jahr 1800 in London tagt und plötzlich völlig aus der Fassung gebracht wird, weil die Hauptperson es wagt darauf hinzuweisen, dass diese Magier nur noch über die Geschichte und Theorie des Magischen sprechen, aber schon lange aufgehört haben zu zaubern. Ja, sie glauben gar nicht daran, dass sie dies tun könnten – weswegen sie seine Gedanken auch als lächerlich verwerfen und richtig wütend werden.

Die Parallele zu großen Gebieten der universitären Forschung und Bildung liegt auf der Hand, vor allem zu den Humaniora, aber auch zur Medizin und den anderen oben genannten Fächern. Anstatt sich zu bilden und sich an seine Phantasie und Kreativität anzukoppeln, redet man darüber, worin Bildung und Geist bestehen würde. Man redet über soziale Verhältnisse, Macht, über die Seele, das Denken und den Körper, man forscht zu Kreativität und so weiter – aber ohne das Ziel, herrschaftsfreie Verhältnisse herzustellen; Körper und Seele in einen Zusammenhang zu bringen, sich an die Kreativität wirklich anzukoppeln, den Geist zu öffnen. Damit man diese

Situation besser versteht, ist es relevant, auf die Revolution einzugehen, die vor zweihundert Jahren die heutige Universitätswelt hervorgebracht hat und mit dem Namen Humboldt verknüpft ist. Sie führt zu dem, was man als verkopft und isolierend (und kompetitiv) auffassen und wogegen man ein anderes Bild von wirklicher Bildung halten könnte. Humboldts Ideen hatten zwar einen auch demokratisierenden Effekt, öffneten sie doch die höhere Bildung für mehr oder weniger alle (natürlich männlichen Wesen): Weg mit Standesdünkel und hin zur Idee der Selbstbildung, zu Bibliotheken, in denen sich jeder kundig machen konnte, zu offenen Seminarien und Vorlesungen. Doch dieser erste Schub einer Demokratisierung sollte durch einen zweiten ergänzt werden, der den menschlichen Geist nicht nur seziiert und kartographiert, sondern aufblühen lässt; damit muss sich diese Universität auch kritisch ihren normativen Grundlagen und ihrer gesellschaftlichen Funktion zuwenden.

Man könnte einwenden, dass die Forschungswelt seit einigen Jahrzehnten schon versuche, diese für unser Leben so zentralen Unterscheidungen von Natur und Kultur zu hinterfragen. Doch sie zeigt sich dabei wie auch schon früher skizziert als inkonsequent, weil sie nur auf den „Gegenstand“ der Forschung schaut, indem etwa diskutiert wird, inwiefern es so etwas wie „Lebens“- oder Kulturwissenschaften gibt. Was aber kaum diskutiert wird, ist, wie dies die Art des Lernens und die Rolle der Studierenden beeinflussen würde. Die einfachste Beschreibung dieses Tabus ist: Die Lehrenden an den Universitäten haben – als einer der wenigen Berufsgruppen überhaupt – nie eine professionelle Ausbildung erhalten in dem, was sie (als Lehrende) tun. Dies reflektiert nach dieser Studie nicht einfach eine Faulheit (oder etwa eine angeborene Genialität) der Lehrenden, sondern eine problematische Grundhaltung; eben die, dass man Natur und Geist sowie Vernunft, Imagination und Sozialität trennen könnte. Die Studierenden werden als vereinzelte „Köpfe“ behandelt, ihr Integritätsraum gar nicht wahrgenommen – deswegen ergibt sich gar nicht die pädagogische Herausforderung, die erst auftaucht, wenn Gruppen geleitet, ein wirklicher Kontakt hergestellt und dem Eigenen des jeweiligen Denkens helfend nachgeforscht werden soll. Die Aspekte hängen wie gesagt zusammen: Das Vergessen der ganzen Person samt Empfindung und das Verdrängen der sozialen Komponente sind zwei Aspekte eines Sachverhaltes, der als imaginative Menschlichkeit bezeichnet werden kann. Die Idee einer zeitgemäßen Universität wäre demnach eine menschliche. Sie würde die fachlich klare Grenzüberschreitung von Natur und Geist, die man inhaltlich langsam reflektiert, auch auf die Form der Universität übertragen, auf deren Idee.

So ist es etwa durchaus möglich, in einem Philosophie- oder Psychologiestudium ein Seminar zum Thema Selbstbewusstsein oder Empathie zu besuchen – und das Ziel des Seminars ist es in keiner Weise, diese auch herzustellen, in vollen Kontakt zu sich und zu den anderen zu treten; die meisten werden konfus das Seminar verlassen. Hier müsste eine andere Form von Vernunft sich breitmachen – oder eben wie in dieser Studie vorgeschlagen von „Geist“, dessen Erforschung subtil vor sich gehen muss, aber auch befriedigend ist, weil die Dimension in den Blick kommt, die sämtliche universitäre Fächer (auch die Soziologie, Theologie, Jura, Politologie oder Humanbiologie) zentral angeht. Aber paradoxerweise ist er gerade deswegen in der derzeitigen Universitätslandschaft nirgendwo richtig zuhause: Man spricht zwar von leerem Blick, zumindest in einer bestimmten Sparte der Medizin, der Psychiatrie. Aber nur als Symptom einer Krankheit. Das Gegenteil, positiv, Geist, kommt nicht in den Blick und auch nicht seine Entstehungsbedingungen. Oder wie oben entwickelt taucht er in den Theater- und Filmwissenschaft kaum auf; schon eher noch in der Entwicklungspsychologie. Aber ohne sein Verständnis (und damit das des Phänomens des Leiden spiegelnden oder verursachenden Nebensichstehens) ist es schwer vorstellbar, was ein Literaturstudium oder Soziologieseminar substantiell zu vermitteln hätte und worauf sich normativ die Psychologie, die Juridik oder auch die Politologie und Geschichtswissen-

schaften gründen sollte. Selbst wer das Fach „ästhetische Bildung“ belegt (oder allgemein: Pädagogik), wird sich nicht ästhetisch oder pädagogisch bilden (etwa indem die Rolle von Statusverhältnissen für das Funktionieren der Imagination untersucht wird), sondern Texte lesen zu dem, was ästhetische Bildung und Pädagogik sein könnte – was nicht an sich ein Problem ist, aber nicht sinnvoll durchzuführen, wenn nicht das Projekt verfolgt wird, diese Texte in Bezug auf eine Praxis der Verwirklichung des menschlichen Geistes zu prüfen. (Doch wie im ersten Teil berichtet werden die eigentlichen Erforscher\_innen wie Johnstone, Case, Alexander und so weiter in der universitären Forschung kaum zur Kenntnis genommen.) Wenn schon die (biologischen, psychologischen, soziologischen, politologischen etc.) Human- und Geisteswissenschaften vor ihrem zentralen Thema kapitulieren, könnte nicht die Philosophie dem nachgehen, was Menschlichkeit ist und wie der Kontakt zu sich zustande kommt oder worin er besteht? Wie angedeutet, tritt traditionell im akademischen Raum an dieser Stelle ein anthropologischer, ethischer, moralischer und politischer Diskurs auf, der nach dem Eigenen des Menschen gegenüber dem Tier fragt, nach dem Humanitären oder der Würde, aber wegen der Trennung von Theorie und Praxis mit dem eigentlichen Phänomen auch die Frage verpasst, was es denn dazu braucht, eben in eine solche menschliche Haltung hineinzufinden, einen menschlichen Blick zu entwickeln – als Forschende; geschweige denn dass die Universitätssituation selbst als das gesehen wird, als Bildungsstätte, in der man sich konkret bildet hin zu einem Begeistet-sein, „connected“-sein. Dies geschieht dann an den anderen oben geschilderten Orten etwas des „applied theatre“; dies ist nicht nur deswegen problematisch, weil diese weniger Anerkennung (und Forschungsgelder) bekommen, sondern weil der Universität ihr Gegenstand und ihre Methode abhanden kommt.

Was hier als kritisches Argument auf der Hand liegt, ist der Einwand, die Universität müsse wertneutral sein, könne sich nicht einer ethischen Haltung verschreiben; die Freiheit der Forschung müsse gegeben sein. Doch auch wenn dies zutrifft, kommt hier wiederum zum Vorschein, was schon die Kritik am Liberalismus gezeigt hatte: die neutrale Haltung gibt es nicht; sie ist Indifferenz. Was stattdessen relevant wird, ist das Maß an dem, was in dieser Studie Kontakt zu sich genannt wurde, eben die Offenheit des Geistes, die aber gerade nicht indifferent ist, sondern die wirkliche Begegnung sucht. Daraus folgt der zentrale Punkt: damit man versteht, was dieser „begeistete“ Blick ist, dieser Ausdruck von Menschlichkeit, müsste der oder die Studentin mitsamt leiblichem Ausdruck und als interagierende mit anderen in den Blick kommen; und die Umstände, das Umfeld, das es ihr erlaubt, so zu werden, sich in dieser dritten Dimension zum Naturhaften und Technischen zu bilden, die wie oben gesehen auch noch dem Verständnis von beiden zugrunde liegt. Dieser menschliche offene „Blick“ ist mehr eine bestimmte Haltung, die man den Anderen und der Welt gegenüber einnimmt; über den man zwar auch nur sprechen und schreiben kann, aber dessen Verständnis nur zustande kommt, wenn man versteht, wie man ihn herstellt – und wenn man bereit dazu ist, es auszuprobieren und praktisch zu erforschen. Diesen Schritt hat die Universität noch nicht getan. Dazu müssten Gruppen als kooperierende überhaupt erst durch kompetente Leitung hergestellt werden; dazu müssten Techniken verbreitet sein, die es jeder und jedem ermöglichen, wirklich an die Substanz des Denkens, des eigenen heranzukommen, wozu die Aktivierung der eigenen Imagination gehört. Die meisten Lehrenden wurden aber nie ausgebildet in ihrer Sensibilität etwa für die eigenen Statusaktionen und die Weise, wie sie Gruppen als kooperierende oder blockierende behandeln (die Mediziner\_innen haben kaum ein Gefühl für ihr eigenes oder das fremde Körperschema; die Jurist\_innen wissen nicht, wie das Neben-sich-Stehen einzuordnen ist, das doch über Handlungsfähigkeit mitentscheidet; und so weiter). Damit pflanzt sich aber das Recht des Stärkeren fort, das sich auch in der schichtenmäßigen Exklusion bereits Unprivilegierter von dieser Art der Lehre betrifft; und sich in der schichtenmäßige Homogenität der Lehrenden reflektiert, die just über

diesen Geist und die Menschlichkeit vielleicht gar nicht so viel zu sagen haben. Damit kommt (gleich) die politische „Funktion“ der Universität in den Blick.

### 3. Das eigene Denken – Denk-Figuren

In solchen (Seminar/Forschungs-)Räumen, in denen man im Idealfall auch Falsches sagen, Schwächen zeigen und Sackgassen ausprobieren (und dadurch gerade den eigenen Integritätsraum entfalten) kann, könnte überhaupt erst die Frage nach dem aufkommen, was das jeweils Eigene des Denkens ist – im Sinn von dem, worum es jemandem in seinem Denken geht. Diese Formulierung klingt vielleicht merkwürdig, aber das reflektiert wiederum nur, wie eng begrenzt das universitäre Lehren und Forschen ist, in dem es kurz gesagt oft nur darum geht, dass jemandem gerade ein Argument einfällt (wenn nicht die meisten schweigen oder nur die drei gleichen etwas sagen). Hat man stattdessen eher das Bild von Arthurs Ritter der Tafelrunde vor Augen, an der jede und jeder gleichberechtigt sitzt und Raum und Zeit hat, dem nachzugehen, was einem beschäftigt, und sowohl gehört als auch mit Argumenten auf die richtige Bahn gelenkt wird, kann man sich dem nähern, worum es einem geht – wobei dieses Eigene nicht als Eigentums im Sinn des „copyright“ einer Ware verstanden werden kann, weil es einerseits sehr viel direkter zum Eigenen gehört ist als es eine verfügende Beziehung garantieren könnte; aber andererseits ist es auch viel allgemeiner, nicht nur weil es sich auch in der Gemeinschaft des Zusammendenkens als etwas herausbildet, was jedem zugänglich ist, sondern weil es als dieses Eigene des Denkens in sich allgemein ist – wie die Kunstfiguren den einzigartigen Stil der Regie genauso gekennzeichnet wie etwas Menschliches zugänglich gemacht hatten. Merleau-Ponty hat (in Bezug auf Husserl und alle Denkenden) gesagt, er versuche dem nachzugehen, was das Ungedachte eines Denkens ist, also dem Kern, dem Störenden oder Faszinierenden, das jemanden dazu antreibt, zu forschen und von dem man nicht einfach loskommt (1984/2, S. 46).

Dieser Arbeit kann bereits in Bezug auf kurze Beiträge nachgegangen werden, indem etwa verschiedene Gedankenstränge unterschieden werden. Richtig äußert sich dieses Eigene des Denkens nach dem Ansatz dieser Studie aber in Denk-Figuren, die strukturanalog sind zu den oben eingeführten Figuren der Kunst. Doch wie die Kunstfiguren Gestalten waren, die in der Form des Neben-sich-stehens auftreten, so weichen notwendig Denkfiguren, solange sie nicht auf die Aktivierung der menschlichen Dimension zielen, von der Manifestations-Logik der Gestalt ab. Aber deswegen sind sie nicht einfach falsch, sondern beleuchten, wie die Kunstfiguren, ein ganzes Universum von Denkmöglichkeiten und Phänomenen, die uns Menschen als neben uns gestellte offen steht. So ist Heideggers Denkfigur des Anwesens ein Beispiel für eine Gestaltfigur, die sich in allen möglichen Gedanken Heideggers ausdrückt, aber die Strukturform der Gestalt gerade verfehlt: die Lichtung, in der sich etwas zeigt, prototypisch eine Hintergrund-Figur-Figur, wird selbst zu einem „Anwesen“ verobjektiviert (und verfehlt die Logik der Manifestation; Fopp 2002/13), ganz ähnlich wie sich bei Melvilles Romanen und Dürers Zeichnungen Figuren überprägnant von ihrem Hintergrund abheben, ihr Figur-Hintergrund-sein fast karikieren und so ihre Protagonist\_innen von einem wirklichem Austausch abschotten.<sup>161</sup>

---

<sup>161</sup> Wie auch Hegels grundlegende Denkfigur der selbstbezüglichen Negation auf diese Logik der Manifestation zielt und sie verfehlt, wurde oben skizziert. Wichtig ist dabei nicht so sehr, dass sie sie verfehlt, sondern dass sie als Denkfigur überhaupt da ist und das gesamte Argumentieren Hegels prägt. Ähnlich verpasst Sartres Dualität

So kann bei jedem Denken die Figur aufgesucht werden, die als Kern das Universum bestimmt und als neben-sich-stehende Gestalt-Struktur zugleich den Weltbezug auf- und verdeckt. Dieses Verdecken entspricht der sichtbar gewordenen Entfremdung, die die Kunstwerke in Form ihres Ware-seins aufzeigen, und die bei Theorien ihrem abstrahierend-„intellektualistischen“ Charakter geschuldet ist: Sie sind notwendig falsch, solange sie sich selbst nicht als veränderte Praxis des Sehens und Verhaltens verstehen, als ein Raumgeben, das der Idee der Menschlichkeit gilt. Deswegen konnte diese bisher auch in der Denkgeschichte kaum auftauchen und hat sich eher Jugendbücher und Filme als Erscheinungsorte und Workshops als Forschungsstellen ausgesucht. In dem Sinn ist wie die Kunst auch die Philosophie als das abendländische Projekt problematisch, als das sie sich selbst verstanden hat, solange sie sich nicht, wie bei Merleau-Ponty angedeutet, in eine Praxis des menschlichen Blicks übersteigt und das Phänomen des Neben-sich-stehens und -stellens durchschaut; und damit in ein direktes Engagement übergeht, das von Bildungspolitik (und der Entfaltung des Integritätsraums der Studierenden selbst) und dem Politischen nicht einfach wertneutral absehen kann. Dies ist nicht gegen das akademische Argumentieren gesagt, sondern als Einbettung dieses Argumentierens in einen ihm überhaupt erst den angemessenen Sinn gebenden Kontext.

#### 4. Die Folgerungen für den methodischen (Rück-)blick

Diese Studie versuchte, die Denk-Figur des gestalthaften Bei-sich-seins (und die Abweichungen von ihr) herauszuarbeiten, indem denjenigen menschlichen Räumen nachgegangen wurde, die es erlauben, das (körperliche, psychosoziale und gesellschaftliche) Neben-sich-stehen und -stellen zu durchschauen und ein Zu-sich-Kommen ermöglichen. Dies hieß aber zugleich, eine ganze Dimension (des Menschlichen) zu aktivieren; teils indem Beispiele vergegenwärtigt und auf die figurale Dimension aufmerksam gemacht wurde wie im zweiten Teil; teils indem konkrete Übungen vorgeführt wurden, wie im ersten, die gerade auf diese Aktivierung abzielen. Dabei wurden in allen drei Teilen die wichtigsten Positionen präsentiert und daraufhin geprüft, inwiefern in ihnen die Dimension des menschlichen Kontaktes ermöglicht oder verhindert wird. Es ging darum, das jeweils Eigene der Ansätze herauszuarbeiten und in der Konstellation mit den anderen zusammen zum Vorschein zu bringen. In erstem Teil betraf dies die wichtigsten Schauspiel-Methoden und damit die theoretischen Entwürfe der Praktiker\_innen des Fachs; im zweiten Teil die Ansätze der Protagonist\_innen des figuralen Denkens und im dritten die Ideen der wichtigsten Lehrmittel im Fach "Darstellendes Spiel". Sie wurden auf ihr Neben-sich-stellen oder Kontakt-schaffen hin analysiert und "synthetisiert" und damit als Forschungen auf dem Gebiet des demokratischen Handwerks angesehen (das die gemeinsame Entfaltung der Integritätsräume aller Einzelnen zum Thema hat).

---

von reinem räumlichem Abstand und unausgedehntem Bewusstsein, die als Denkfigur seine ganze Philosophie durchzieht, die Gestalt-Logik des wirklichen Abstandes (der mit Merleau-Ponty eine zeitliche Tiefenordnung nicht abgesprochen werden kann), aber macht doch auch ein ganzes Universum (eines pathologischen Lebens) sichtbar; entsprechend fehlen bei ihm die Räume, in denen sich einzigartige Individuen gerade im Austausch herausbilden können.

Was damit sichtbar wird, ist ein Maßstab (des In-Kontakt-seins und des menschlichen Durchschauens des entfremdenden Neben-sich-stehens), auf den bezogen die akademische Forschung überhaupt erst ein Fundament von "Reliabilität" und "Validität" gewinnt: diese gelten nicht mehr einfach irgendwelchen methodischen Zwischenschritten (zum Beispiel des Beschaffens, Analysierens und Präsentierens von empirischen Daten), von denen normative inhaltliche Annahmen unterschieden werden könnten, sondern der Inhalt und Methode verquickenden Qualität des Forschens und Präsentierens selbst; deswegen die Einschläge von "arts-based-research", also kunstbasierter Forschung im Anschluss an Patricia Leavys Ansatz (2009). So wird überhaupt erst ein Begründungszusammenhang entworfen, der den Humaniora (aber auch den anderen Wissenschaften) ihre normative Ausrichtung geben könnte. Damit würde etwa ein Großteil der Forschung hinfällig, die nur aus der Auslegung von Texten ihre Maßstäbe von Validität und Reliabilität zu entwickeln versucht: mit dem In-Kontakt-sein (und den es ermöglichenden menschlichen Räumen) wird ein Phänomen in das Zentrum der universitären Bildung und Forschung gestellt, das als Phänomen in seinem deskriptiv-normativen Doppelcharakter ernst genommen werden will. Es ist zwar oft nicht direkt zugänglich, weil es meistens erst der Auflösung des Neben-sich-Stehens bedarf (und entlarvt deswegen gerade die Naivität der direkten empirischen oder gar nur messenden Verfahren, die dieses Neben-sich-stehen und -stellen gar nicht in den Blick bekommen); aber es ist trotzdem, sobald aktiviert, erfahrbar als gelebte Dimension des Zur-Welt-seins, von der aus und auf die hin alle Wissenschaften (und die Philosophie) sich aufbauen können.

## 5. Noch einmal: den menschlichen Blick erforschen

Damit findet sich eine Norm des menschlichen Geistes vor, die allen zugänglich ist und die die gängige Praxis des akademischen Forschens in Frage stellt, welche vor allem oder ausschließlich auf interne Debatten Bezug nimmt und so einen scheinbar hermetischen Raum absteckt, der sich – als Territorium einer in einem homogenen Diskurs befindlichen Elite – gegen das Mitreden derer wendet, in dessen Dienst doch die Universität als demokratische Institution stehen sollte. Diese Hermetik ist auch (und merkwürdigerweise gerade) im Denken der sich kritisch gebenden Nachfolge-Generationen der Frankfurter Schule spürbar, die im ganzen Denkgestus etwas elitär Exklusives aufweisen, das sich auch im technokratischen Diskurs zeigt; und damit nicht als die demokratischen universitären Orte auftreten, die zur Transformation und Aufhebung des Status-quo beitragen könnten, indem sie die, die marginalisiert sind, ins Denken miteinbeziehen und sowohl innerhalb der Universität als auch gesellschaftlich für das Durchschauen von Herrschaftsverhältnissen sorgen. Jede und jeder hat zur Erforschung des menschlichen Geistes (eben im Sinn des englischen "humane", nicht im Sinn des technischen Anthropologischen oder nur ethischen Humanen) etwas beizutragen. Er ist anderes als die indifferente Intelligenz und Rationalität, die als Aufnahmekriterium und als methodischer akademischer Diskurs das universitäre Leben prägt und dringt als nicht objektivierbares Störmoment in jede wirkliche Forschung ein.

Deswegen ist eine Demokratisierung dieser Bildungsorte selbst nötig und eine neue Ausrichtung der Forschung hin auf die Herstellung von menschlichen Verhältnissen. Dies setzt aber wiederum eine politische Entscheidung voraus, die sich gegen die Kräfte richtet, die in Form persönlicher Bereicherung oder ideologischer Vernebelung von der derzeitigen Situation profitieren. Wiederum stellt sich der Demokratie-etablierende Zirkel ein, der nur durch einen aus- und einbrechenden Sprung beseitigt werden kann: die skizzierte Form nach-Humboldtscher Universität setzt eine Gesellschaft voraus, bringt sie aber auch erst hervor, die das Wissen um das Im-vollen-

Kontakt-und-Austausch-sein aller im Auge hat und als Grundlage des demokratischen Gemeinschaft versteht; und damit über das Wissen verfügt, das dieses In-Kontakt-sein oder Neben-sich-gestellt-sein in ein Verhältnis setzen kann zu den Machtstrukturen, die einigen die Entfaltung ihres Integritätsraumes ermöglichen, während andere daran gehindert werden oder ohne Ressourcen bleiben. In einer solchen Gesellschaft könnte sich das Thema der Menschlichkeit dieses menschlichen Geistes auch in dem wiederfinden, was die Universität als ihre primäre Forschungsaufgabe ansieht, als ihre Funktion: eben Bildung als Durchschauen von entfremdenden Verhältnissen (im Sozialen, Körperlichen, im Verhältnis zur Natur) und der Forschung, wie diese Entfremdungen in und außerhalb dieser Bildung aufgehoben werden können; oben hatte sich ja gezeigt, wie die körperlichen, psychosozialen und gesellschaftlichen Aspekte des Neben-sich-stehens untrennbar ineinander spielen. Damit zielt aber wirkliche universitäre Bildung immer auch auf politische Veränderung, auf wirkliche Demokratisierung als eine Entfaltung des menschlichen Geistes, der von Kindsbeinen an in uns allen schlummert und der uns auf eine mysteriöse Art mit dem verbindet, was Merleau-Ponty das „Fleisch der Welt“ genannt hat. Eine solche Universität wäre nicht exkludierend, sondern im besten Sinn exklusiv, weil das in ihr erforschte so kostbar und schwierig zu fassen ist, auch weil es in der konkreten Interaktion immer erst hergestellt werden will.



# Dank

Zunächst sei ein herzlicher Dank an Hans Rainer Sepp gerichtet, für seinen offenen Blick, die Bereitschaft, sich ganz auf das Projekt einzulassen, und für die Sorgfalt in der Betreuung.

Auch an Prof. Brigitte Hilmer und Prof. Gerd Koch ein großer Dank für ihre Bereitschaft, den Text mit ihren Kompetenzen genauer unter die Lupe zu nehmen und zu begutachten.

Das evangelische Studienwerk Villigst hat die Dissertation in der Anfangsphase mitfinanziert; ein Dank an Villigst sowie an die Ecole Normale Supérieure in Paris für das zweijährige Stipendium. Viele Menschen, Bibliotheken und Kaffees haben während langer Lern- und Lehrjahre an den Universitäten FU Berlin, Ecole Normale Supérieure Paris, Universität Basel, FHS Sigtuna, Stockholms Universität, HU Berlin und Karls Universität Prag das Projekt unterstützt. Vor allem dem frühen Interesse von Prof. Theunissen und seinem Buch "Der Andere" hat dieses viel zu verdanken.

Einen besonderen Dank aber auch an die Arbeitsgruppen während all der Jahre, die von Anfang an neben dem formalen Universitätsbetrieb so produktiv liefen: an Dina, Ulrich, Christian, Francesca, Eberhard und Anja, Inari, Christine, Fredrik, Ludger und Heinke, Kathrin und Walter, Anna, Jerry, Josefin, Hanna, Bernd, Susanne, Linda, Hannah, Volker und Jana.

Ein weiterer außeruniversitärer Ort war für diese Arbeit besonders wichtig, die Theatergruppen: zunächst Helena und Beni in der Impro-Gruppe in Stockholm, dann Mark Phoenix in London; vor allem aber die Kinder und Jugendlichen meiner Theatergruppen und Workshops in Stockholm und Uppsala, die mich zum Nachdenken gezwungen haben, worin das Verzaubernde denn besteht, das im gemeinsamen Theaterspielen und Geschichtenentwickeln entstehen kann und eine Dimension anklingen lässt, die so wichtig ist. Das war wohl die Hauptmotivation hinter dem Projekt; dem nachzuspüren und das hochzuhalten.

Und schließlich meinen Eltern und meiner Schwester ein riesiges Dankeschön für die Unterstützung in jederlei Hinsicht.

Berlin/Stockholm/Prag, im Juni 2015

David Fopp

# Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: „Billy Elliot“ (2000): Daldry, Stephen; BBC/WorkingTitleFilms

Abb. 2-5: „Gangs of New York“ (2002): Scorsese, Martin; Miramax

Abb. 3: „Apflickorna“ (2011): Aschan, Lisa; TriArtFilm

Abb. 4: „Billy Elliot“ (2000): Daldry, Stephen; BBC/WorkingTitleFilms

Abb. 5-10: „Das siebte Siegel“ (1957): Bergman, Ingmar; Svensk Filmindustri

Abb. 6: „Gangs of New York“ (2002): Scorsese, Martin; Miramax

Abb. 7: „Billy Elliot“ (2000): Daldry, Stephen; BBC/WorkingTitleFilms

Abb. 8: „Fanny und Alexander“ (1982): Bergman, Ingmar; Svensk Filmindustri

Abb. 9-15: „True Grit“ (2010): Coen, Joel und Ethan; Paramount

Abb. 10-19: „Billy Elliot“ (2000): Daldry, Stephen; BBC/WorkingTitleFilms

# Literaturverzeichnis

- Ackroyd, Judith (2006): *Research Methodology for Drama Education*. Trentham Books, Oakhill
- Adorno, Theodor W. (2003): *Noten zur Literatur*. Suhrkamp, Frankfurt
- Adorno, Theodor W. und Horkheimer, Max (1988): *Dialektik der Aufklärung*. Fischer, Frankfurt
- Aftonbladet/United-minds-Umfrage vom 5.Juni 2013
- Ahlstrand, Pernilla (2014): *Att lyssna med kroppen*. Dissertation an der Universität Stockholm; in Publikation
- Alexander, Frederick Matthias (1993): *Der Gebrauch des Selbst*. Goldmann, München
- Alfreds, Mike (2007): *Different every night*. Nick Hern books, London
- Anderson, Michael (2014): *Applied theatre – research*. Bloomsbury Publishing, London/New York
- Ardagh, Philip (2005): *Schlimmes Ende*. Cbj Verlag, München
- Axline, Virginia (1986): *Dibs in search of self*. Ballantine books, New York
- Badiou (2010): „The communist hypothesis“ in: Zizek, Slavoj/Douzinas, Costas (2010): *The idea of communism*.  
Verso books, London
- Barbaras, Renaud (2005): *Desire and Distance*. Stanford Univ press, Stanford
- Baron-Cohen, Simon (1997): *Mindblindness*. MIT Press, Cambridge
- Barry, Peter (2008): *Beginning theory*. Manchester University Press, Manchester
- Batson, Susan (2014): *Truth*. Alexander-Verlag, Berlin
- Bazin, André (1975): *Was ist Kino? Bausteine zur Theorie des Films*. Dumont, Köln
- Benjamin, Walter (2013): *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*. Suhrkamp, Berlin
- Benner, Dietrich (2012): *Allgemeine Pädagogik*. Beltz Juventa, Weinheim
- Berry, Cicely (1990): *Voice and the actor*. George G.Harrap, London
- Berthoz, Alain (2008): *The physiology and phenomenology of action*. Oxford University press, Oxford
- Bieri, Peter (2003): *Das Handwerk der Freiheit*. Fischer, Frankfurt
- Björk, Nina (1996): *Under det rosa täcket*. Wahlström & Widstrand, Stockholm
- Björk, Nina (2012): *Lyckliga i alla sina dagar*. Wahlström & Widstrand, Stockholm
- Bloom, Harold (2000): *Shakespeare*. Longman, London
- Boal, Augusto (1994): *The rainbow of desire*. Routledge, London
- Boehm, Gottfried (1994): „Die Bilderfrage“, in: Gottfried Boehm (Hrsg.): *Was ist ein Bild?* München 1994,  
S. 325–343
- Bogart, Anne (2005): *The view-points-book*. Theatre communications group, New York
- Boltanski, Luc und Chapiello, Ève (2006): *Der neue Geist des Kapitalismus*. Uvk, Konstanz
- Bolton, Gavin (1980): „Drama in education and TIE“, in Jackson, Tony (1980): *Learning through theatre*.  
Manchester University Press, Manchester, S. 69-78
- Bolton, Gavin (1984): *Drama as education*. Longman, London
- Bolton, Gavin (2010): *The essential writings*. Trentham books, Stoke-on-Trent

- Böhme, Gernot und Böhme Hartmut (1985): *Das Andere der Vernunft*. Suhrkamp, Frankfurt
- Börjesson Mats und Palmblad, Eva (Ed.) (2007): *Diskursanalyse i praktiken*. Liber, Stockholm
- Bourdieu, Pierre (1974): *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Suhrkamp, Frankfurt
- Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede*. Suhrkamp, Frankfurt
- Bowlby, John (2010): *Bindung als sichere Basis*. Reinhardt, München
- Bresler, Liora (2007): *International Handbook of Research in Arts Education*. Springer, Berlin et.al.
- Brinkmann, Malte (2012): *Pädagogische Übung*. Schöningh, Paderborn
- Brisch, Karl Heinz (2009): *Bindungsstörungen*. Klett-Cotta, Stuttgart
- Broberg, Anders et. al. (2006): *Anknytningsteori*. Natur & Kultur, Stockholm
- Broberg, Anders et. Al. (2008): *Anknytningsteori i praktiken*. Natur & Kultur, Stockholm
- Brook, Peter (2008): *The empty space*. Penguin classics, London
- Buber, Martin (1983): *Ich und Du*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt
- Butler, Judith (2003): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Suhrkamp, Frankfurt
- Caine, Michael (1997): *Acting in film*. Applause Theatre Books, London
- Case, Sarah (2013): *The integrated voice*. Nick Hern books, London
- Clark, Rebecca und Carey, David (2008): *Vocal Arts*. Methuen Drama, London
- Clark, Rebecca und Carey, David (2010): *Verbal arts workbook*. Methuen Drama, London
- Cohen, Robert (1998): *Acting one*. McGraw-Hill Higher Education, London
- Cox, Robert (1981): 'Social forces, states, and world orders: beyond international relations theory'.  
In *Millennium: Journal of International Studies*, 10(2), S. 126-155
- Cullberg-Weston, Marta (2011): *Auf der Suche nach dem inneren Kind*. Beltz, Weinheim
- Danto, Arthur C (1991): *Die Verklärung des Gewöhnlichen*. Suhrkamp, Frankfurt
- Dean, Hartley (2012): *Social policy*. Polity Press, London
- De los Reyes, Paulina (2005): *Intersektionalitet*. Liber, Stockholm
- Deleuze, Gilles (1996/1 und 2): *Kino 1 (Das Bewegungs-Bild) und 2 (Das Zeit-Bild)*. Suhrkamp, Frankfurt
- Dennett, Daniel (1989): *The intentional stance*. MIT Press, Cambridge
- Derrida, Jacques (1976): *Die Schrift und die Differenz*. Suhrkamp, Frankfurt
- Derrida, Jacques (1979): *Die Stimme und das Phänomen*. Suhrkamp, Frankfurt
- De Sousa, Ronald: *Die Rationalität der Gefühle*. Suhrkamp, Frankfurt
- Diamond, Jared (1994): *Der dritte Schimpanse*. Fischer, Frankfurt
- Didi-Huberman, Georges (2006): *Bilder trotz allem*. Fink, München
- Diprose, Rosalyn und Reynolds, Jack (Hrsg.) (2014): *Merleau-Ponty*. Routledge, New York
- Donnellan, Declan (2005): *The actor and the target*. Nick Hern Books, London
- Dreyfus, Hubert (1989): *Was Computer nicht können*. Athenäum, Frankfurt
- Dreyfus, Hubert und Kelly, Sean (2011): *All things shining*. Free Press, New York
- Eagleton, Terry (1976/2006): *Marxism and Literary Criticism*. Taylor&Francis e-Library
- Eagleton, Terry: (2012/1): *Einführung in die Literaturtheorie*. Metzler, Stuttgart

- Eagleton, Terry (2012/2): *Why Marx was right*. Yale university press, Yale
- Eriksson, Stig A., Heggstad, Kari Mjaaland, Heggstad, Katrine & Cziboly, Ádám (2014): 'Rolling the DICE'.  
Introduction to the international research project Drama Improves Lisbon Key Competences in  
Education. In: *Research in Drama education* (Vol. 9; issue 4). Francis&Taylor, London
- Ferguson, Niall (2013): *Der Niedergang des Westens*. Propyläen/Ullstein, Berlin
- Fischer-Lichte, Erika (2004): *Die Ästhetik des Performativen*. Suhrkamp, Frankfurt
- Fogel, Alan (2013): *Selbstwahrnehmung und Embodiment in der Körpertherapie*. Schattauer, Stuttgart
- Fopp, David (2002/13): "Merleau-Ponty's Gegend versus Heideggers Raum", in: Thomä, Dieter: *Heidegger  
-Handbuch*. Metzler, Stuttgart
- Fopp, David (2002): „Merleau-Pontys Materie“ in Bedorf, Thomas (Hrsg.): *Diesseits des Subjektprinzips*.  
Scriptum, Magdeburg, S. 179-197
- Fopp, David (2012): *Menschliche Räume*. Edition TP1, Stockholm
- Fopp, David (2013): *Regi med barn*. DiVA - Stockholms university, Stockholm
- Fopp, David (2015): „Menschliche Energie – zum Verhältnis von Gesundheit, Wohlbefinden und Politik.“  
Vortrag vom 21. November 2014 an der Universität Prag; Manuskript
- Fopp, David (2015/2): „Der menschliche Blick der Regie“, in: Sepp, Hans Rainer (Hrsg.): „Bild–Performance–  
Improvisation“ (in Publikation)
- Foucault, Michel (1971): *Die Ordnung der Dinge*. Suhrkamp, Frankfurt
- Frank, Manfred (1983): *Was ist Neostukturalismus*. Suhrkamp, Frankfurt
- Franklin, Eric (2002): *Tanz-Imagination*. VAK Verlag, Kirchzarten bei Freiburg
- Fraser, Nancy und Honneth, Axel (2003): *Umverteilung oder Anerkennung*. Suhrkamp, Frankfurt
- Fuchs, Max (2008): „Kulturelle Bildung und Kulturpolitik“, in Ute Pinkert (2008), S. 17-28
- Fuchs, Thomas (2012): *Das Gehirn – ein Beziehungsorgan*. Kohlhammer, Stuttgart
- Gardner, Howard (2013): *Intelligenzen*. Klett-Cotta, Stuttgart
- Gelb, Michael J. (1996): *Body learning*. Henry Holt and Company, New York
- Gelhard, Andres (2011): *Kritik der Kompetenz*. Diaphanes, Zürich und Berlin
- Genette, Gerard (1994): *Die Erzählung*. Fink, München
- George, Susan (2010): *Whose crisis, whose future?* Polity Press, Cambridge
- Glock, Hans-Johann (2008): *What is analytic philosophy?* Cambridge University Press, Cambridge
- Gloy, Karen (2005): *Die Geschichte des ganzheitlichen Denkens*. Komet, Köln
- Goodman, Nelson (1973): *Sprachen der Kunst*. Suhrkamp, Frankfurt
- Graeber, David (2012): *Schulden*. Klett-Cotta, Stuttgart
- Gustavsson, Bernt (2009): *Utbildningens förändrade villkor*. Liber förlag, Stockholm
- Habermas, Jürgen (1962): *Strukturwandel der Öffentlichkeit*. Suhrkamp, Frankfurt
- Habermas, Jürgen (1988): *Der philosophische Diskurs der Moderne*. Suhrkamp, Frankfurt
- Habermas, Jürgen (2012): *The crisis of the european union*. John Wiley & Sons, New York
- Hague, Rob und Harrop, Martin (2013): *Comparative government and politics*. Palgrave Macmillan, London

- Hägglund, Kent (2001): *Ester Boman*. HLS förlag, Stockholm
- Hägglund, Kent und Gate, Helene (2004): *Spela teater*. Bonnier Carlsen, Stockholm
- Hägglund, Kent (2011): *Dramabok*. Liber, Stockholm
- Harvey, David (2001): *Spaces of Capital: Towards a Critical Geography*. Taylor&Francis, Abingdon
- Heathcote, Dorothy (1991): *Collected Writings on Education and Drama*. Northwestern University Press, Evanston
- Hegel, Georg Friedrich (1986): *Wissenschaft der Logik*. Suhrkamp, Frankfurt
- Held, David (2006): *Models of democracy*. Stanford University Press, Stanford
- Henning, Christoph (2005): *Philosophie nach Marx*. Transcript, Bielefeld
- Henning, Christoph (2013): „Entfremdung lebt! Zur Rettung der Künstlerkritik“, Working Paper 3/2013 der DFG-KollegforscherInnengruppe Postwachstumsgesellschaften, Universität Jena
- Hentschel, Ulrike (2008): „Bildungsprozesse durch Theaterspielen“ in: Ute Pinkert (2008), S. 82-93
- Hentschel, Ulrike (2010): *Theaterspielen als ästhetische Bildung*. Schibri-Verlag
- Hilmer, Brigitte (1997): *Scheinen des Begriffs. Hegels Logik der Kunst*. Meiner, Hamburg
- Hilmer, Brigitte (Hrsg.) (2004): Schwerpunkt „Zur Philosophie des Geistigen Eigentums“ – Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Heft 5. De Gruyter, Hamburg
- Hintz, Dieter et.al. (1993): *Neues schulpädagogisches Wörterbuch*. Weinheim, München
- Honneth, Axel (1994): *Kampf um Anerkennung*. Suhrkamp, Frankfurt
- Honneth, Axel (1994/2): „Pathologien des Sozialen. Tradition und Aktualität der Sozialphilosophie“, in: ders. (Hg.): *Pathologien des Sozialen*. Fischer, Frankfurt am Main; S. 9-69
- Honneth, Axel (2000): „Anerkennungsbeziehungen und Moral. Eine Diskussionsbemerkung zur anthropologischen Erweiterung der Diskursethik“, in: Brunner, Reinhard und Kelbel, Peter (Hg.): *Anthropologie, Ethik und Gesellschaft*. Campus, Frankfurt a. M. und New York, S. 101–111
- Houseman, Barbara (2008): *Tackling Text*. Nick Hern Books, London
- Huppauf, Bernd und Wulf, Christoph (2011): *Dynamics and Performativity of Imagination*. Routledge, London
- Hüther, Gerald und Spannauer, Christa (2012): *Connectedness*. Huber Verlag, Bern
- Iser, Wolfgang (1994): *Der implizite Leser*. Fink, München
- Jaeggi, Rahel (2005): *Entfremdung*. Campus, Frankfurt am Main
- Jaeggi, Rahel und Loick, Daniel (Hrsg.) (2013): *Nach Marx*. Suhrkamp, Berlin
- Jaeggi, Rahel (2014): *Kritik von Lebensformen*. Suhrkamp, Berlin
- Järleby, Anders (2003): *Från lärling till skådespelarstudent*. Pegasus, Skara
- Jameson, Fredric (2007): *Signatures of the visible*. Routledge, London
- Jennings, Sue (Hrsg.) (1992): *Dramatherapy*, Vol 1 und 2. Routledge, London
- Jennings, Sue (1998): *Introduction to Dramatherapy*. Jessica Kingsley, London
- Johannisson, Karin (1990): *Medicinens öga*. Nordstedt, Stockholm
- Johnstone, Keith (1987): *Impro. Improvisation and the theatre*. Routledge, New York
- Jones, Melissa (2008): *Drama (A-level)*. Pearson, New York/London

- Josefsson, Dan / Linge, Egil (2011): *Den mörka hemligheten*. Natur&Kultur, Stockholm
- Juul, Jesper (2013): *Agression*. Wahlström&Widstrand, Stockholm
- Kappelhoff, Hermann (2004): *Matrix der Gefühle*. Vorwerk 8, Berlin
- Kappelhoff, Hermann (2005): „Der Bildraum des Kinos: Modulationen einer ästhetischen Erfahrungsform“, in: G. Koch (Hrsg.): *Umwidmungen. Architektonische und kinematographische Räume*, Berlin, S.138-149
- Kemp, Wolfgang (1996): *Die Räume der Maler*. C.H. Beck, München
- Kempe, Andy (2010): *Drama – Bitesize (GCSE)*. BBC Active, London
- Kielos, Katrin (2012): *Det enda könet*. Bonniers, Stockholm
- Koch, Gerd (1988): *Lernen mit Bert Brecht. Bertolt Brechts politisch-kulturelle Pädagogik*. Association, Frankfurt am Main
- Krucker, Wolfgang (1995): *Partner der Innenwelt - Analytische Imaginationstherapie*. Walther, Solothurn
- Landy, Robert (1994): *Drama therapy*. Charles C. Thomas, New York
- Landy, Robert (1996): *Persona and performance*. Guilford, New York
- Landy, Robert/Montgomery, David (2012): *Theatre for change*. Palgrave, Basingstoke/London
- Leavy, Patricia (2009): *Method meets art*. Guilford, New York
- Lecoq, Jacques (1999): *Der poetische Körper*. Alexander, Berlin
- Lehmann, Hans-Thies (1999): *Postdramatisches Theater*. Verlag der Autoren, Frankfurt
- Lehmann, Stefanie (2014): *Die Dramaturgie der Globalisierung*. Schüren, Marburg
- Leuner, Hanscarl (1994): *Katathym-imaginative Psychotherapie*. Thieme, Stuttgart
- Levin, Peter (2011): *Sprache ohne Worte*. Kösel, München
- Lévinas, Emmanuel (1989): *Humanismus des anderen Menschen*. Meiner, Hamburg
- Lévinas, Emmanuel (1992): *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht*. Alber, Freiburg
- List, Volker & Pfeiffer, Malte (2009): *Darstellendes Spiel*. Klett, Stuttgart
- List, Volker (2014): *Kursbuch Theatermachen*. Klett, Stuttgart
- Lohmann, Georg (1991): *Indifferenz und Gesellschaft*. Suhrkamp, Frankfurt
- Lorentzon, Lars (1992): *Den förlängda barndomen*. Statens ungdomsråd, Stockholm
- Lukacs, Georg (1983): *The historical novel*. Nebraska university press, Lincoln
- Maass, Hermann (1981): *Der Therapeut in uns. Heilung durch aktive Imagination*. Walter-Verlag, Olten
- Malten, Arne (1998): *Kommunikation och konflikthantering*. Studentförlag, Lund
- Mamet, David (2010): *Theatre*. Faber and faber, New York
- Mangold, Christiane (2006): *Darstellendes Spiel I*. Schroedel, Braunschweig
- Marchart, Oliver (2007): *Post-foundational political thought*. Edinburgh University Press, Edinburgh
- Margalit, Avishai (2012): *Politik der Würde*. Suhrkamp, Berlin
- Marshall, Lorna (2008): *The body speaks*. Methuen, London
- Marx, Karl (2012): *Manifest der kommunistischen Partei*. Anaconda, Köln
- Maturana, Humberto (2000): *Biologie der Realität*. Suhrkamp, Frankfurt
- McDonald, Patrick (1989): *The Alexandertechnique as I see it*. The Alpha Press, London

- McDowell, Colin (1996): *Mind and world*. Harvard University press, Cambridge
- McGinn, Colin (2006): *Mindsight – Image, Dream, Meaning*. Harvard University Press, Boston
- Meisner, Sanford (1987): *On acting*. Vintage, New York
- Menke, Christoph (1991): *Die Souveränität der Kunst*. Suhrkamp, Frankfurt
- Menke, Christoph und Pollmann, Arnd (2007): *Philosophie der Menschenrechte zur Einführung*. Junius, Hamburg
- Menke Christoph und Raimondi, Francesca (2011): *Menschenrechte und Revolution*. Suhrkamp, Frankfurt am Main
- Menke, Christoph (2013): *Die Kraft der Kunst*. Suhrkamp, Berlin
- Menke, Christoph (2013/2): "Die »andre Form« der Herrschaft. Marx' Kritik des Rechts". In: Jaeggi, Rahel und Loick, Daniel (2013), S. 273-296
- Mercer, Kobena (Hrsg.) (2007): *Pop art and vernacular cultures*. MIT Press, Cambridge
- Merleau-Ponty, Maurice (1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. De Gruyter, München
- Merleau-Ponty, Maurice (1976): *Die Struktur des Verhaltens*. De Gruyter, Berlin
- Merleau-Ponty Maurice (1984/1): *Die Prosa der Welt*. Wilhelm Fink, München
- Merleau-Ponty, Maurice (1984/2): *Das Auge und der Geist*. Meiner, Hamburg
- Merleau-Ponty, Maurice (1994): *Das Sichtbare und das Unsichtbare*. Wilhelm Fink, München
- Merleau-Ponty, Maurice (2000): *Sinn und Nicht-Sinn*. Wilhelm Fink, München
- Mill, John Stuart (2013): *Über die Freiheit*. Reclam, Stuttgart
- Miller, Alice (1983): *Das Drama des begabten Kindes*. Suhrkamp, Frankfurt
- Misik, Robert (2010): *Anleitung zur Weltverbesserung*. Aufbau, Berlin
- Mitchell, Katie (2009): *The director's craft*. Routledge, London
- Mnouchkine, Ariane (2013): Eröffnungs-Video/IDEA 2013
- Mouffe, Chantal (2014): *Agonistik*. Suhrkamp, Berlin
- Mulligan, Kevin und Smith, Barry (1988): "Mach and Ehrenfels: the foundations of Gestalt theory", in: Smith, Barry (Hrsg.): *Foundations of Gestalt Theory*, Philosophia, München und Wien, S. 124-157
- Mulligan, Kevin (2009): "Gestalt (and feeling)", in: Sander, D. und Scherer, K.: *The Oxford Companion to Emotions and the Affective Sciences*, Oxford University Press, S. 195-196
- Nicholson, Helen (2005): *Applied Drama*. Palgrave, London
- Nussbaum, Martha (1990): *Loves Knowledge*. Oxford University Press, Oxford
- Nussbaum, Martha und Sen, Amartya (1993): *The quality of life*. Clarendon Press, Oxford
- Oelkers, Jürgen (2000): „Allgemeine Pädagogik und Erziehung“, Vortrag Universität Münster 21. Juni 2004
- Oetinger Verlag (1996): *Oetinger Lesebuch* (Mit Beiträgen von Maar, Nöstlinger, Krüss, Lindgren, Boie). Oetinger, Hamburg
- O'Toole, John und Haseman, Brad (1986): *Dramawise*. Heinemann, Portsmouth
- Österlind, Eva (2011): "Forum Play – A Swedish mixture for consciousness and change", in: Schonmann S. (Hrsg.): *Key Concepts in Theatre/Drama Education*. Rotterdam: SENSE Publishers, S. 247-251



- Panet, Brigid (2009): *Essential acting*. Routledge, London
- Panofsky, Erwin (1995): *The life and art of Albrecht Dürer*. Princeton University Press, Princeton
- Piketty, Thomas (2014): *Capital in the twenty-first century*. The Belknap press, Cambridge
- Pinker Steven (2011): *Wie das Denken im Kopf entsteht*. Fischer, Frankfurt
- Pinkert, Ute (2008): *Körper im Spiel*. Schibri-Verlag, Uckerland
- Paulsen, Roland (2015): *Vi bara lyder*. Atlas, Stockholm
- Plath Maike (2014): *Partizipativer Theaterunterricht mit Jugendlichen*. Beltz, Weinheim
- Prentki, Tim und Preston, Sheila (2009): *The applied theatre reader*. Routledge, London
- Prentki, Tim (2011): *The fool in european theatre*. Palgrave, London
- Preußler, Otfried (1981): *Krabat*. Thienemann, Stuttgart
- Puc, Jan (2015): „Ausdruck und Bedeutung“, in: Sepp, Hans Rainer (Hrsg.): „Bild–Performance–Improvisation“  
(in Publikation)
- Rabiger, Michael (1997): *Directing*. Focal Press, New York
- Rasmussen, Björn (2006): *Drama Boreale*. Tapir Akademisk Forlag, Trondheim
- Robinson, Ken (1982): *The art in schools*. Calouste Gulbenkian Foundation, London
- Rochat, Phillipe (2009): *Others in mind*. Cambridge University Press, Cambridge
- Rockström, Johan und Klum, Mattias (2012): *The human quest*. Langenskiöld, Stockholm
- Rogers, Carl (1979): *Entwicklung der Persönlichkeit*. Klett-Cotta, Stuttgart
- Roman, Gun (2012): *Förändringsagenter i dans*. DivA, Stockholm
- Rosa, Hartmut (2012): *Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung*. Suhrkamp, Berlin
- Rosa, Hartmut (2013): *Beschleunigung und Entfremdung*. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn  
(Nachdruck von: Suhrkamp, Berlin)
- Rosenberg, Göran (2003): *Plikten, profiten och konsten att vara människa*. Bonniers, Stockholm
- Rosenberg, Tiina (2012): *Ilska, hopp och solidaritet: med feministisk konst i framtiden*. Atlas, Stockholm
- Rowling, Joanne K. (2013): *Harry Potter und...* Carlsen, Hamburg
- Schattner, Getrud und Courtney, Richard (1981): *Drama in therapy*. Drama pub, New York
- Schiffer, Eckhard (2013): *Wie Gesundheit entsteht: Salutogenese*. Beltz, Weinheim/Basel
- Senf, Bernd (2013): *Die Wiederentdeckung des Lebendigen*. Omega Verlag, Aachen
- Sennett, Richard (2006): *Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin Verlag, Berlin
- Sepp, Hans Rainer (2012): *Bild. Phänomenologie der Epoché I*. Königshausen & Neumann, Würzburg
- Silverman, Hugh (2014): „Art and aesthetics“, in Diprose/Reynolds (2014), S. 95-111
- Simonis, Annette (2001): *Gestalttheorie von Goethe bis Benjamin*. Böhlau, Köln
- Sobchack, Vivian (1991): *The adress oft he eye – a phenomenology of film experience*. Princeton University  
Press, Princeton
- Sonderegger, Ruht (2002): „Wie Kunst (auch) mit der Wahrheit spielt“, in: Kern, Andrea; Sonderegger, Ruth  
(Hrsg.) (2002): *Falsche Gegensätze. Zeitgenössische Positionen zur philosophischen Ästhetik*.  
Suhrkamp, Frankfurt am Main, S. 209-238

- Sonderegger, Ruth (Hrsg.) (2014): *Kunst und Ideologiekritik nach 89*. König, Köln
- Spiekwak, Martin (2013): „Die Stunde der Propheten“, in: *Die Zeit* 36/2013 vom 8. September 2013
- Spolin, Viola (1999): *Improvisation for theatre*. Northwestern University Press, Evanston
- Stegemann, Bernd (2013): *Kritik des Theaters*. Theater der Zeit, Berlin
- Stekeler-Weithofer, Pirmin (2012): *Denken*. Mohr-Siebeck, Tübingen
- Stensmo, Christer (2000): *Ledarstilar i klassrummet*. Studentlitteraturen, Lund
- Stern, Daniel (2004): *The present moment in psychotherapy and everyday life*. W.W. Norton & Company, New York/London
- Stern, Daniel (2010): *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. Klett-Cotta, Stuttgart
- Sternudd, Mia-Marie (2000): *Dramapedagogik som demokratisk fostran*. Uppsala Univ Press, Uppsala
- Stiegler, Bernard (2010): *For a new critique of political economy*. Willey, New York
- Strömquist, Liv (2010): *Prins Charles känsla*. Galago, Stockholm
- Svenaesus, Fredrik (2013): *Homo patologicus*. Tankekraft, Stockholm
- Sölle, Dorothee (1997): *Gott denken*. Kreuz Verlag, Stuttgart
- Taylor, Charles (2012): *Ein säkulares Zeitalter*. Suhrkamp, Berlin
- Taylor, Philip (Hrsg.) (1996): *Researching drama and Arts education*. Falmer Press, London
- Theunissen, Michael (1965): *Der Andere*. De Gruyter, Hamburg
- Theunissen, Michael (1991): *Negative Theologie der Zeit*. Suhrkamp, Frankfurt
- Tillich, Paul (1991): *Liebe, Macht, Gerechtigkeit*. De Gruyter, Hamburg
- Tomasello, Michael (2013): *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens*. Suhrkamp, Berlin
- Tschechow, Michael (2002): *To the actor*. Routledge, London
- Varela, Francisco und Thompson, Evan und Rosch, Eleanor (1993): *The Embodied Mind*. MIT press, Cambridge
- Varga von Kibed, Matthias (2014): *Ganz im Gegenteil*. Carl Auer, Heidelberg
- Vestin, Martha (2006): *Regi*. Carlsson, Stockholm
- Vogel, Peter (1998): „Stichwort <Allgemeine Pädagogik>“, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1. Jahrg., Heft 2/1998, S. 157-180
- Vogl, Joseph (2002): *Kalkül und Leidenschaft. Poetik des ökonomischen Menschen*. Diaphanes, Zürich-Berlin
- Waldenfels, Bernhard (1994): *Antwortregister*. Suhrkamp, Frankfurt
- Waldenfels, Bernhard (2010): *Phänomenologie in Frankreich*. Suhrkamp, Frankfurt
- Wallerstein, Immanuel (2004): *World-system analysis*. Duke University Press, Durham
- Warstat, Matthias (Hrsg.) (2015): *Theater als Intervention*. Theater der Zeit, Berlin
- Wellmer, Albrecht (2009): *Versuch über Musik und Sprache*. Hanser, München
- Wesche, Tilo (Hrsg.) (2014): Schwerpunkt „Eigentum“ – *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, Heft 3. De Gruyter, Hamburg
- Widmark, Martin (2002 ff): „...-mysteriet“. Bonnier Carlsen, Stockholm
- Winnicott, Donald (2010): *Vom Spiel zur Kreativität*. Klett-Cotta, Stuttgart
- Wood, James (2013): *Die Kunst des Erzählens*. Rowohlt, Hamburg

Wollheim, Richard (1982): *Objekte der Kunst*. Suhrkamp, Frankfurt  
Wölfflin, Heinrich (2010): *Kunstgeschichtliche Grundbegriffe*. Schwabe: Basel  
Young, Iris Marion (1997): *Intersecting voices*. Princeton University Press, Princeton

#### *Regie/Filme*

Anderson, Paul Tomas (1999): „Magnolia“, New Line cinema  
Antonioni, Michelangelo (1960): „L'avventura“, Cno del Duca  
Aschan, Lisa (2011): „Apflickorna“, TriArtFilm  
Bergman, Ingmar (1957): „Das siebte Siegel“, Svensk Filmindustri  
Bergman, Ingmar: „Fanny und Alexander“ (1982), Svensk Filmindustri  
Bird, Brad (2007): „Ratatouille“, Pixar/Disney studios  
Burton, Tim (1990): „Edward mit den Scherenhänden“, 20th Century Fox  
Coen, Joel und Ethan (2010): „True Grit“, Paramount  
Daldry, Stephen (2000): „Billy Elliot“, BBC- WorkingTitleFilms  
Daldry, Stephen (2002): „The hours“, Paramount/Miramax  
Daldry, Stephen (2011): „Extrem laut und unendlich nah“, Warner Bros  
Dardenne, Jean-Pierre und Luc (2014): „Zwei Tage, eine Nacht“, Les films du fleuve  
Marshall, Penny (1990): „Awakenings“, Century City  
Meier, Ursula (2012): „Sister“/„Winterdieb“, Memento Films  
Minghella, Anthony (2006): „Braking and entering“, Miramax/Metro-Goldwyn-Mayer  
Minghella, Anthony (1999): „The talented Mr. Ripley“, Miramax, Paramount Pictures  
Moretti, Nanni (2001): „Das Zimmer meines Sohnes“, Rai cinemafiction  
Roos, Stefan und Simonsson, Per (2010): „Tjuvernans jul“, svt  
Scorsese, Martin (2002): „Gangs of New York“, Miramax  
Soderbergh, Steven (2011): „Contagion“, Warner Bros.  
Stanton, Andrew (2008): „Wall-E“, Walt Disney/Pixar  
Tykwer, Tom (2004): „True“ in: „Paris, je t'aime“ (2006), Canal+  
Wylder, Billy (1960): „The appartement“, United Artists

## Abstract (Deutsch)

David Fopp: Menschlichkeit – zur Ästhetik, Politik und Pädagogik einer Idee. Philosophische Untersuchungen zum “applied theatre” im Anschluss an Maurice Merleau-Pontys gestalttheoretische Phänomenologie

Diese Dissertation analysiert die wichtigsten Schauspiel/Theater-Übungen auf dem Gebiet des “applied theatre” (vor allem an Schauspielschulen und in Schulräumen) und betrachtet sie als Versuche, wirkliche demokratische Beziehungen und Räume herzustellen. Was geschieht in diesen imaginativen Interaktionen und welcher ästhetische und pädagogische Rahmen braucht es, damit eine spezielle Art von Begegnung zustande kommen kann, eine spezifische Form von Kontakt zu sich und den anderen? Drei Phänomene sind dabei zentral: erstens die gerade erwähnte Kapazität, mehr oder weniger in Kontakt zu sich selbst und anderen zu sein oder neben sich zu stehen; zweitens das ästhetische und pädagogische Phänomen eines Vertrauens- und Akzeptanzraums, in dem wir uns getrauen, uns an unsere Spontaneität und Phantasie anzubinden; und drittens die Idee der Menschlichkeit wie sie als Atmosphäre und Haltung in vielen Werken der klassischen (Kinder-)Literatur und des Films beschrieben wird, etwa bei Lindgren oder Dickens, aber auch in Kunstwerken wie Chaplins Filmen. Diese Idee wird erforscht, indem sie mit drei anderen Konzepten des Menschlichen verglichen wird: dem anthropologischen, moralischen und ethischen. Die Dissertation zeigt, wie die Idee der Menschlichkeit sowohl für diese drei Konzepte, die sie transformiert in sich aufhebt, aber auch für die verwandten Ideen der Schönheit und Gerechtigkeit als fundamental angesehen werden kann.

Das Ziel der Studie ist es, diese menschlichen Interaktionen und ihre Räume als begreifbare und vermittelbare zu verstehen. Sie sind ein möglicher Effekt des ästhetischen Zusammenspiels, und es gibt eine Pädagogik, die diese Dimension in uns aktiviert. Die ihr zugrundeliegenden Strukturen und “Mechanismen” werden erforscht. Auch die Konsequenzen dieser Idee für das Verständnis der demokratischen Räume im allgemeinen werden skizziert. Dabei spielt der Kontext der spätmodernen Gesellschaft mit ihrer spezifischen ökonomischen Logik eine zentrale Rolle, die durch diese Idee der Menschlichkeit kritisiert und herausgefordert wird. Die Spielräume des “applied theatre” werden als mögliche Ausbruchsorte aus dieser Gesellschaft beschrieben, aber genauso als Einbruchsorte, die diese Gesellschaft transformieren können, indem sie sie als eine “Szenerie” fassen, die voll von Akteuren, Mächten und Ideologien ist, die Integritätsräume entweder aufbauen helfen oder sie verhindern. Vor dem Hintergrund solcher Szenerien können sich alternative gemeinsame Geschichten abzeichnen.

Kunst hat für diese Studie eine ambivalente Rolle, die exemplarisch durch die Analyse von Stephen Daldrys Tanzfilm “Billy Elliot” erforscht wird. Einerseits kann sie selbst zum Raum solcher wirklicher Begegnungen werden; aber im Kontrast zu den Formen des “applied theatre” verfehlt sie diese auch durch ihren Status als Ware. Beide Aspekte werden in der internen Struktur von Kunstwerken, hier vor allem am Beispiel von Filmbildern gezeigt, gespiegelt: sie wird als Kontakt-schaffen zu denen, die neben sich stehen, gefasst und an Beispielen überhaupt erst als verdeckte Grunddimension sichtbar gemacht.

Methodisch gesehen werden diese Kontakt-schaffenden Interaktionen nicht nur analysiert, sondern gemäß einem “arts-based-research”-Ansatz auch direkt evoziert: die wichtigsten Schauspielübungen werden nicht nur beschrieben, sondern vorgeführt, so dass die Imagination der Lesenden aktiviert wird. Das gleiche gilt für die Analyse der Kunstwerke: statt nur ästhetische Theorien zu diskutieren (humanistische, post-strukturalistische, feministische oder marxistische, die für diese Studie relevant sind), wird eine ganze Dimension unseres Denkens und Sehens selbst involviert.

Den theoretischen Hintergrund für das Verständnis dieser “Mechanismen” bilden dabei vier sich ergänzende Ansätze: einer, der auf die Herstellung des vollen Körperschemas ausgerichtet ist (F.M. Alexander); einer, der auf die spielerisch sich abstimme Interaktion selbst fokussiert (Daniel Stern; Keith Johnstone); einer, der den sozialen Raum fasst, der Schutz und Vertrauen gibt (Bowlby/Ainsworth); und einer, der auf die gesellschaftlichen Bedingungen dieser “resonanten Räume” schaut (Hartmut Rosa). Im Schnittpunkt dieser Bereiche befindet sich eine besondere Form von körperlich-sozial verankerter Imagination, die von anderen Arten von Phantasie unterschieden wird. Es wird aufgezeigt, wie diese spezifische Form der Imagination für jede Form von Wahrnehmung relevant ist; wobei für diesen Gedanken die Tradition der Gestalttheorie aufschlussreich ist, vor allem die in dieser Studie präsentierte phänomenologische Reinterpretation in Merleau-Pontys Werk.

Die dabei leitende normative Grundidee des Textes resultiert aus der Analyse der eben erwähnten Tradition (samt ihrer entwicklungspsychologischen Vertreter\_innen wie Stern, Winnicott und Bowlby): Wir alle sind von unseren ersten Tagen als Kleinkinder an bereits Spezialist\_innen darin, solche menschlichen Interaktionen und Kontakt-herstellende Beziehungen zu suchen und herzustellen; wenn wir die dafür benötigten Umstände finden und unsere Integritätsräume nicht verkürzen, uns verkrampfen müssen. Als Resultat wird festgehalten, wie nicht nur die Bildungsinstitutionen, sondern alle demokratischen Räume (des Gesundheitssektors, der Politik, des Rechts, der Ökonomie und der universitären Forschung) mit dem Wissen um diese Mechanismen reorganisiert werden können, so dass Beziehungen zu uns selbst und unserer Umwelt möglich werden, die diese Qualität des In-Kontakt-seins aufweisen – was eine fundamentale Veränderung in unserer Art, unsere eigenen und die gemeinsamen Ressourcen zu benutzen und zu organisieren, zur Folge hat.

Keywords: Philosophie; angewandtes Theater; applied theatre; Theaterpädagogik; Ästhetik; Pädagogik; Imagination; Demokratie; Menschlichkeit; Embodiment; Gestalttheorie; Merleau-Ponty; Keith Johnstone; Daniel Stern.

## Abstract (English)

David Fopp: The aesthetical, educational and political idea of being humane. Philosophical investigations in the field of “applied theatre” following Maurice Merleau-Ponty’s gestalttheoretical phenomenology

This dissertation analyses the most important forms of drama/acting-exercises in the field of “applied theatre” (acting-schools, drama education and community theatre) from the perspective of establishing democratic relations and spaces. What happens in these imaginative interactions and what is needed in their aesthetical and pedagogical framework so that a special type of playful meeting occurs leading to a “connectedness” in the relation to others and oneself?

Three phenomena (and their interdependence) are central to this project: the already mentioned capacity of being more or less in contact, connected (or alienated) to ourselves and others; the aesthetical and educational phenomenon of a creative space of trust and acceptance; and the idea of being “humane” – for example describing the atmosphere and characters of many works of the classical (childrens) literature and film: such as Lindgren or Dickens, but even of works of art such as Chaplins films. This idea is explored by comparing it to three concepts of being “human”: an anthropological, a moral and an ethical. The dissertation shows how the idea of being humane can be seen as foundational even to them and the related ideas of beauty and justice.

The aim of this study is to explore the possibility of seeing these humane interactions and spaces as an understandable and even teachable phenomenon: Is being humane a possible effect of aesthetic (acting) interactions; and does a pedagogy exist, which activates this humane dimension in us? Several “mechanisms” behind the energy of these connected interactions are detected; here presented in the section about the theoretical background. The further consequences of this idea are developed in relation to our understanding of democratic spaces in general (not only the educational spaces) – in the broader context of late-modern society with its specific economical logic which is challenged (in the tradition of critical theory) and replaced by the idea of being humane. The play-spaces of the applied theatre are described as possibilities of breaking out of this society to give a glimpse of real democratic relations, but equally as breaking into and transforming the society by describing it as a “scenery” full of actors creating or inhibiting the democratic space of integrity, opening up alternative stories or an alternative common history.

For this dissertation art has therefore an ambivalent role, represented by a critical analysis of the dance film “Billy Elliot” (by Stephen Daldry): as a place – like the places of the applied theatre – which opens up for the described forms of connected relations; but in contrast to the forms of applied theatre also as missing this very idea by just creating market-products. Both aspects are reflected in the internal structure of the artwork itself: it allows a contact to those who lost their connection ; it creates a humane space but only as an utopical one.

On the methodological level these connecting interactions are not only written about, but are also evoked in an “arts-based-research”-approach: the central acting exercises are not only analysed, but presented so that the imagination of the reader is provoked. The same happens concerning the analysis of the artworks, especially the film-analysis; instead of only discussing aesthetic or cultural theory as humanism, (post-)structuralism, feminism or marxism (which is also done), a whole dimension of our thinking and watching is being involved.

On the level of theory the “mechanisms” behind the humane interactions are related to four dimensions and their interdependence: the integrity of the bodily space (Fredrik M. Alexander); the playful “attuned” interaction itself (Daniel Stern; Keith Johnstone); the social space of trust (Bowlby/Ainsworth) and the structure of the political surroundings (Harmut Rosa). The ideal is the activation of a socially connected and embodied imagination – which is contrasted to the denial of this human capacity (as a form of indifference or neglect, especially towards children in education) and to different forms of a disconnected use of it. This special imaginative dimension is even related to the centre of all our perception and experience following the main thesis of the tradition of “Gestalt”-theory; which is presented in the form of Maurice Merleau-Ponty’s phenomenological reinterpretation of it.

Not only the way of interacting between us humans, but also our understanding and relation to nature and technology can be transformed by following the model of this third dimension. The underlying normative idea of the text is a result of the analysis of the mentioned tradition (including developmental psychologists as Stern, Winnicott and Bowlby): we all are from our first days as children already specialists in looking for and even organizing these humane interactions and connected relations, if we find the right socio-economical circumstances. Every other form of interaction can be shown as shortening or hurting this given space of integrity. As a result we should reorganize not only the educational institutions, but all democratic spaces (such as health care, justice and economy) with this knowledge about the mechanisms which make a connected relation to ourselves and the environment possible – which includes a fundamental change in the way to treat our own and the common resources.

Keywords: Philosophy; applied theatre; drama education; aesthetics; education; imagination; democracy; being humane; Gestalttheory; Merleau-Ponty; Keith Johnstone; Daniel Stern.

# ERKLÄRUNG

Ich, David Fopp, versichere, dass ich die vorliegende Dissertation "Menschlichkeit – zur Ästhetik, Politik und Pädagogik einer Idee. Philosophische Untersuchungen zum <applied theatre> im Anschluss an Maurice Merleau-Pontys gestalttheoretische Phänomenologie", selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe. Alle der Literatur entnommenen Stellen sind als solche gekennzeichnet. Die Arbeit wurde nicht verwendet, um den gleichen oder einen anderen Titel an einer anderen Universität zu erlangen.