

Ein Schritt zurück – Zwei Schritte vor!

Scheitern in der künstlerischen und theaterpädagogischen Arbeit

Theorie-Abschlussarbeit für die IFANT-Grundlagenbildung G3

Wien, August 2013

Jakob Scholz
jakob.scholz@reflex.at

Inhaltsverzeichnis

Einleitung – Warum Scheitern?.....	3
Begriffsklärung.....	4
Scheitern.....	4
Krise.....	5
Überforderung.....	7
Stress.....	8
Prozess vs. Produkt.....	9
Vermessung der Begriffslandschaft.....	10
Scheitern im Probenprozess.....	12
„Hexenreigen“ - Verbissenes Ankämpfen gegen das Scheitern.....	12
Gelassen Scheitern – George Tabori.....	15
Scheitern im Improvisationstheater.....	21
Exkurs – Der Status von Scheitern in der Gesellschaft.....	24
Scheitern, gescheitert – eine kritische Projektreflexion.....	26
Fazit - kleines visionäres Manifest des Scheiterns.....	28
Literaturverzeichnis.....	29

Einleitung – Warum Scheitern?

Ziel dieser Arbeit ist eine Kartographierung der theaterpädagogischen Beschäftigung mit dem Scheitern. Dazu werden zuerst die verwendeten Begrifflichkeiten geklärt: Neben dem Scheitern selbst auch verwandte Phänomene, namentlich Krise, Überforderung und Stress, zudem wird geklärt, inwieweit das Begriffspaar Prozess/Produkt in diesem Zusammenhang eine Rolle spielt.

Anschließend werden exemplarische Beispiele für den Umgang mit Scheitern im theatralen und theaterpädagogischen Kontext diskutiert: Zum einen die Theaterprobe als Ort des Scheiterns – sei es ungewollt, wie im Falle der Theaterproduktion „Hexenreigen – Die Hexen von Niedernhall“, oder vollkommen beabsichtigt, wie in der Theaterarbeit von George Tabori.

Zum anderen wird die Rolle des Scheiterns in der Arbeit von Keith Johnstone diskutiert, der zwei unterschiedliche Herangehensweisen benutzt, um seine SchülerInnen auf die Erfordernisse des Improvisationstheaters vorzubereiten.

Schließlich werden die aus den Erläuterungen gewonnenen theoretischen Erkenntnisse auf ein vom Autor durchgeführtes theaterpädagogisches Projekt angewandt, um aus dieser Konfrontation von Praxis und Theorie weitere Ableitungen für die theaterpädagogische Annäherung an das Scheitern gewinnen zu können.

Anmerkung zur Schreibweise: Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit in der Einzahl („SpielerIn“) ausschließlich die weibliche Schreibweise verwendet.

Selbstverständlich meint diese Bezeichnung beide Geschlechter gleichermaßen. In der Mehrzahl wird die geschlechtssensible Schreibweise durch das Binnen-I („SpielerInnen“) verwendet. Geschlechtsspezifische Formulierungen in Zitaten werden in ihrer ursprünglichen Form belassen.

Begriffsklärung

Scheitern

Die Online-Ausgabe des Duden bietet zwei Bedeutungen für „Scheitern“: Einerseits „*ein angestrebtes Ziel o.Ä. nicht erreichen, keinen Erfolg haben*“, andererseits „*misslingen, missglücken, fehlschlagen*“ (<http://www.duden.de/rechtschreibung/scheitern>, Zugriff: 26.8. 2013). Was sofort auffällt: In beiden Fällen handelt es sich um Negativdefinitionen, Scheitern könnte also in einer Weiterführung dieser Definition auch als Abwesenheit von Erfolg gesehen werden. Hier wird bereits deutlich, dass die Definition von Scheitern auf Grund ihres negierenden Charakters direkt abhängig ist von der Definition von Erfolg. Diese wiederum lautet laut Online-Duden: „*[p]ositives Ergebnis einer Bemühung; Eintreten einer beabsichtigten, erstrebten Wirkung*“ (<http://www.duden.de/rechtschreibung/Erfolg>, Zugriff: 26.8. 2013). Wenden wir nun „*keinen Erfolg haben*“ als Formel darauf an und kehren die Definition um, stellt sich Scheitern wie folgt dar: „Negatives Ergebnis einer Bemühung; Ausbleiben einer beabsichtigten, erstrebten Wirkung“. Da die Beurteilung, ob das Ergebnis einer Bemühung positiv oder negativ ist, stets subjektiv sein muss, scheint es produktiver, sich an die zweite Definition zu halten – das Ausbleiben einer beabsichtigten Wirkung. Hier wird klar: Eine Auseinandersetzung mit Scheitern muss immer auch eine Auseinandersetzung mit den gesetzten Zielen, den beabsichtigten Wirkungen sein – ohne Absicht kein Scheitern. Demnach ist beispielsweise in einer freien Improvisation per Definition kein Scheitern möglich, da es keine Zielsetzung gibt, ihr Ziel nur darin liegt, Material zu generieren, Ideen zu entwickeln und Dinge auszuprobieren. Wobei davor gewarnt werden muss, die Notwendigkeit von Absicht für das Scheitern allzu formalistisch auszulegen – ist die Improvisation etwas gescheitert, wenn ausschließlich bekanntes wiederholt wird? Dem könnte entgegengehalten werden, dass theatrale Handlungen auf Grund ihres transitorischen Charakters nie exakt wiederholt werden können und sich schon alleine auf Grund der äußeren Bedingungen unterscheiden, aber wie gesagt: Diese Diskussion ist rein formalistisch, für den Zweck dieser Arbeit reicht es, das gesetzte Ziel als zentralen Untersuchungsgegenstand für das Scheitern zu definieren. Ein weiterer zentraler Punkt, auf den der erste Teil unserer abgeleiteten Definition bereits hinweist, ergibt sich, wenn den Faden gedanklich weiterspinnt: Wenn Scheitern von der beabsichtigten Wirkung abhängt, kann ein Erfolg nur durch Ändern der eigenen Absichten in Scheitern verwandelt werden – und umgekehrt. Scheitern ist also eine subjektive

Erfahrung, was gerade im theaterpädagogischen Zusammenhang zentral ist, in dem immer auch die pädagogischen Prozesse, also die Wirkung auf die einzelnen TeilnehmerInnen im Mittelpunkt stehen. Daher ist es notwendig, nicht nur die gesetzten Ziele klar zu definieren und im Auge zu behalten, sondern auch die Erlebnisse der SpielerInnen und ihre Wahrnehmung und Bewertung des Erlebten in den Fokus zu rücken, wenn man Scheitern im Rahmen eines theaterpädagogischen Prozesses thematisieren möchte. Weiters ist ein solcher Prozess immer eine Gruppenerfahrung, daher muss neben der Reflexion der einzelnen TeilnehmerInnen auch Platz für Austausch der Gruppe untereinander geschaffen werden, da nur so klar werden kann, welche Erlebnisse von einzelnen oder von der ganzen Gruppe als Scheitern empfunden wurden. Der „*Augenblick der Auswertung*“, den Kai van Eikels als zentral für die Wirkung bzw. die Existenzberechtigung von Improvisationen im professionellen Probenprozess definiert (Vgl. van Eikels 2011, S. 111), ist also auch beim Umgang mit Scheitern von großer Bedeutung.

Zusammenfassend ergeben sich aus der erarbeiteten Definition also drei Ableitungen für die Auseinandersetzung: Die Abhängigkeit des Scheiterns von der Zieldefinition, die Subjektivität von Scheitern und Wichtigkeit der Betrachtung sowohl durch den/die Einzelnen als auch durch die Gruppe.

Krise

Während Scheitern die Beurteilung eines Ergebnisses ist, beschreibt die *Krise* einen Zeitraum. Schon Max Frisch sagt: „*Die Krise ist ein ungemein produktiver Zustand. Man muss ihm nur den Beigeschmack der Katastrophe nehmen.*“ Eine der Duden-Definitionen legt den Fokus auf die Tatsache, dass es in einer Krise potentiell zu Scheitern kommen kann, auch wenn der Begriff selbst nicht explizit erwähnt wird: „*Schwierigkeit, kritische Situation; Zeit der Gefährdung, des Gefährdetseins*“ (<http://www.duden.de/rechtschreibung/Krise>, Zugriff: 26.8. 2013). Das bedeutet, dass es zu unerwünschten Effekten kommen kann, aber nicht muss – die Krise zeigt allerdings eine erhöhte Wahrscheinlichkeit dafür an. Ein weiterer Teil der Definition zeigt, dass eine Krise nicht für sich alleine steht, sondern Teil (und nach dieser Definition sogar Höhepunkt) einer Entwicklung ist: „*[S]chwierige Lage, Situation, Zeit [die den Höhe- und Wendepunkt einer gefährlichen Entwicklung darstellt]*“ (ebd.; Zweite eckige Klammer aus dem Original übernommen). Krise ist demnach eine Situation, in der sich gegebene Umstände ändern.

Darauf verweist auch die Wortherkunft, die auf das griechische *krisis* zurück zu führen ist, was „*Entscheidung, entscheidende Wendung*“ bedeutet. Als Teil fast jeden gruppendynamischen Prozesses, und damit auch von theaterpädagogischen Prozessen, steht die Krise also nicht nur für Probleme und Gefahr, sondern auch für Veränderung, und scheint damit gerade für theaterpädagogische Arbeit unverzichtbar, ist deren Ziel doch, den AkteurInnen „*Differenzerfahrungen*“ zu vermitteln, „*die neue Selbstwahrnehmungen stimulieren sollen*“ (Wartemann 2002, S.158, zit. nach Sack 2011). Der Komponist Stanley Walden stellt den Zusammenhang von Gefährlichkeit und Scheitern in einem Gespräch über seiner Zusammenarbeit mit George Tabori her: „*Gefährlichkeit ist, dramaturgisch gesprochen, die Möglichkeit zu Scheitern.*“ (Ohngemach 1993). Somit ist die Krise als „Zeit der Gefährdung“ ein idealer Boden für die Auseinandersetzung mit dem Scheitern, aber auch für Theaterarbeit generell. Jens Roselt analysiert in der Auseinandersetzung mit Max Reinhardts Proben zu *Ödipus* 1911. Er diskutiert dabei unter anderem eine Anekdote von Fritz Kortner, einem der Mitwirkenden, die dieser in seiner Autobiographie beschreibt, und in der Reinhardt auf den Zusammenbruch der Darstellerin der Iokaste abends zwei Tage vor der Premiere reagiert, indem er einen Teil des Textes auf zehn verschiedene Frauen aufteilt und sie jeweils nach wenigen Textzeilen ohnmächtig werden ließ, da viele von ihnen in so kurzer Zeit den Text nicht vollständig lernen konnten (Vgl. Roselt 2011). Für das Entstehen dieser Lösung macht Roselt die „*Krise der Probe*“ verantwortlich, „*die der räumlichen und zeitlichen Stresssituation geschuldet war*“. Roselts zentraler Punkt: Er geht davon aus, dass Reinhardt nicht einfach souverän mit einer unerwarteten Situation umgegangen ist, sondern diese „*durch exzessives Proben geradezu herbeiführte*“. Daraus schließt er:

„Die Krise wäre damit nicht die katastrophale Ausnahme des geregelten Inszenierungsprozesses, sondern die Probe fände ihren Sinn eigentlich gerade darin, jene Krisensituation herzustellen, die Neues hervorruft.“

Man könnte also Heiner Müllers Aussage „*Theater ist Krise*“ (Müller 1996, zit. nach Böttger 1997) nicht nur als Kritik an den Produktionsbedingungen, also also Bestandsaufnahme, sondern auch als Definition von Theaterarbeit überhaupt lesen.

Alles in allem erscheint der sonst eher negativ besetzte Begriff der Krise im theaterpädagogischen Kontext zumindest in bestimmten Situationen erstrebenswert, um Gewohntes hinterfragen zu können und Raum zur Entstehung von Neuem und zur Weiterentwicklung zu schaffen.

Überforderung

Überforderung stellt, wie auch die Krise, ein Werkzeug dar, um sich dem Scheitern zu nähern. Wird, wie schon zuvor, der Duden dazu befragt, findet sich folgendes zum Verb *Überfordern*: „Zu hohe Anforderungen an jemanden, sich, etwas stellen“

(<http://www.duden.de/rechtschreibung/Ueberforderung>, Zugriff: 26.8. 2013). Damit ist die Verbindung zum Scheitern offensichtlich: Sind die Anforderungen zu hoch, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sie nicht erfüllt werden können. Genau genommen führt Überforderung sogar zwingend zum Scheitern – würden die Anforderungen erfüllt, dann handelte es sich rückblickend zwar um eine *fordernde* Situation, aber nicht um eine *überfordernde*. Somit ist Überforderung gewissermaßen eine Ableitung des Scheiterns: Sie kann nur rückblickend festgestellt werden, da sie davon abhängt, ob das jeweilige Ziel erreicht wurde oder nicht. Scheitere ich, so war ich überfordert, habe ich Erfolg, so war ich gefordert. Das hindert Personen freilich nicht daran, sich mitten in Prozessen überfordert zu *fühlen*, was nichts anderes heißt, als dass sie davon ausgehen, an der momentanen Aufgabe zu scheitern. Und das ist auch der Aspekt der Überforderung, der sich in der Theaterpädagogik produktiv nutzen lässt: Das konkrete Gefühl der Überforderung. Während die Konstatierung von Überforderung im Nachhinein mit dem Scheitern zusammenfällt, also keinen zusätzlichen Nutzen bringt (eher im Gegenteil), ist das akute Gefühl der Überforderung noch nicht endgültig, sondern reicht gerade aus, um Scheitern ins eigene Blickfeld zu holen und zur Auseinandersetzung mit der Möglichkeit des Scheiterns zu zwingen. Nicht umsonst arbeiten zahlreiche Theaterspiele, besonders jene aus dem Bereich des Improvisationstheater, mit dem gezielten Herbeiführen von Überforderung.

Ebenso nützlich ist Überforderung in der Auseinandersetzung mit persönlichen Grenzen. Der Duden spricht von „zu hohen Anforderungen“, was automatisch die Frage nach dem Maßstab aufwirft: Wie hoch ist zu hoch? Welche Erwartungen kann ich erfüllen, welche nicht? Während TeilnehmerInnen an theaterpädagogischen Prozessen also durch Überforderung sich selbst und ihre Fähigkeiten besser kennenlernen können, muss die Theaterpädagogin bereits im Prozess ein Gefühl für die Grenzen der SpielerInnen entwickeln, wenn sie Überforderung gezielt herstellen will. Dabei zeigt sich ihr hohes Maß an Verantwortung: Sind die Anforderungen zu niedrig, stellt sich der gewünschte Effekt, die Überforderung nicht ein, sind sie zu hoch, kann das zu Frustration und dem Gefühl von Versagen bei den TeilnehmerInnen führen. Ebenfalls gut erkennbar ist hier das Paradoxe

an der theaterpädagogischen Auseinandersetzung mit Scheitern: Es geht darum, über Grenzen zu gehen, sich neu zu erfahren und seine Handlungsspielräume zu öffnen – und trotzdem, oder gerade deswegen, muss dies in einem kontrollierten und geleiteten Prozess passieren, die Theaterpädagogin muss die Prozesse, die in der Gruppe und bei den einzelnen TeilnehmerInnen ablaufen, stets im Blick haben, und die Grenzen der „offenen Handlungsspielräume“ klar definieren. Die Überforderung darf sich also nur auf die SpielerInnen beziehen, nicht auf die Spielleiterin. Das zeigt sich auch am Beispiel der von Roselt besprochenen Reinhardt-Probe: Die Situation der Krise erfasste zwar die gesamte Probe, überfordert war Reinhardt jedoch nicht, wodurch er in der Lage war, kreativ mit der Überforderung der Darstellerinnen umzugehen, die plötzlich gezwungen waren, eine Rolle zu übernehmen, die sie in der zur Verfügung stehenden Zeit unmöglich vollständig lernen konnten.

Überforderung kann also bei der Annäherung an Scheitern und bei der Auseinandersetzung mit persönlichen Grenzen helfen, bedarf für den sinnvollen Einsatz im theaterpädagogischen Kontext aber eines sicheren Umgangs der Spielleiterin mit ihren Werkzeugen, um die gewünschte Wirkung zu erzielen.

Stress

Im Gegensatz zu den bisher besprochenen Begriffen ist Stress nicht ausschließlich negativ konnotiert. So wird unterschieden zwischen Eustress – „*anregender, stimulierender Stress*“ (<http://www.duden.de/rechtschreibung/Eustress>, Zugriff: 26.8. 2013) – und Disstress – „*lang andauernder starker Stress*“ (<http://www.duden.de/rechtschreibung/Disstress>, Zugriff: 26.8. 2013). Stress selbst wird als „*erhöhte Beanspruchung, Belastung physischer oder psychischer Art*“ (<http://www.duden.de/rechtschreibung/Stress>, Zugriff: 26.8. 2013) definiert. Da die Vorsilbe „dis“, die aus dem Griechischen kommt, u.a. „schlecht“, bedeutet, kann man argumentieren, dass Stress die allgemeine Belastung bezeichnet, und mit Eustress bzw. Disstress die konkrete Auswirkung der Belastung, des *Stressors*, benannt wird. Stress stellt also eine Ausnahmesituation dar, er definiert sich dadurch, dass die Anforderungen an eine Person höher sind als sonst – wir haben es also wiederum mit einer relativen Definition zu tun. Die Tatsache, dass er eine außergewöhnliche Belastung bezeichnet, zeigt Gemeinsamkeiten mit der Krise auf: Als „*Höhe- und Wendepunkt*“ ist sie ebenfalls ein nicht alltägliches Phänomen. Ebenso verknüpft ist Stress mit Überforderung: Die erhöhte

Belastung kann dazu führen, dass sich die Einschätzung einer Situation ändern, sie als nicht mehr bewältigbar erscheint und sich ein Gefühl von Überforderung einstellt.

Konkret auf die theaterpädagogische Spielsituation bezogen, ist Stress ständiges Thema, denn sobald Anforderungen an die SpielerInnen gestellt werden, besteht die Möglichkeit, dass sie Stress auslösen. Die Schwierigkeit liegt, ebenso wie bei der Überforderung, darin, dass der Normalzustand, also der übliche Grad der Belastung, individuell sehr unterschiedlich ist. Wird eine Aufgabe gestellt, so kann sie bei einigen TeilnehmerInnen großen Stress auslösen, während andere in der Lage sind, souverän damit umzugehen. Wiederum ist die Spielleiterin gefordert, um eine gemeinsame Erfahrung der Gruppe zu ermöglichen, trotz ganz verschiedener individueller Fähigkeiten, Anforderungen und Bedürfnisse.

Noch einmal auf die Unterscheidung zwischen Eu- und Disstress zurückkommend, ist es möglich, als Spielleiterin Stressoren, also Stress verursachende Faktoren, gezielt einzusetzen. Je nach Art des ausgelösten Stresses dient das unterschiedlichen Zielen: Disstress fördert das Gefühl der Überforderung und in weiterer Folge das Scheitern, kann also benutzt werden, um sich an die eigenen Grenzen heranzutasten. Eustress hingegen steigert unter Umständen die Konzentration und die Aufnahmefähigkeit, kann also helfen, bestimmte Übungen oder Aufgaben besser zu bewältigen. Die TeilnehmerInnen können so erleben, wie sich ihre wahrgenommenen Grenzen erweitern und durch positiven Stress Dinge als machbar empfunden werden, die sie sich normalerweise nicht zutrauen würden.

Die praktische Schwierigkeit dabei: Ein und die selbe Aufgabenstellung kann sowohl Eu- als auch Disstress auslösen, und die Wahrscheinlichkeit, dass beide Effekte innerhalb einer Gruppe auftreten, ist groß. Die Spielleiterin muss daher die Wirkung einer Übung auf die einzelnen SpielerInnen genau im Auge behalten, um sie gezielt einsetzen zu können.

Prozess vs. Produkt

Diese beiden Begriffe, früher als Gegensatzpaar verwendet, werden in heutigen theaterpädagogischen Diskursen eher benutzt, um verschiedene Aspekte der theaterpädagogischen Arbeit hervorzuheben, werden aber nicht mehr als sich gegenseitig ausschließend gesehen (vgl. Ritter 2003). Ebenfalls oft in Debatten über das Thema präsent war eine klare Werthaltung, die entweder die prozess- oder die produktorientierte Arbeit als Ideal ansah. Eine weitverbreitete Haltung war auch, die Produktorientierung als eher künstlerisch und die Prozessorientierung als eher pädagogisch anzusehen. Lange

Zeit wurde der Begriff *Produkt* in diesem Diskurs synonym mit *Aufführung* verwendet – der oben erwähnte Beitrag geht einen Schritt weiter und postuliert, dass es bei Theaterarbeit immer um Produkte gehe – und sei es nur ein bestimmter Tonfall. Andererseits sei laut Ritter auch in theatralen Produkten immer ein Prozesscharakter erkennbar. An dieser wechselseitigen Vereinnahmung ist deutlich zu erkennen, dass es bei diesem Begriffspaar längst nicht mehr um Schubladen geht, sondern um die Beschreibung von Tendenzen.

Bezogen auf das Scheitern ist die Arbeit mit Produkten unerlässlich, denn wie bereits diskutiert benötigt es eine Bewertung, um Scheitern konstatieren zu können, und diese ist nur bei abgeschlossenen Prozessen möglich, kann nur im Nachhinein geschehen.

Andererseits bietet der Prozess der Probenarbeit oder der eines theaterpädagogischen Spiels Raum an, um die vorgestellten Werkzeuge wie Stressoren und Überforderung einzusetzen und so die Erfahrung der SpielerInnen zu gestalten.

Wiederum zeigt sich die Wichtigkeit der Gestaltung dieses Prozesses durch die Theaterpädagogin: Die Regeln und Rahmenbedingungen des Prozesses müssen klar definiert sein, damit nach seinem Ende ein Aussteigen und Reflektieren darüber möglich wird.

Vermessung der Begriffslandschaft

In der durchgeführten Erkundung der Begrifflichkeiten wurde gewissermaßen eine Landkarte des „Königreich des Scheiterns“ erstellt. Ausgehend von diesem Begriff, der das Hauptthema der Arbeit darstellt, wurden einige der Faktoren, die Scheitern beeinflussen, vorgestellt – quasi die Untertanen. Dabei wurde deutlich, dass Scheitern ein subjektives Phänomen ist und viele der Faktoren, die es beeinflussen, ebenfalls von der individuellen Bewertung abhängen. Jede Person hat also ihr eigenes kleines Königreich des Scheiterns. In jedem dieser Königreiche existiert ein Wald der Krise, ein See der Überforderung, und ein königlicher Berater, der „Stress“ heißt – Prozess und Produkt sind in dieser Metapher so etwas wie Klimafaktoren, die das Geschehen beeinflussen und sich immer wieder abwechseln. Wie groß die einzelnen Wälder und Seen jeweils sind, ist ganz verschieden. Die Theaterpädagogin ist vielleicht eine Botin zwischen den Ländern, die unablässig durch die Gebiete reist, Aufgaben und Forderungen stellt und darüber wacht, wie es den BewohnerInnen geht.

Doch bevor diese Metapher weiter strapaziert wird und unter all der auf sie geladenen Bedeutung zusammenbricht, ein kurzes Fazit der Begriffsbestimmung: Sie soll helfen, die

theaterpädagogische Arbeit als System zu sehen, in dem verschiedenste Faktoren einander wechselseitig beeinflussen, und die spezifischen Faktoren vorstellen, die bei der Auseinandersetzung mit Scheitern eine Rolle spielen.

Diese Gedankenspiele mögen auf den ersten Blick reichlich praxisfern erscheinen, bieten aber in der weiteren Diskussion den Vorteil, auf ein Bezugssystem zurückgreifen zu können, dass es erlaubt, ganz konkrete Spielsituationen analysierbar zu machen und sie in Hinblick auf den Umgang mit Scheitern systematisch betrachten zu können. Als erstes Beispiel für das Scheitern in der theaterpädagogischen Arbeit soll ein Blick auf den Probenprozess, also die Vorbereitung einer Aufführung, geworfen werden.

Scheitern im Probenprozess

Im Folgenden soll es zwar hauptsächlich um einen theaterpädagogischen Blick auf das Scheitern gehen, in Bezug auf die von Mira Sack konstatierten „Überschneidungen und Parallelitäten von pädagogischen und künstlerischen Aspekten“ und ihrer Forderung, „in allen Feldern der Theater- und Probenpraxis die fließenden Übergänge zwischen künstlerischen und pädagogischen Aufgabenbereichen“ wahrzunehmen (Sack 2011 ,S. 19), werden im Folgenden aber auch Überlegungen und Erkenntnisse, die sich auf die Probenarbeit im professionellen Theaterkontext beziehen, diskutiert. Wie man etwa an der Anekdote über die *Ödipus*-Proben Max Reinhardts gut sehen kann, kann Scheitern bewusst als Mittel eingesetzt werden, um zu neuen künstlerischen Ausdrucksformen und Lösungen zu finden. In diesem Fall ist Scheitern Mittel zum Zweck – ein Beispiel eines Projekts, in dem das Scheitern selbst Zweck und Mittelpunkt ist, wird ab Seite 26 besprochen.

„Hexenreigen“ - Verbissenes Ankämpfen gegen das Scheitern

Ein Beispiel, aus dem viel über die Rolle des Scheiterns bei Theaterproben abgeleitet werden kann, ist die Produktion „Hexenreigen – die Hexen von Niedernhall“, die der Schauspieler und Regisseur Wolfgang Wolter mit EinwohnerInnen der Region Niedernhall erarbeitet hat. Die Proben wurden vom Filmemacher Gunther Merz begleitet, aus diesem Material entstand der Dokumentarfilm „Der Hexer in Niedernhall“. Dieser Film gewährt tiefe Einblicke in die Konflikte während der Proben – und auch wenn man stets im Hinterkopf behalten muss, dass ein Dokumentarfilm die Realität nie abbildet, sondern stets auch interpretiert, so ist „Der Hexer in Niedernhall“ doch ein tauglicher Untersuchungsgegenstand. Der Film fokussiert vor allem auf die Gespräche und Konflikte zwischen den Proben und arbeitet so die zentralen Probleme der Produktion heraus: Da ist einerseits der Regisseur, Wolfgang Wolter, der sich seiner starken Persönlichkeit bewusst ist und den Eindruck erweckt, sich seiner Impulsivität zwar bewusst zu sein, sie aber ebenso bewusst nicht zu unterdrücken, sondern auszuleben: Er fühlt sich rasch angegriffen, schließt immer wieder Leute temporär oder permanent von den Proben aus, nur um sich wenig später wieder anders zu entscheiden. Er ist verletzlich und eitel zugleich – in mehreren Szenen fordert er von den DarstellerInnen ein, ihm die Rolle des „Alphawolfs“ zuzugestehen und ihn darin nicht in Frage zu stellen. Auf diese starke Position reagieren die DarstellerInnen – alle Laien aus der Region, die meisten mittleren

Alters – sehr unterschiedlich. Manche bewundern ihn, manche stellen sich bewusst gegen ihn.

Der für diese Arbeit spannende Aspekt daran ist, dass der „Hexenreigen“ eine Gratwanderung zwischen einer Theaterproduktion und einem theaterpädagogischen Projekt ist. Das Ziel des Regisseurs ist ein rein künstlerisches: Er möchte das von ihm geschriebene Stück zur Aufführung bringen, die Rollen allerdings mit Laien besetzen. Im Rahmen des Dokumentarfilms erfährt man nicht, warum ihm dieser Aspekt so wichtig ist, was seine Motivation umso rätselhafter macht, da er im Produktionsprozess großen Wert darauf legt, sich an den Maßstäben des professionellen Theaters zu messen. So gibt es etwa ein Casting und daran anschließend einen mehrwöchigen Schauspiel-Grundkurs für die dort ausgewählten Personen, erst danach beginnt der Probenprozess. In den gezeigten Diskussionen betont Wolter bei Konflikten immer wieder die Unerfahrenheit der DarstellerInnen mit dem System Theater und seine eigene langjährige Tätigkeit als Schauspieler und Regisseur, er versucht also, seine Autorität, die immer wieder ins Wanken gerät, über Verweise auf seine Erfahrung wieder herzustellen. Seine Haltung ist die eines Regisseurs zu professionellen SchauspielerInnen – und das ist eine der Hauptkonfliktquellen. Es wirkt mitunter, als sei sich Wolter des theaterpädagogischen Kontextes nicht bewusst, in dem er sich durch die Arbeit mit Laien automatisch bewegt. Die Konventionen, die bei einer professionellen Theaterprobe herrschen, sind ihnen einerseits nicht geläufig, andererseits gibt es mehrere Momente im Film, in denen Wolter versucht, diese Konventionen durchzusetzen und sie von den DarstellerInnen schlicht nicht anerkannt werden, da diese nicht das Theater als Bezugssystem haben, sondern ihre eigene Lebensrealität, und sich bei der Bewältigung von Konflikten z.B. daran orientieren, wie solche Situationen in ihrem Arbeitsumfeld gelöst werden. Viele Konflikte gleiten rasch ins Persönliche ab und haben letztendlich nicht mehr viel mit der Probe zu tun, wozu Wolfgang Wolter oft den ersten Schritt setzt. Die Positionen verhärten sich immer mehr – an einer Stelle diskutieren einige DarstellerInnen ihren Umgang mit dem Regisseur, und es fällt der Satz *„Wie soll da ein Ergebnis 'rauskommen, wenn man nur auf Kontra geht?“* (Der Hexer in Niedernhall, R.: Gunther Merz, D 2005 - Timecode 00:45:24). Diese Aussage fasst die Dynamik innerhalb des Ensembles hervorragend zusammen: Die Möglichkeit, mit den Proben zu scheitern, das heißt in diesem Fall, zum Premierentermin entweder kein Stück oder nicht genug DarstellerInnen zu haben, ist allen SpielerInnen bewusst. Allerdings gleiten die Konflikte immer mehr ins Persönliche ab und sind dadurch

auch immer weniger durch die Probenarbeit zu lösen. Ein zentrales Problem ist, dass der Regisseur sich seiner zweiten Funktion als Theaterpädagoge nicht bewusst zu sein scheint und seine Verantwortung, den Zustand der Gruppe zu spüren und ihre Entwicklung anzuleiten, nicht wahrnimmt. Er vernachlässigt also den pädagogischen Aspekt zugunsten des künstlerischen, gefährdet so aber den gesamten Prozess. Letztendlich finden wie geplant zwei Aufführungen statt, doch nach der zweiten Aufführung kündigt Wolter an, beinahe das gesamte Ensemble austauschen zu wollen, und die Gruppe geht im Streit auseinander. Wenige Wochen später verstirbt der Regisseur.

Tritt man einen Schritt zurück und versucht, hinter der dramatischen und tragischen Geschichte, die der Film erzählt, theaterpädagogische Prozesse zu sehen, so wird eine Ableitung deutlich: Eine Theaterpädagogin, die einen Probenprozess anleitet, muss nicht nur die künstlerische Entwicklung des Stücks im Blick behalten, sondern auch die Dynamik der Gruppe, zudem muss sie sich ihrer eigenen Haltung und Rolle innerhalb oder gegenüber der Gruppe bewusst sein, um die entsprechenden Handlungen setzen zu können, die sie schließlich an ihr Ziel bringen. Nur so kann sie auf Scheitern bewusst reagieren und empfundene Misserfolge produktiv nutzen, um Entwicklungsprozesse bei den TeilnehmerInnen auszulösen.

Mira Sack liefert dazu einen spannenden Ansatz, indem sie die Zeichenhaftigkeit der Kommunikation im Probenprozess betont:

„Hebt man den Zeichencharakter dieser Begegnung hervor, kann die Interaktion zwischen Spielleitern und Spielern als Kommunikationsprozess verstanden werden, bei dem Lehrende über Zeichenhandlungen Suchprozesse auslösen, die in theatrale Ereignisse münden.“ (Sack 2011, S. 12)

Wenn man das weiterdenkt, wird deutlich: Damit die erwähnten Zeichenhandlungen als solche funktionieren, müssen sie bewusst gesetzt werden. Dabei muss die Theaterpädagogin noch kein genaues Bild davon haben, wie diese Zeichen letztendlich interpretiert werden, was sie auslösen, aber sie muss eine Entscheidung für ein bestimmtes Zeichen treffen und dieses klar kommunizieren. Um wieder auf die Proben zum „Hexenreigen“ zurück zu kommen: Der Aspekt, dessen sich der Regisseur nicht bewusst war, war das „*Auslösen von Suchprozessen*“. In Erwartung der direkten Ausführung seiner Anweisungen musste er zwangsläufig enttäuscht werden, was einer der Anstoßpunkte für die zahlreichen Konflikte war. Erwartet man hingegen diese Suche und beobachtet und begleitet sie, so erfährt man Schritt für Schritt, wie Kommunikation in

dieser spezifischen Situation funktionieren kann – welche Zeichen welche „Suchbewegungen“ auslösen, wie man also die SpielerInnen sanft in bestimmte Richtungen weisen kann.

Das gilt im Übrigen nicht nur für theaterpädagogische Projekte – aufgrund der Vielzahl an Regiestilen und -haltungen, die sich mittlerweile am Theater finden, ist das Bild von Mira Sack auch generell sehr nützlich, um ein Verständnis der Vorgänge zu entwickeln, die im Rahmen von Theaterproben stattfinden. Ebenso gilt das vorhin gesagte – dass eine erfolgreiche Spielleitung eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle und eine Reflexion der eigenen Handlungen voraussetzt – durchaus auch für die klassische Regiearbeit. Obwohl auf Grund des professionellen Kontextes die Toleranz gegenüber wenig empathischen Vorgehensweisen, wie sie Wolfgang Wolter im „Hexer von Niedernhall“ zeigt, unter Umständen größer sein mag, so bietet sich auch für solche RegisseurInnen eine ungleich größere Zahl an Handlungsoptionen, wenn sie sich der aktuellen Situation und Stimmung des Ensembles bewusst sind und diese Informationen dadurch gezielt einsetzen können. Als Überleitung zum nächsten Fallbeispiel der Probenarbeit kommen wir noch einmal zum Stichwort der „Suchbewegungen“ zurück und zu einem Regisseur, der sich ihrer nicht nur bewusst war, sondern sie bis ins Extreme hinein gefördert und eingefordert hat.

Gelassen Scheitern – George Tabori

Beschäftigt man sich mit den unterschiedlichen künstlerischen Haltungen zur Probenarbeit, stößt man unweigerlich auf die Arbeit von George Tabori. Das liegt zum einen sicherlich daran, dass seine einzigartige Herangehensweise faszinierende Erkenntnisse zulässt, aber andererseits wohl auch daran, dass er im weiten Feld der Zugänge eine Extremposition vertritt, was die Freiheit anbelangt, die den SchauspielerInnen im Zuge der Stückerarbeitung gegeben wird. Hanna Schygulla zitiert in einem Interview Tabori mit dem Satz: *„Das schönste für mich am Theater sind die Unfälle“* (Ohngemach 1993, S. 106). Dieser Satz zeigt eine Gelassenheit gegenüber dem Unvorhergesehenen und dem Scheitern, die viele SchauspielerInnen, die mit ihm zusammengearbeitet haben, anfangs verunsichert hat, da sie in der Zeit, als er anfang, Regie zu führen, noch sehr unüblich und auch heftig umstritten war.

In dem von Gundula Ohngemach zusammengetragenen Buch „Regie im Theater: George Tabori“ berichten viele Weggefährten Taboris von ihren Erfahrungen, und ein immer

wiederkehrendes Thema ist die Überraschung und Verwunderung, die sich bei fast allen einstellte, als sie das erste Mal in einer Tabori-Produktion probten. Rainer Frieb beschreibt etwa:

„Es war alles neu – es hat mich sehr gefangengenommen, aufgeputscht, aufgewühlt, weil ich gemerkt habe, wie viel eigentlich vom Schauspieler selbst in einer Rolle steckt.“ (Ohngemach 1993, S. 66)

Arnulf Schuhmacher erzählt ebenfalls von seinem ersten Stück unter Taboris Regie als einschneidendes Erlebnis:

„Die ersten sechs Probenwochen haben wir nur Spiele, Übungen, Sensitivity Training gemacht, ohne am Text zu arbeiten, alles war für mich völlig neu. Diese erste Produktion mit George war ein Schlüsselerlebnis. Danach habe ich anders Theater gespielt, auch mit anderen Regisseuren, in anderen Rollen und anderen Stücken.“ (Ohngemach 1993, S. 58f.)

Die Arbeitshaltung, die durch diese zwei Zitate angedeutet wird, ist in gewisser Weise eine Antithese zum Verhalten Wolfgang Wolters im vorigen Beispiel. Auch wenn ein Vergleich zwischen den beiden Regisseuren in Bezug auf die künstlerische Qualität nur sehr bedingt gezogen werden kann, soll dies hier insoweit versucht werden, als dass damit methodische Unterschiede sichtbar gemacht werden können. Wolter arbeitet mit dem Anspruch der Theaterregie mit Amateuren – Tabori benutzt theaterpädagogisch beeinflusste Ansätze in der Arbeit mit professionellen SchauspielerInnen. Eine weitere für ihn charakteristische Herangehensweise ist der fehlende Erfolgsdruck – eine Haltung, die in manchen Berichten schon an Gleichgültigkeit zu grenzen scheint: *„Es geht im immer mehr um den Weg als um das Ankommen, und er will nicht, dass man fertig wird“* (Ohngemach 1993, S. 104), sagt Hanna Schygulla über Tabori. Und Gert Voss sagt in an Tabori gerichteten Rede zu dessen neunzigsten Geburtstag:

„Du warst todtraurig, wenn die Theaterarbeit beendet war durch die Premiere, als würde eine Zugreise in einem Sackbahnhof enden. Am liebsten hättest Du gleich nach der Premiere die gefundene Form wieder zerbrochen, ins Feuer gelegt, verflüssigt, damit Du wieder etwas Neues suchen konntest. Ich kenne keinen Menschen am Theater, für den der Satz von Beckett so wunderbar gilt, als hättest Du ihn selbst erfunden: 'Scheitern, wieder scheitern, besser scheitern.' Das klingt zwar trist, aber es ist alle Freude darin enthalten, dass man das, was man gestern nicht geschafft hat, morgen schafft. (Voss 2004)

Voss bekräftigt damit nicht nur Taboris Lust am Prozess, sondern schafft auch den Anknüpfungspunkt zum wohl berühmtesten Zitat zum Thema Theater und Scheitern von Samuel Beckett und kontextualisiert es gleichzeitig. Das bemerkenswerte an George

Tabori ist, dass er das Scheitern im Theater, über das viel geschrieben und gesprochen wird und wurde, und an das sich anzunähern diese Arbeit ein Versuch ist, konkretisiert. Es ist ohne weiteres möglich, abstrakt und idealisiert von den Möglichkeiten und Chancen zu reden, die Scheitern bietet, und endlose theoretische Abhandlungen zu verfassen – oder man erspart sich das und wirft einen Blick auf Taboris Theaterpraxis, die ein Beispiel dafür ist, wie die Umsetzung dessen, von dem hier die Rede ist, aussehen könnte und welche Kraft dadurch freigesetzt werden kann. Denn das ist wohl das wertvollste an seiner Arbeit: Er erfüllt Becketts Zitat, das allzu oft als Sinnspruch missbraucht wird, der eine Idealhaltung in den Raum wirft, die kaum einzulösen ist, mit Leben. Durch nahezu alle Berichte von seinen Proben zieht sich das Erstaunen der Schauspieler über die ungeheure Lust, die Freude und den Spaß, mit dem sie plötzlich an ihre Aufgabe heranzugehen in der Lage waren. Ihr Fokus verschob sich vom bangen Blick auf den Premierentermin ins Hier und jetzt, auf die konkrete Probe. Voss sagt auch in seiner Rede an Tabori: „[S]tatt Dich zu preisen, würde ich lieber mit Dir in See stechen und eine aufregende Probe mit einem Stück von Dir oder von Shakespeare verbringen.“ (Voss 2004). Er spricht nicht von einer beeindruckenden Aufführung, sondern er schwärmt von der Erfahrung, gemeinsam mit Tabori zu proben, zu suchen und zu forschen. Im begriffsdefinitorischen Teil am Anfang dieser Arbeit wurde des öfteren die Notwendigkeit des souveränen Umgangs der Spielleitung mit den eigenen Werkzeugen betont. Der Grund dafür, dass diese Souveränität so wichtig ist, ist, dass sie Vertrauen schafft. Taboris Arbeit zeigt, welche mächtige Wirkung dieses Vertrauen haben kann, was sie alles ermöglicht – am eindrucksvollsten formuliert es Stanley Walden:

„Alle seine großen Veränderungen entstehen im letzten Moment. Ich kenne das, ich habe diese Art von Theater so lange gemacht, ich gehe einfach mit. Man verliert nichts, die ganze Arbeit steht hinter einem. George sagt, dass jede Vorstellung eine Probe sei und die Möglichkeit zu ändern bis zuletzt bleibe.“ (Ohngemach 1993, S. 45)

Das Vertrauen darauf, eine Lösung zu finden, befreit die KünstlerInnen vom Erfolgsdruck und erlaubt ihnen, Dinge auszuprobieren, die sie sich sonst nie trauen würden. Am bemerkenswertesten an der obigen Aussage ist jedoch die Sicht Waldens auf den Probenprozess und die verschiedenen Versuche, auch auf die gescheiterten: „*Die ganze Arbeit steht hinter einem.*“ Das bedeutet, dass sich Taboris Haltung, den Prozess zu genießen und nicht an das Produkt zu denken, überträgt: Die Zeit des Probierens, das Entwickeln von Lösungen, die letztendlich nicht ihren Weg in die fertige Inszenierung

finden, wird nicht als vertane Zeit gesehen, sondern als Absicherung, als Ausrüstung, die das Endergebnis erst möglich macht, ganz gleich, ob die dabei entstandenen Dinge auf den ersten Blick direkt verwertbar sind oder nicht. Das bedeutet keinesfalls Beliebigkeit, im Gegenteil: Tabori geht es um unvoreingenommene „Suchbewegungen“ (Wir erinnern uns an Sacks Konzept der zeichenhaften Kommunikation) und ebenso aufmerksames Studieren der Ergebnisse, um dann entscheiden zu können, in welche Richtung die Suche fortgesetzt wird. Um wieder Stanley Walden zu zitieren: *„Man muss einfach irgend etwas versuchen. Wenn es falsch ist, wenn man scheitert, muss man eben etwas anderes versuchen.“* (Ohngemach 1993, S. 46). Das klingt verlockend, beinahe zu einfach: Man probiert, bewertet, und probiert weiter, bis man fündig wird. Doch hier ist es wie mit dem Zitat von Beckett: Was einfach klingt, erfordert Entschlossenheit und Durchsetzungsvermögen für die Umsetzung. Nicht umsonst stieß Taboris Ansatz anfänglich auf harsche Kritik, die starken gruppendynamischen Prozesse, die er auslöste, führten teilweise zu Vorwürfen, er benutze die SchauspielerInnen nur für seine Zwecke. Günther Einbrodt schilderte die Reaktion vieler SchauspielkollegInnen auf Taboris Stück *Sigmunds Freude* wie folgt: *„Die sind ja alle verrückt, krank. Das sind keine Schauspieler. Der Tabori macht mit denen, was er will.“* (Ohngemach 1993, S. 77). Tabori hatte eine klare Vorstellung, wie er Theater machen wollte oder musste – ein immer wiederkehrendes Thema in Gesprächen mit und über ihn ist, dass seine Inszenierungspraxis nicht auf einem intellektuell ausgedachten Konzept basierte, sondern untrennbar mit seinem Charakter und seinen Fähigkeiten verknüpft war. Maria Sommer erzählt über die Zusammenarbeit von George Tabori mit Gisela Stein:

„[I]ch werde nie vergessen, wie Gisela Stein mit Tränen in den Augen bei mir saß und sagte: 'Mit so einem Mann kann ich nicht arbeiten, was der alles von mir verlangt, touch me, feel me, heal me, es ist mir fremd, und ich will das nicht. Wenn ich einen Regisseur habe, dann soll er mir sagen: Nimm das Glas und trinke so – alles andere mache ich.' Ich habe das George erzählt, und er sagte: 'Das werde ich nie können, dem Schauspieler sagen, das Glas so oder so zu nehmen, das ist nicht meine Sache, das kann ich nicht.' Er hat die Inszenierung abgesagt.“ (Ohngemach 1993, S. 55)

Entschlossenheit und Durchsetzungsvermögen besaß George Tabori zweifelsohne – seine Theaterpraxis speiste sich aber, wie dieses Zitat zeigt, aus seiner Persönlichkeit und nicht aus einem erlernten oder abgeleiteten Kunstverständnis. Er war sich seiner Fähigkeiten und Wesenszüge bewusst, und richtete seine künstlerische Arbeit mit aller Konsequenz danach aus. Sein Fokus auf die SchauspielerInnen bei der Probenarbeit – im Gegensatz

zu einem Fokus auf die Inszenierung – ist da nur logisch. Der Prozess fasziniert ihn, und das Zentrale eines Prozesses sind seine Akteurinnen und Akteure. Er selbst sagt dazu:

„Die Priorität liegt beim Schauspieler, nicht bei der Rolle. Du hast nur diesen Schauspieler, und der muss den Hamlet spielen, du kannst ihn nicht nach irgendeiner Idee in eine Rolle zwingen, wenn sie nichts mit ihm zu tun hat.“
(Ohngemach 1993, S. 192)

Diese Haltung war bezeichnend für Taboris Charakter und für seine künstlerische Arbeit, und er hat sie mit Überzeugung vertreten. Auch das Vertrauen auf den Prozess, die Gelassenheit im Angesicht des Scheiterns, hat er so weit getrieben, dass man sich bisweilen fragt, ob ihn diese tiefe Überzeugung nicht auch über die eine oder andere Grenze geführt hat, die er besser nicht überschritten hätte. Arnulf Schumacher schildert folgende Situation:

„George wollte, dass ich mich als XX am Schluss des Stückes aufhänge, und zwar richtig, und er sagte: 'Zehn Sekunden kannst du das aushalten.' [...] Es ging nicht eine Sekunde, weil mir sofort schwarz vor Augen wurde. Dann George: 'Du willst nicht.' [...] Es hat lang gedauert, bis ich George überreden konnte, es selbst einmal zu versuchen. Er hat es dann probiert, hatte noch nicht einmal ein Bein angezogen: 'Oh nein, nein.'“ (Ohngemach 1993, S. 61)

Auch solche Gratwanderungen gehören zu Taboris Arbeit, und sie werfen die Frage auf, welchen Preis das Urvertrauen hat, das Tabori in den Probenprozess und in seine SchauspielerInnen legt. Die Frage ist, ob dieses Probenerlebnis dem Tabori-Bild, das von so vielen anderen Aussagen gezeichnet wird, entgegensteht: *„Du verbeißt dich in nichts“* (Voss 2004), sagt Gert Voss in seiner Geburtstagsrede an Tabori – doch in obiger Schilderung wirkt es, als wäre er nur sehr schwer davon zu überzeugen gewesen, die Idee des tatsächlichen Erhängens auf der Bühne zu verwerfen. Doch letztendlich, nachdem er es selbst nachvollzogen hatte, ließ er davon ab. Vielleicht ist das der Unterschied zur Haltung eines Wolfgang Wolter: Während Wolter sich in Auseinandersetzungen persönlich angegriffen fühlte und den Konflikt rasch verhärtete, war Tabori empfänglich für Widerstand. Im beschriebenen Fall setzt sich mit der Kritik auseinander, widerspricht lange, und ändert schließlich seine Meinung. Auch das kann als Offenheit gegenüber Scheitern gesehen werden – auch wenn er an einer Idee hängt, lässt er es zu, wenn sie sich als nicht umsetzbar herausstellt.

Ebenfalls kontrovers ist die Schilderung einer ähnlichen Situation – in der sich die Idee allerdings als umsetzbar erwies. Diese erzählt wiederum Arnulf Schumacher:

„XX, also ich, wollte AA (Detlef Jakobsen) mit dem Beil erschlagen. Detlef hatte eine Schreibmaschine auf dem Schoß, und während er tippte, griff er ab und zu nach einem Glas, das auf einer Holzkiste abgestellt war, trank und setzte es wieder ab. Ich schlich mich von hinten an ihn heran, um ihm mit dem Beil die Hand abzuschlagen, wenn er wieder nach dem Glas griff. Jetzt kannst du nicht nur so tun als ob. Wir hatten das so getimet, dass Detlef tippte, wenn ich hinter ihm ausholte, dann nahm er das Glas, ich haute zu und verfehlte ihn knapp, wenn er die Hand mit dem Glas zurückzog. [...] Wenn der Detlef Angst gekriegt hätte, er hatte sicher Angst, aber wenn die ihn dazu verleitet hätte, zu zögern und länger auszuharren beim Glas, hätte ich ihm wahrscheinlich die Hand abgeschlagen. In der Vorstellung hat er den Luftzug des Beils noch an der Hand gespürt, es hat zwar immer hundertprozentig funktioniert, aber trotzdem war es hochgefährlich.“ (Ohngemach 1993, S. 61f.)

Über die moralische Bewertung der Entscheidung, einen solchen Ablauf in eine Vorstellung einzubauen, die Abend für Abend wiederholt wird, lässt sich zurecht streiten – diese Entscheidung zeigt aber, dass Taboris konsequentes Eintreten für Freiraum, für die Möglichkeit des Ausprobierens und des Scheiterns auch Seiten hat, die nicht ohne weiteres ausschließlich positiv zu bewerten sind. Dass der Ablauf stets reibungslos funktioniert hat, bestätigt ihn zwar in seiner Haltung, der Vorwurf der Gefährdung der beteiligten Schauspieler ist trotzdem nicht ganz von der Hand zu weisen.

Alles in allem zeigen die beiden Beispiele von Wolter und Tabori zwei Regie-Haltungen gegenüber dem Scheitern, die sich diametral gegenüber stehen, und die beide praktische Ableitungen für theaterpädagogische Regiehaltungen erlauben. Am „Hexer in Niedernhall“ Wolfgang Wolter kann man die Notwendigkeit einer entschiedenen und bewussten Spielleiterinnenpraxis erkennen, an Taboris Schaffen die Kraft der Gelassenheit für den theaterpädagogischen Schaffensprozess. Auch wenn diese spezielle Praxis nicht erlern- und reproduzierbar ist, da sie sich auf Taboris einzigartige Persönlichkeit gründet, ist sie doch der Beweis, dass auch (oder gerade) ohne straffe Struktur und durchgeplantes Konzept wunderbare, berührende Theatererlebnisse möglich sind.

Scheitern im Improvisationstheater

Im Rahmen der Begriffsklärung wurde gezeigt, dass viele Begriffe rund ums Scheitern Ausnahmesituationen, -zustände und -phänomene bezeichnen. Das kann als Indiz dafür genommen werden, dass die Beschäftigung mit Scheitern kein Randthema ist, sondern den Kern des Theaters selbst betrifft: Die Abgrenzung vom Alltag, von der Realität ist schließlich ein wesentliches Merkmal des Theaters ebenso wie eine häufig genannte Motivation für SchauspielerInnen ebenso wie für TeilnehmerInnen an theaterpädagogischen Projekten. Aufgrund der spezifischen Merkmale des Improvisationstheaters oder auch des Theatersports (eine von Keith Johnstone geprägte Theaterform, bei der SpielerInnen in verschiedenen „Disziplinen, also Improvisationsspielen, in Teams gegeneinander antreten, vgl. Johnstone 2006a).

Improvisationstheater bedeutet, ohne vorherige Absprache auf der Bühne Charaktere und Geschichten zu entwickeln, oft unter Einbeziehung von Ideen des Publikums. Bei einem solch komplexen Prozess kommt es zwangsläufig zu Missverständnissen und unvorhergesehenen Ereignissen – daher ist der Umgang mit Scheitern ein zentraler Punkt im Training von Improvisationstheater-SpielerInnen. Weil kein konkretes Stück geprobt wird, sondern Fähigkeiten wie Spontaneität, Stressresistenz und Flexibilität trainiert werden, eignet sich diese Theaterform besonders, auf spielerische Weise eine andere Haltung zum Scheitern zu entwickeln. Selbst wenn die Arbeit an dieser Haltung nicht das primäre Ziel ist, so ist sie trotzdem notwendig, einfach, um mit den unvorhergesehenen Ereignissen, die zwangsläufig passieren, umgehen zu können.

Wenn wir uns Keith Johnstone zuwenden, der maßgeblich dazu beigetragen hat, die Improvisation als eigene Theaterform zu etablieren, stoßen wir bereits nach kurzer Zeit auf ein Element, dass uns bereits bei der Begriffsdefinition begegnet ist – die Negation:

„Ich erinnerte mich an Rousseaus Rat, dass '... wenn wir das Gegenteil von dem tun, was unsere Lehrer taten, sind wir auf der richtigen Spur ...' und hängte eine Liste ans schwarze Brett mit der Überschrift: *Dinge, die mir meine Lehrer ausgetrieben haben*. Ich war dazu angehalten worden, mich auf eine Sache zu konzentrieren, also suchte ich nach Möglichkeiten, die Aufmerksamkeit zu teilen. [...] 'Nachahmung' galt als Mogeln, deshalb forderte ich die Leute auf, einander nachzuahmen. [...] 'Originalität' war belohnt worden, also wurde ich berüchtigt als der Schauspiellehrer, der rief: 'Seid langweiliger!'" (Johnstone 2006a, S. 21 – Hervorhebung im Original)

Johnstone hat also das „klassische“ Wertesystem, dass er vorfand, umgedreht, und daraus eine „Kultur des Scheitern“ erschaffen. Bemerkenswert dabei ist, dass es ihm im ersten Schritt noch nicht um eine bewusste Auseinandersetzung mit dem Scheitern ging, sondern darum, eine Atmosphäre zu schaffen, in der die eigenen Handlung nicht bewertet werden: *„Ich wollte Diskussionen über den 'Wert' vermeiden“* (Johnstone 2006a, S. 21). Damit wird Scheitern nicht untersucht, sondern fürs erste komplett ausgeklammert, denn wie bei der Definition bereits festgestellt, ist das Phänomen „Scheitern“ zwingend an eine Bewertung gebunden. Johnstones Absicht dabei ist ähnlich wie Taboris und besser zu verstehen, wenn man den Kontext berücksichtigt, in dem er tätig war: Seine Methode ist eine Gegenbewegung zu den strengen Richtlinien und Vorstellungen von „gutem“ Theater, die er vorfand, und er versucht, eine Atmosphäre zu schaffen, in der es möglich ist, die eigene Kreativität frei und ungezwungen zu entwickeln.

In weiterer Folge führt er sehr wohl Kriterien ein bzw. beschäftigt sich ausführlich mit Feedback, mit der Frage, was die ZuschauerInnen spannend finden und was nicht. Er bleibt jedoch nicht bei der Bewertung stehen, sondern diskutiert mit seinen SchülerInnen, warum sie eine bestimmte Idee unterdrückt haben oder im Spiel eine bestimmte Entscheidung getroffen haben. Er stellt fest, dass die üblichen Arten, zu unterrichten, für seinen Ansatz nicht geeignet sind, und stellt eigene Qualitätskriterien auf: Erlaubt ist, was die Handlung vorantreibt. Johnstones Methoden sind auch ein exzellentes Beispiel für den gezielten Einsatz von Stress zur Steigerung der Aufmerksamkeit. Der Anspruch des Theatersports ist, eine Geschichte spontan auf die Bühne zu bringen, das heißt, all die Prozesse, für die normalerweise mehrere Wochen oder Monate vorgesehen sind – Schreiben, Inszenieren, Proben – müssen gleichzeitig innerhalb eines Moments passieren, immer wieder aufs neue. Dafür ist es zwingend notwendig, die SpielerInnen so aufmerksam wie möglich zu machen. Sein „Königsspiel“ ist ein klassisches Beispiel dafür, wie er Feedback trainiert – auf theatrale Weise: Eine Spielerin ist die Königin, und nacheinander kommen die anderen SpielerInnen auf die Bühne, um sie zu unterhalten. Langweilt sie sich, klatscht sie in die Hände und die jeweilige Spielerin stirbt. Im Anschluss bespricht Johnstone mit der Gruppe deren Erfahrungen und die Entscheidungen der Königin (Johnstone 2006a). Es ist ein Spiel, mit dem man viel über Scheitern erfahren kann: Das Ziel ist klar definiert (die Königin unterhalten), aber nach welchen Kriterien bewertet wird, ist völlig unklar, da das von den persönlich Vorlieben der Königin abhängt. Im Nachhinein wird das allerdings aufgearbeitet, was außerdem Gelegenheit bietet, die

eigene Wahrnehmung mit der der anderen bzw. der Königin abzugleichen, etwas wenn man selbst zufrieden war, aber schon nach kurzer Zeit „getötet“ wurde.

Ein weiterer wichtiger Punkt bei Johnstone ist das „Akzeptieren“ von Angeboten – ebenfalls eine Technik, die Scheitern beseitigt, und zwar durch das Ändern der Zielsetzung. Zur Illustration des Prinzips: Kommt eine Spielerin auf die Bühne und tut so, als wäre sie in der Straßenbahn, und eine zweite Spielerin tritt auf und begrüßt sie, als käme sie zu einem Bewerbungsgespräch, so „akzeptiert“ die erste Spielerin das und „wird“ zu einer Bewerberin. Herkömmlich betrachtet wäre das Verhalten der zweiten Spielerin ein Scheitern, weil sie das Ziel, sich zu Verhalten wie in der Straßenbahn, nicht erreicht hat, aber durch die Kooperation der ersten Spielerin, die ihr Ziel ändert, geht das Spiel weiter.

Zusammengefasst verfolgt Johnstone zwei Ziele: Im Training der SpielerInnen versucht er, sie so stressresistent wie möglich zu machen und sie konkret mit Momenten des Scheiterns zu konfrontieren – allerdings nicht ohne diese danach zu reflektieren, ein Punkt, der bereits in der Begriffsdefinition hervorgehoben wurde, was sich hier erneut bestätigt. Diese Vorbereitung dient dazu, die SpielerInnen dazu zu befähigen, während einer Theatersport-Vorführung ihre Erwartungen und Maßstäbe so flexibel anzupassen, dass das Scheitern einfach verschwindet – im besten Fall wirkt das Gezeigte, als wäre es genau so geplant und wochenlang geprobt.

Exkurs – Der Status von Scheitern in der Gesellschaft

An dieser Stelle ist es notwendig, einen kurzen Exkurs zu machen, denn künstlerische und insbesondere theaterpädagogische Arbeit findet eben nicht in einem Vakuum statt, sondern wird von den Umständen beeinflusst, in denen sie stattfindet. Melanie Hinz und Jens Roselt drücken es in ihrem Vorwort zum Buch „Chaos und Konzept. Proben und Probieren im Theater“ folgendermaßen aus: *„Wie im Theater gearbeitet wird, sagt etwas aus über die Gesellschaft, in der Theater gemacht wird.“* (Hinz/Roselt 2011, S.9) Sowohl Johnstone als auch Tabori zeichnen sich in ihrer Arbeit durch eine starke Haltung gegen die zu ihrer Zeit herrschenden Konventionen aus – der Raum, den sie dem Scheitern einräumen, existiert sonst kaum. Ihre Motivationen sind unterschiedlich – während Tabori seine persönliche Haltung auf seine Theaterarbeit überträgt, erarbeitet sich Johnstone durch Negation einen individuellen Stil. Doch beide setzen einen Kontrapunkt zum Mainstream ihrer Zeit, egal, ob das nun absichtsvoll passiert oder nicht. Beide setzen auf die Kraft des Prozesses, nicht auf ein vordefiniertes Konzept und einen am Reißbrett entwickelten Ablauf. Wieso nun stieß dieser Ansatz stellenweise auf so starke Ablehnung? Der Theaterbetrieb ist trotz seiner künstlerischen Natur wirtschaftlichen Zwängen unterworfen, und auch wenn Subventionen hier eine größere Rolle spielen als beispielsweise im Einzelhandel oder im Dienstleistungsbereich, so geht es doch einerseits darum, eine bestimmte Summe zu erwirtschaften, und andererseits sind die Ressourcen wie immer begrenzt – seien es Requisiten, Probenräumlichkeiten oder BühnenarbeiterInnen, um Umbauten durchzuführen. Dies erfordert Planung und Berechenbarkeit, und die spezifischen Abläufe und Konventionen, die sich im europäischen Theater herausgebildet haben – die durchschnittliche Probenzeit, Anzahl der Aufführungen, Abfolge von Lese-, Stell-, Kostümprobe usw. – sind nicht zuletzt aufgrund dieser äußeren, mit dem künstlerischen Aspekt nicht zusammenhängenden Bedingungen entstanden.

Zu der Zeit, als Tabori und Johnstone anfangen Theater zu machen, hatte sich der Theaterbetrieb sich an diesen Erfordernissen ausgerichtet und sich an sie gewöhnt, und die Tatsache, dass viele der etablierten Konventionen ihren Ursprung nicht in künstlerischen Erfordernissen, sondern in organisatorischen Notwendigkeiten hatten, war kaum Thema. Die Aussage von Johnstones Methode ist: Scheitern ist nicht nur akzeptabel, sondern notwendig für den kreativen Prozess – ein deutlicher Unterschied zu anderen Unternehmungen. Aber: Stimmt dieser letzte Halbsatz tatsächlich? Natürlich ist

Scheitern nicht überall produktiv – eine stundenlangere Ausfall in einer Fabrik, der dazu führt, dass bestimmte Waren nicht rechtzeitig produziert und geliefert werden können, hat tatsächlich wenig positives. Sobald es aber um soziale Prozesse geht – Teamentwicklung oder die persönliche Weiterentwicklung von MitarbeiterInnen – kann Scheitern ebenso wertvoll sein wie Erfolg, eine Tatsache, die in letzter Zeit auch in der klassischen Wirtschaft immer häufiger diskutiert wird (Vergleich dazu z.B. Kraus 2013 oder Scheucher/Steindorfer 2008).

Insofern lassen sich alle Dinge, die hier im Theaterkontext besprochen werden, leicht auf andere Lebensbereiche umlegen. Um wieder auf die Begriffsdefinition zurück zu kommen: Scheitern und Überforderung sind abhängig von den gesteckten Zielen und den Anforderungen. Je stärker die Gesellschaft sich international ausrichtet, und nicht mehr nur national, sondern weltweit verglichen wird und der Wettbewerb globalisiert wird, desto stärker steigen die Anforderungen und Überforderung wird immer präsenter. Daher ist der Umgang mit all diesen Themen nicht nur zentral für die Theater- und Probenarbeit, sondern für den Alltag der meisten Menschen, denn Rahmenbedingungen, die nicht selbstgewählt sind, sondern sich an wirtschaftlichen Erfordernissen ausrichten, finden wir längst nicht mehr nur im Theater oder allgemein in der Arbeitswelt, sondern vielfach auch im Privaten.

An Taboris Arbeit sehen wir, dass Freiraum zum Handeln nicht bedeuten muss, dass es keine Ergebnisse gibt, im Gegenteil. Gerade Personen, die es gewöhnt sind, immensem Druck ausgesetzt zu sein, genießen den gefundenen Freiraum und kommen dadurch zu Ergebnissen, die mit einer straffen Probenstruktur kaum möglich wären. Freilich gibt es in der Wirtschaft noch keinen so leuchtturmhaften Beweis für das Funktionieren dieser Herangehensweise wie Taboris Arbeit am Theater, was aber auch daran liegen mag, dass die internen Funktionsweisen von Unternehmen selten so im Fokus stehen wie die Arbeit am Theater – aber beispielsweise das Wirtschaftsmagazin „brand eins“ berichtet immer wieder von einzelnen UnternehmerInnen oder Firmen, die Scheitern erfolgreich in ihre Unternehmenskultur integriert haben.

Scheitern, gescheitert – eine kritische Projektreflexion

Im Rahmen meiner Grundlagenbildung am Institut angewandtes Theater (IFANT) habe ich mein Abschlussprojekt zum Thema „Schöner Scheitern“ mit Erwachsenen im Rahmen von drei zweistündigen Workshops durchgeführt. Aufbauen auf den bisher angestellten theoretischen Überlegungen soll dieses praktische Beispiel analysiert werden. Als Zielgruppe des Projekts waren ursprünglich Menschen gedacht, die beruflich in der sozialen Arbeit tätig sind, im Zuge der Projektplanung wurde die Zielgruppe erweitert, da es sich als schwierig herausgestellt hat, ausreichend interessierte TeilnehmerInnen zu finden, die neben ihrer Arbeit die notwendige Zeit aufbringen konnten. Letztendlich wurde das Projekt mit einer Gruppe zwischen sechs und acht Personen gemischten Alters und unterschiedlicher Berufe und Studienrichtungen durchgeführt. Ziel war die Auseinandersetzung der TeilnehmerInnen mit ihrem eigenen Scheitern durch Übungen und Spiele aus dem Bereich des Improvisationstheaters.

An dieser Stelle soll nicht der gesamte Projektverlauf dokumentiert, sondern bestimmte Vorkommnisse und Dynamiken analysiert werden. Um einen kurzen Abriss zu geben: Die Gruppe war durchgehend motiviert und konzentriert, offen für die für viele TeilnehmerInnen neuen Methoden. Ein Knackpunkt des Projekts war der Übergang zwischen den Herangehensweisen, die im Kapitel über Improvisationstheater bezüglich der Arbeit von Keith Johnstone beschrieben wurden: Schaffen einer entspannten, freien Atmosphäre und danach kritische Auseinandersetzung und Reflexion der eigenen Tätigkeit. Aufgrund der extrem knappen Zeit von drei zweistündigen Terminen wurde letzteres, unabdingbar dafür, sich mit Scheitern auseinander zu setzen, erst beim letzten Workshoptermin angegangen, Anhand einiger Spiele und anschließender Reflexion sollte das Thema behandelt werden, doch die TeilnehmerInnen sahen in diesem Rahmen kaum eigenes Scheitern bzw. es kam keine Diskussion darüber in Gang. Beim abschließendem Feedback kam das auch zur Sprache, und einige TeilnehmerInnen gaben an, nicht das Gefühl des Scheiterns gehabt zu haben.

In der dem Projekt folgendem Reflexion mit der Projektsupervision wurden die Gründe für dieses „gescheiterte Scheitern“ diskutiert. Dabei wurde klar, dass es sehr wohl Momente des Scheiterns gegeben hatte – die Regeln der jeweiligen Spiele waren klar festgelegt gewesen, und bei genauer Beobachtung waren sie bei weitem nicht immer eingehalten worden. Als Grund wurde diskutiert, dass Scheitern ein angstbesetztes Thema sei, und es

die Aufgabe des Theaterpädagogen gewesen wäre, diese Auseinandersetzung durch Hinweise auf die verletzten Regeln bzw. nicht erreichten Ziele zu befördern – dadurch hätte die Gruppe Gelegenheit gehabt, diese Erfahrung gemeinsam zu diskutieren.

Was kann nun aus dieser Erfahrung abgeleitet werden? Drei wesentliche Erkenntnisse.

Erstens: Für die Auseinandersetzung mit Scheitern braucht es eine stabile Gruppe. Selbst bei einem Projekt, dass explizit Scheitern zum Thema hat, also Leute anspricht, die sich bewusst damit auseinandersetzen wollen, sind Widerstände zu überwinden, und das ist nur dann möglich, wenn sich die TeilnehmerInnen sicher fühlen. Die bei „Schöner Scheitern“ zur Verfügung stehende Zeit von sechs Stunden war sicherlich knapp für einen solchen Prozess.

Zweitens ist bei der Arbeit mit Keith Johnstones Methoden der Wechsel zwischen Schaffung eines wertungsfreien Umfelds und Konfrontation zentral – eine Herausforderung, die er nicht als solche benennt, die aber zwischen den Zeilen der Berichte über seinen Unterrichts deutlich erkennbar ist. Erstere Herangehensweise hilft der Theaterpädagogin, die TeilnehmerInnen kennenzulernen und das Gefühl für die Gruppe zu bekommen, das notwendig ist, um mit Überforderung und Stress so zu arbeiten, dass es die Gruppe weiterbringt und nicht in ihrer Entwicklung hemmt. Gleichzeitig ist diese Phase des Ausprobierens ohne Druck verlockend, man denke nur an die euphorischen Berichte der SchauspielerInnen, die das erste Mal Taboris Probenstil miterleben. Sie verleitet daher dazu, in ihr zu verweilen, und die Konfrontation zu vermeiden, was für das Ziel, sich mit dem Unangenehmen, dem Scheitern auseinanderzusetzen, kontraproduktiv ist. Der Zeitpunkt, zu dem die geschaffene Basis des Vertrauens genutzt wird und die Auseinandersetzung beginnt, muss daher klug gewählt sein – beginnt man zu früh, blocken die TeilnehmerInnen aus Angst ab, beginnt man zu spät, wird das eigene Scheitern aus Freude am puren Tun möglicherweise nicht als solches benannt.

Drittens ist die Reflexion des eigenen Tuns, oder, um Kai van Eikels Worte in Erinnerung zu rufen, der *„Augenblick der Auswertung“*, absolut zentral für ein solches Projekt. Während der theatralen Vorgänge auf das reine Tun konzentriert, passiert der Abgleich mit den eigenen Erwartungen und den vorgegebenen Regeln erst im Nachhinein, und auch die Fremdwahrnehmung, also der Eindruck, den das eigene Handeln auf die anderen Gruppenmitglieder gemacht hat, erschließt sich erst in der gemeinsamen Reflexion.

Gleicht man den Projektverlauf mit diesen Merkmalen ab, so zeigt sich: Die ersten beiden Punkte können großteils als erfüllt angesehen werden – die Gruppenmitglieder vertrauen einander, und der Übergang zur Konfrontation mit dem Scheitern war knapp, aber noch rechtzeitig gewählt. Allerdings wurden in der Reflexion die kritischen Punkte nicht angesprochen, bzw. die TeilnehmerInnen nicht ausreichend energisch zu dem Punkt geführt, an dem sie sie für sich wahrnehmen konnten.

Das ist insofern eine spannende Erkenntnis, als dass die Reflexion an sich kein theatraler Prozess ist, bzw. in diesem Fall nicht war (es existieren sehr wohl theatrale Reflexionsformen), und doch für das Gelingen des Projekts so zentral war. Das führt zu einem weiteren Punkt: Das Ziel des Projekts war ein rein pädagogisches, kein künstlerisches, daher ist es auch nicht verwunderlich, dass ein zentraler Aspekt so außerhalb des künstlerischen Bereichs der Theaterpädagogik liegt.

Eine mögliche Ableitung hieraus wäre, bei einer Wiederholung oder Weiterentwicklung des Projekts mehr künstlerische Elemente zu integrieren, um so die – sehr kopflastige – Auseinandersetzung mit den eigenen Ansprüchen, der Überforderung und dem Scheitern wieder in die theatrale Sphäre zurück zu holen, und ihr so möglicherweise auch ein Stück weit die Schwere zu nehmen.

Fazit

Diese Arbeit soll einen ersten Impuls für die Auseinandersetzung mit Scheitern darstellen, es ging dabei weniger darum, einen Teilaspekt bis ins letzte zu durchleuchten, sondern einzelne Haltungen und Strategien vorzustellen, sie zu vergleichen und in Beziehung zu einander zu bringen, um einen Überblick über die wichtigsten Punkte auf der Landkarte des Scheitern zu bekommen, um die Metapher aus der Begriffsdefinition erneut aufzugreifen.

Wenn man diesen kursorischen Überblick zusammenfasst, so bietet sich als Ausgangspunkt der Aspekt der Negation an, weil er unmittelbar deutlich macht, warum der Umgang mit Scheitern ebenso heikel wie wichtig ist. Je größer die gesellschaftliche Ungleichheit, desto stärker der Druck, erfolgreich zu sein. Dieser Druck ist dabei nichts abstraktes, sondern ist konkret in der theaterpädagogischen Arbeit zu spüren, umso stärker, je älter die TeilnehmerInnen sind und je mehr Eigenverantwortung sie tragen müssen.

Das bringt uns direkt dazu, warum theaterpädagogische Arbeit für diese Auseinandersetzung besser geeignet ist als andere Herangehensweisen: Weil sie es ermöglicht, aus dem Alltag auszusteigen und ohne tatsächliche Konsequenzen zu scheitern. So wird eine Annäherung an das sonst oft tabuisierte Phänomen möglich. Aber das reine Erfahren von Scheitern in einem spielerischen Kontext kann nur der erste Schritt sein, um diese Erfahrung auch für den eigenen Alltag oder gegebenenfalls für den theatralen Ausdruck produktiv zu machen, bedarf es gründlich vorbereiteter und sicher angeleiteter Reflexion.

Von diesem Anstoß ausgehend könnte das weite Feld „Scheitern“ noch weiter untersucht werden – insbesondere das unfreiwillige Scheitern, die Bruchstellen der künstlerischen Arbeit, und der Umgang damit, dem hier nur innerhalb eines Unterkapitels nachgegangen wurde, könnten sicher noch einige aufschlussreiche Erkenntnisse liefern.

Literaturverzeichnis

Gottfried Böttger, "Die ganze Welt ist eine Bühne. Theater in der politischen Bildung", in: *Praktische politische Bildung*, hrsg. von Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, Stuttgart: Wochenschau Verlag 1997. http://www.sowi-online.de/praxis/methode/ganze_welt_ist_eine_buehne_theater_politischen_bildung.html

Melanie Hinz/Jens Roselt, "Poetiken des Probierens. Vorwort", in: *Chaos und Konzept. Proben und Probieren im Theater*, hrsg. von Melanie Hinz/Jens Roselt, Berlin: Alexander Verlag 2011.

Keith Johnstone, *Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport*, Berlin: Alexander Verlag ⁶2006.

Katja Kraus, *Macht. Geschichten von Erfolg und Scheitern*, Frankfurt am Main: Fischer Verlag 2013.

Heiner Müller, "Theater ist Krise. Arbeitsgespräch am 16. Oktober 1995", in: *Ich Wer ist das Im Regen aus Vogelkot Im KALKFELL. Arbeitsbuch für Heiner Müller.*, hrsg. von Frank Hörnigk, Martin Linzer, Frank Raddatz, Wolfgang Storch, Holger Teschke, Berlin: Verlag Theater der Zeit 1996.

Gundula Ohngemach, *Regie im Theater: George Tabori*, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag ³1993.

Hans Martin Ritter, "Prozess und Produkt", in: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, hrsg. von Gerd Koch/Marianne Streisand, Milow: Schibri-Verlag 2003.

Jens Roselt, "Zukunft probieren", in: *Chaos und Konzept. Proben und Probieren im Theater*, hrsg. von Melanie Hinz/Jens Roselt, Berlin: Alexander Verlag 2011.

Mira Sack, *Spielend Denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie des Probens*, Bielefeld: transcript Verlag 2011.

Gerhard Scheucher/Christine Steindorfer (Hg.), *Die Kraft des Scheiterns. Eine Anleitung ohne Anspruch auf Erfolg*, Graz: Leykam 2008.

Kai van Eikels, "Der Abend, an dem wir unser Publikum kannten. Improvisieren zwischen Ereignisproduktion und Zusammenleben", in: *Chaos und Konzept. Proben und Probieren im Theater*, hrsg. von Melanie Hinz/Jens Roselt, Berlin: Alexander Verlag 2011.

Gert Voss, *Man muß so alt werden, bis man jung ist*, <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buehne-und-konzert/george-tabori-man-muss-so-alt-werden-bis-man-jung-ist-1160786.html> 2004, Zugriff:26.8. 2013 .

Geesche Wartemann, *Theater der Erfahrung. Authentizität als Forderung und als Darstellungsform*, Hildesheim: Universität Hildesheim Universitätsbibliothek 2002.