



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Theaterakademie Hamburg - Zeitgenössische
„Regie-Brutstätte“ am Puls der Zeit?

Über die Potenzialität von Regie als didaktisches Konstrukt

Verfasserin

Nevina Emilova

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 317

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Theater-, Film- und Medienwissenschaft

Betreuerin:

Univ.-Doz. Mag. Dr. Brigitte Dalinger

DANKSAGUNG:

Ich möchte vorab allen danken, die sich die Mühe gemacht haben diese Arbeit Korrektur zu lesen. Ein großes Danke geht hierbei an Thomas Grams, der mich in all den Jahren geistig bereichert und seinen Glauben an mich nie verloren hat.

Dann möchte ich all denjenigen danken, die sich für die Fragebögen und Interviews Zeit genommen haben. Dr. Nicola Ebers gilt ein besonderer Dank, da sie mich nach langwieriger Suche ohne sichtbares Ende mit offenen Armen empfangen und meine Recherchearbeit sehr unterstützt hat. Andrea Tietz möchte ich ebenso für all ihre organisatorischen und beratenden Mühen danken! Ohne sie wären einige Daten nicht zugänglich gewesen.

Durch die emotionale Unterstützung meiner besten Freundinnen Britta und Mareike, die Aufmunterungen von Michelle und dem seelischen Beistand, sowie Geduld von Lasse konnte ich erneut Boden unter den Füßen fassen.

An letzter und zugleich wichtigster Stelle gilt meiner Familie das GRÖßTE DANKE! Allein ihrem Lebensweg und ihrer großen Lebenswerke gilt meine tiefste Anerkennung und mein Respekt. Den Kopf mit konzentrierten Gedanken immer in positiver Höhe zu strecken und aktiv Auswege zu suchen, habe ich zu schätzen gelernt. Mit all ihrer Stärke haben meine Eltern mein Vorhaben unterstützt und nie daran gezweifelt. Meiner Schwester Suzan möchte ich an dieser Stelle ebenfalls danken. Sie hat mit ihrer positiven Art dafür gesorgt, dass durch dunkle Phasen Licht drang.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	6
1.1 Fragestellung/Inhalt	6
1.2 Forschungsstand / Methodik	7
2. Überblick Theaterlandschaft der Hansestadt Hamburg	9
2.1 Hamburger Theatergeschichte	9
2.1.1 Theaterleben bis zur Eröffnung der Oper am Gänsemarkt - Hamburgs erste Bühne zur „Welt“	9
2.1.2 Ackermann, Lessing und Schröder Ära	11
2.1.3 Theatereröffnungsboom	15
2.1.4 Das Thalia Theater	16
2.1.5 Das Deutsche Schauspielhaus	18
2.1.6 Wenden und Krisen der zwei führenden Theater Hamburgs - Thalia Theater und Deutsches Schauspielhaus	20
2.1.6 a) Schauspielhauskrise und seine Rettung	20
2.1.6 b) Thalia Theater - Hamburger „Burgtheater“?	21
2.1.6 c) Theaterkrise in Hamburg - 1979	21
2.1.6 d) Ein Lichtblick in der Krise	23
2.2 Überblick der Theaterlandschaft Hamburgs	24
2.2.1 Kultur - heute	24
2.2.2 Theater - heute	25
2.2.3 Festivalszene	26
2.2.4 Ausbildungsinstitute: Schauspiel / Regie.....	27
3. REGIE - in seiner diskursiven Begrifflichkeit und Entwicklung.....	29
3.1 Regie im Wandel seines Korpus - der Zeit	29
3.1.1 Korporale Begrifflichkeit.....	29
3.1.2 Entwicklungsspuren und -linien.....	33
3.1.3 Systematische und wesenhafte Funktionalität	38
3.2 Das didaktische „Theaterdreieck“	39
3.2.1 Korrelationskonstrukt?.....	40
3.2.2 LEHRBARKEIT	43
4. Theaterakademie Hamburg: Gläserner Blick durch die stählernen Mauern	47
4.1 THEATER-AKADEMIE: Ursprünge, Spuren und Entwicklungen	47
4.1.1 „Akademos“	47
4.1.2 Erste Spuren einer „Theater-Akademie“ in Hamburg	48

4.1.3 Theaterakademien heute	48
4.2 Institutionelle Entwicklung: Geschichte der Etablierung eines staatlichen Regiestudienganges in Hamburg	50
4.2.1 Literaturwissenschaft/Musiktheaterregie	50
4.2.2 Institut für Theater, Musiktheater und Film: Schauspieltheater-Regie	52
4.3 Theaterakademie Hamburg: Schauspieltheater-Regie	54
4.3.1 Wie aus einem „exotischen“ Studiengang eine Akademie wurde.	54
4.3.2 „Balance zwischen Kontinuität und Bewegung“ - Organisation HEUTE	56
4.3.2 a) Inhalte	57
4.3.2 b) Ausbildungsort.....	57
4.3.2 c) Aufnahmeverfahren	58
4.3.2 d) Strukturelle Gliederung des Studienganges.....	59
4.3.2 e) Inhaltliche Gliederung des Studienganges.....	59
4.3.2 f) Studienziele	61
4.4 Bildung als Betrieb - Finanzierung	64
4.5 Funktionalisierung und Vermarktung: Label Theaterakademie.....	65
4.6 Berufswirklichkeit.....	67
4.6.1 Nachfrage = Angebot?	67
4.6.2 Regie = Männerberuf?	68
5. Lehr- und Lernbarkeit	70
5.1 Entwicklungen: Antike - Mittelalter - Neuzeit.....	70
5.1.1 Frage nach der Lehrbarkeit - Menon.....	73
5.1.2 Über die Lehrkunst - „Didactica Magna“	77
5.1.3 Humboldts Bildungsrelikt.....	81
5.2 Lehren und Lernen	83
5.2.1 Die Kunst des Lehrens	85
5.2.2 Die Kunst des Lernens	88
5.2.3 Unterricht	91
5.3 Versuchsmodell „Regie“	94
5.3.1 Unterrichtswesen allgemein.....	95
5.3.2 Lehren an der TAH	96
5.3.3 Lernen an der TAH	98
5.3.4 Unterrichtspraxis: Ein exemplarischer Auszug aus dem Regieunterricht an der TAH.....	100
5.3.4 Das Zeitgenössische.....	104
5.3.5 Die „Hamburger Schule“	106

6. Schlussfolgerung.....	107
6.1 TAH	107
6.2 Regie in seiner didaktischen Zugänglichkeit	108
7. Bibliographie.....	110
8. Anhang.....	120
8.1 Diagramme / Auflistung: STR	120
8.2 Fragebogen Dozenten / Studenten	123
8.3 Abstract	135
8.4 Curriculum Vitae – Nevina Emilova	136

1. Einleitung

1.1 Fragestellung/Inhalt

In dieser Arbeit möchte ich mich mit der allgemeinen Frage auseinandersetzen, inwiefern zeitgenössisches Theater tatsächlich gelehrt, gelernt und vor allem vermarktet werden kann. Der thematische Fokus konzentriert sich auf den Bereich Regie und Regieausbildung. Als Untersuchungsgegenstand dient hierfür die Theaterakademie Hamburg als relativ junge und „bundesweit in dieser Form einzigartige[n] Institution“¹.

Die Arbeit gliedert sich in vier konkrete Teilbereiche. Der erste Bereich führt in die lokale Theatergeschichte ein, welche den künstlerischen Nährboden für weitere Entwicklungen offenbart. Der zweite Bereich befasst sich mit dem Begriff der Regie, seiner Entwicklung und einer möglichen didaktischen Positionierung. Diese Verbindung von „Regie“ und „Didaktik“ leitet zum dritten Bereich über, welcher die Regieausbildungsstätte „Theaterakademie Hamburg“ in seiner institutionellen Entwicklung, sowie seinem heutigen Profil skizziert. Es wird nach der Funktionalisierung und Vermarktung, sowie der Berufswirklichkeit gefragt. Schließlich umfasst der vierte Bereich bildungsgeschichtliches und- theoretisches Fundament. Die defintitorische Sezierung von Begriffen wie *Lehren*, *Lernen* und *Unterricht* liegt darin begründet, diese als eine Art Parameter für die Lehr- und Lernpraxis an der Theaterakademie zu verwenden. Fragebögen und ergänzende Interviews von Studenten, Absolventen und Dozenten dienen hierbei als qualitatives Material.

Es wird versucht, zwischen der Kunst des Lehrens und Lernens und der Kunst der Regie eine Art goldene Brücke zu finden. Die Schwierigkeit liegt jedoch darin, individuell-künstlerische „Materie“ als systematisches Konstrukt zu formieren. Kunst ohne eine Art System ist kaum möglich, eine Kunst zu lernen und zu lehren ohne ein System ebenso wenig. Der Bedarf eines vorgegebenen Rahmens und einer Systematik ist unabdingbar. Die essentielle Besonderheit in der Kunst liegt jedoch darin, den systematischen Aspekt durch praktische Permeabilität respirativ zu konzipieren. Dieses möchte ich anhand der Theaterakademie ersichtlich werden lassen.

Summa summarum widmet sich diese Arbeit der „Brutstätte“ der Kunst, *denn nichts IST, ohne jemals geboren worden zu sein.*

¹ Theaterakademie Hamburg, *Homepage*, <http://www.hfmt-hamburg.de/theaterakademie>, 10.09.2012.

1.2 Forschungsstand / Methodik

Da es keine gesamte Dokumentation über die Entwicklung und das Profil der Theaterakademie (TAH) als solches gibt, bestand die Schwierigkeit darin, alle relevanten Informationen vor Ort zu suchen und zusammenzustellen. Aus diesem Grund war die Quellenarbeit für mich äußerst spannend. Nachdem ich kaum Materialien zu den Anfängen in der TAH und der Hochschule für Musik und Theater gefunden habe, habe ich mich an die Universität Hamburg gewendet. Zuvor bin ich im Staatsarchiv Hamburg fündig geworden und bin auf einen Lehrplan einer 1911 eröffneten Theaterakademie gestoßen. Im weiteren Suchverlauf hat mir die stellvertretende Leitung für Universitätsentwicklung und Leitung für Qualitätsmanagement der Universität Hamburg die Einsicht in archivierte Ordner (ITFM) ermöglicht und mich auf Grund der Lückenhaftigkeit an die Registratur weiterverwiesen. In der Registratur habe ich sämtliche reponierte Dokumente gefunden, die wesentliche Informationen zur institutionellen Entwicklung offenbarten.

Daten und Fakten zum Profil habe ich sowohl den Dokumenten aus der Registratur, als auch der Internetseite der TAH entnommen. Die Unterlagen zur Bewerbung, Einladung und Annahme der Studenten wurden ausnahmsweise auf spezielle Anfrage im Archiv der TAH und im Sekretariat zugänglich gemacht. Die einzelnen Informationen mussten mühevoll zusammengestellt werden, um visuelle Übersichten zu ermöglichen. Das umfangreiche und größtenteils lokale Quellenmaterial für das vierte Kapitel entspringt demnach diversen Dokumenten aus der Registratur Hamburg, der Universität Hamburg, dem Staatsarchiv Hamburg, der Theaterakademie Hamburg, der Internetseite der TAH und dem E-Mailverkehr mit den jeweiligen Koordinatoren und Leitungen.

Das zweite Kapitel über die Theaterlandschaft Hamburgs stützt sich auf Grund der umfangreichen und detaillierten geschichtlichen Zusammenfassung auf das Werk „*Theaterstadt Hamburg. Schauspiel, Oper, Tanz. Geschichte und Gegenwart*“ von Manfred Brauneck, Christine Müller, Barbara Müller-Wesemann. Zeitungsartikel aus der Theatersammlung Hamburg dienen ebenfalls als essentielle Quellengrundlage. Der zweite Abschnitt bedient sich sowohl Quellen aus der Theatersammlung Hamburg, in Form von Zeitungsartikeln, als auch aktuellen Internetquellen.

Das dritte Kapitel wurde durch die Diplomarbeit von Alexandra Riener „*Von der Regie zum Regietheater und Kollektive [Gegen]Entwürfe. Über die Ambivalenz von Werktreue und Regie*“ angeregt, unterscheidet sich jedoch gänzlich in der Ausführung und der argumentativen Struktur. Die Abhandlung in dieser Arbeit besteht überwiegend aus lexikalischer Vergleichsarbeit, um die Entwicklung der Regie zu belegen.

Die Quellenarbeit für das vierte Kapitel wurde bereits beschrieben (s.o.).

Das fünfte Kapitel basiert auf geschichtlichen und theoretischen Quellen aus der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Diese Basis wird durch individuell erstellte Fragebögen für Dozenten, Studenten und Absolventen der TAH sowie ergänzende Interviews ausgebaut, um einen Bogen zwischen Theorie und Praxis zu spannen.

Die zahlreichen Zitate in dieser Arbeit dienen zum einen, qualitativ betrachtet, der Unterstützung von Aussagen/Argumenten bzw. dienen als Grundlage für Gegenpositionen. Und zum anderen fungieren sie als notwendige, reale Instanz, welche dieser Arbeit, vor allem im historischen und theoretischen Teil, einen Hauch Lebendigkeit verleiht.

2. Überblick Theaterlandschaft der Hansestadt Hamburg

Dieses Kapitel verschafft einen Überblick über die Theatergeschichte Hamburgs, die gegenwärtige Theatersituation und ihre theaterspezifischen Ausbildungsmöglichkeiten. Die Darstellung der theatergeschichtlichen Entwicklung begründet die Auswahl der *Theaterstadt Hamburg* als interessantes Untersuchungsumfeld, vor allem für die Regieausbildung.

2.1 Hamburger Theatergeschichte

2.1.1 Theaterleben bis zur Eröffnung der Oper am Gänsemarkt - Hamburgs erste Bühne zur „Welt“

Die Kunst der Unterhaltung prägte das Hamburger Bild vom 14. Jahrhundert an. Wandertruppen, Schausteller, Spielleute, Musiker und Artisten reisten, besapften und prägten mit ihrer „ars delectationis“² das Stadtbild. In der Schaustellerei selbst sah die Stadt durch den gesellschaftlichen Anklang einen enormen wirtschaftlichen Nutzen, welcher zugleich zur Attraktivitätssteigerung der Stadt führte. Aus diesem Grund investierte die Stadtkasse vom 14. bis 16. Jahrhundert in das Wandergewerbe der Schaustellerei.

Die ersten offiziellen Theateraufführungen in Hamburg waren geistliche Spiele - Passionsspiele. Laien spielten in der Kirche und auf dem Marktplatz. Sie inszenierten geistliche Themen um die Passion und Weihnachten und versuchten damit einerseits die Unterhaltungskultur zu disziplinieren und andererseits eine Brücke zwischen Kirche und Öffentlichkeit zu schlagen. Weiterhin gab es den „Spielbetrieb der Handwerker, das Fastnachtspiel“³, welches sich religiöser und volkstümlicher Themen annahm und mit einem Umzug durch die Stadt verbunden war. Mit der Lutherischen Reformation 1528 wurden andere Glaubensbekenntnisse in Hamburg verboten. Diese Reformation „hatte einschneidende Auswirkung auf das Theaterwesen insgesamt zur Folge“⁴. Mit dem reformierenden Wandel, welcher andere Glaubensbekenntnisse in Hamburg verbot, kam das erste Schultheater auf. „Dieses Schultheater erlebte einen Höhepunkt unter dem Rektor Johann Samuel Müller (1732 - 1773), der selbst zahlreiche Stücke schrieb und diese mit den «Jünglingen guter Hoffnung» an seiner Schule einstudierte.“⁵ An dieser Stelle keimt nicht nur der Gedanke auf, Kunst und Schule/Bildung zu vereinen, sondern in Ansätzen auch das Interesse für Regie in einem staatlichen Ausbildungsinstitut.

² Übersetzt aus dem Lateinischen: Die Kunst des Vergnügens.

³ Brauneck/Müller/Müller-Wesemann, *Theaterstadt Hamburg*, S.17.

⁴ Brauneck/Müller/Müller-Wesemann, *Theaterstadt Hamburg*, S.17.

⁵ Die Themen der Schul-Inszenierungen waren der griechischen und römischen Mythologie entnommen, ebenso auch nationaler Stoff aus der deutschen und hamburgischen Geschichte - Vgl. Ebd. S. 18.

Während Hamburg im Dreißigjährigen Krieg „städtische Selbstständigkeit“ erlangte und zum „diplomatischen Zentrum Europas“ wurde, bildeten sich immer mehr deutsche Schauspielgesellschaften, die in Gasthöfen und Bretterbuden auftraten.⁶

Mit der Einführung der Straßenbeleuchtung (1673) und der Eröffnung des ersten deutschen Kaffeehauses in Hamburg (1677) sind eine städtische und eine gesellschaftliche Entwicklung in Richtung Öffentlichkeit deutlich zu beobachten. In diesem Entwicklungszuge eröffnete am 02.01.1678 die Hamburger Oper am Gänsemarkt - die erste „von Bürgern für Bürger betriebene[n] stehende[n] Oper in Deutschland“.⁷

Die Gründung der Hamburger Oper markiert den ersten Meilenstein, welcher Hamburg zu einer Theaterstadt werden ließ - Hamburg erhielt eine Bühne, „die über die Grenzen der Hansestadt hinaus eine künstlerische Attraktion wurde und in Deutschland eine neue Form bürgerlicher Theaterkultur einleitete.“⁸

Die Kirche jedoch sorgte schon bald für die Arretierung dieser gesellschaftlich-kulturellen Entwicklung. Der Krieg gegen Dänemark und politische Disparitäten zwischen Rat und Bürgerschaft führten zu allgemeinen Unruhen. Den Opernstreit jedoch entfachten pietistische Lutheraner, welche sich mit der Negierung der Oper gegen die orthodoxen Lutheraner stellten.⁹ 1686 wurde das Opernhaus wegen dieser Unruhen geschlossen - wiedereröffnet - geschlossen. Obwohl gefordert wurde, die Oper als „Teufelswerk“ abzuschaffen, wurde sie bereits ein Jahr später - am 17.11.1687 - wiedereröffnet. Grund für die Tolerierung der Oper waren unter anderem Gutachten der Universitäten Rostock und Wittenberg und die Verteidigung durch orthodoxe Theologen.

Um die Pietisten zu besänftigen wurden neben antiken Stoffen und Mythen auch religiöse Themen ins Repertoire aufgenommen. Bis 1738 wurden in etwa 270 unterschiedliche Opern an 150 Tagen im Jahr aufgeführt. Die Oper war allseitig ein Gewinn - für das bürgerliche Gesellschaftsleben, für das Vergnügen der Adelligen und für die Wirtschaftskraft Hamburgs als „kulturelle Attraktion“.¹⁰ Obwohl das Interesse der Öffentlichkeit stetig wuchs und die Oper darauf reagierte¹¹, wurde die Oper als solche 1738 endgültig geschlossen, übergangsweise an Wandertruppen vermietet, und 1763 endgültig abgerissen.

⁶ Vgl. hierzu Ebd. S. 14, sowie S. 32.

⁷ Ebd., S. 14.

⁸ Ebd., S. 19.

⁹ Von 1529 bis 1785 war nur das Luthertum in HH erlaubt. 1785 wurde ein religiöses Toleranzreglement für Reformierte und Katholiken eingeführt - Vgl. Ebd. S. 16.

¹⁰ Vgl. Ebd. S. 21.

¹¹ Neben antiken Stoffen wurden auch volkstümliche Stücke, sowie Lokalpossen mit musikalischer Begleitung „in der Tradition des französischen Jahrmarkttheaters.“ gespielt worden - Ebd. S.22.

Der Ruin der Oper wird mit stetigem Direktionswechsel, Abwanderung des Adels und damit auch der finanziellen Unterstützung, „spärlichen Premieren“, italienischen Werkadaptionen in Originalsprache, welche jedoch kaum Resonanz beim Publikum fanden, erklärt. Eine weitere Explikation bietet der Ausbruch der Pest (1713), welcher das kulturelle Interesse der Gesellschaft am öffentlichen Theaterleben zur Seite und das gesundheitliche Interesse, sowie die Angst vor der Ansteckungsgefahr im öffentlichen Raum in den Vordergrund rückte. Dies würde ebenfalls die „spärlichen Premieren“ begründen. Im Endeffekt war das Theater keine rein-gewinnbringende Institution, denn „Die Gesamtausgaben waren beträchtlich höher als die Einnahmen, so daß die Pächter in wachsendem Maße auf private Zuschüsse angewiesen waren, um die Kosten für Miete, Steuern, Material und Personal begleichen zu können.“¹² Damit war das Kapitel „*Oper am Gänsemarkt*“ erstmals geschlossen.

2.1.2 Ackermann, Lessing und Schröder Ära

Bereits 1590 suchte erstmals eine Wandertruppe um Spielerlaubnis in Hamburg an.¹³ Die erste Hälfte des 17. Jahrhunderts war charakteristisch für die internationale Bewegung der Wandertruppen. Bekannte Wandertruppen wie die von Caroline Neuber und Konrad Ernst Ackermann gastierten häufig in der Hansestadt Hamburg.¹⁴ Die für Wandertruppen beliebte Ära des Hans-Wurst-Theaters¹⁵ führte zu gesellschaftlichem Anklang der Wanderbühnen. Problematisch für die Wanderbühnen war jedoch die finanzielle Instabilität, welche gezwungenermaßen zu künstlerischer und niveauvoller Stagnation führte. Johann Friedrich Schönemann versuchte sich dieser Problematik anzunehmen und Abonnenten durch einmalige saisonale Zahlung für seine Truppe anzuwerben, dies scheiterte jedoch. „Offenbar war für die Stadt und Publikum die Konkurrenz verschiedener Theatergruppen attraktiver als die feste Bindung an eine Gesellschaft durch Abonnement oder Monopol.“¹⁶

¹² Ebd., S. 29.

¹³ Vgl. Ebd. S. 32

¹⁴ Caroline Neuber gastierte zw. 1728 - 1744 und die Ackermannische Gesellschaft zwischen 1764 -1767 in Hamburg. Vgl. Herbert Eichhorn, *Konrad Ernst Ackermann. Ein deutscher Theaterprinzipsal. Ein Beitrag zur Theatergeschichte im deutschen Raum*. Emsdetten/Westf.: Verlag Lechte 1965, S. 76. / Ebenfalls zu finden in Brauneck/Müller/Müller-Wesemann, „Theaterstadt Hamburg“, S. 33.

¹⁵ Im 17. und 18. Jahrhundert wurde in Form des „Hans-Wurst“ eine Spaßmacherfigur kreiert, welche als kritisches, anarchistisches Medium fungierte. Vgl. Barbara Kilian, *Theater Hans Wurst Nachfahren Berlin*, Berlin: Alexander Verlag 2006.

¹⁶ Brauneck/Müller/Müller-Wesemann, *Theaterstadt Hamburg*, S. 34.

Von 1600 bis 1750 hat sich die Einwohnerzahl um 55.000 Einwohner erhöht.¹⁷ Die Wachstumstendenz der Bevölkerung steigt und damit auch der Drang nach kultureller Beständigkeit.

Zwei Jahre nach dem 7-jährigen Krieg¹⁸ wurde am Gänsemarkt das Comödienhaus durch Konrad Ernst Ackermann eröffnet und damit zur „Erste[n] stehende[n] Schauspielbühne der Hansestadt.“¹⁹

Konrad Ernst Ackermann²⁰ spielte neben Konrad Ekhof und Sophie Charlotte Schröder in der berühmten Schönemannschen Gesellschaft und entwickelte sich zu einer der „führenden Wandertruppen-Prinzipale“²¹, welcher sich mit seiner Theatergruppe im Hamburger Comödienhaus eine feste Spielstätte erbaute. Sein Vorhaben wurde finanziell von dem dänischen Gesandten und Handelsunternehmer Schimmelman und dem Hamburger Kaufmann und Ratsherren Caspar Voght unterstützt. Ackermann erhielt sogar „als erster Schauspieler in Hamburg das kleine Bürgerrecht“.²²

Sowohl im Schauspielstil, als auch im gewohnten Theaterrepertoire setzte dieser reformierende Akzente. Mit seinem natürlichen und menschlichen Darstellungsstil hauchte er dem bürgerlichen Trauerspiel wahrhaftes Leben ein und markierte eine Entwicklungstendenz, welche sich von der französischen Reproduktionstradition löste.²³

Die erste Spielzeit verlief gut, doch trotz der Repertoire-Vielfalt und sehr guter Besetzung, verebbte das flutartige Interesse. Zwei Jahre nach der Eröffnung vermietete er das Comödienhaus wieder und löste seine Theatertruppe auf.

Das scheinbare Scheitern Ackermanns entpuppt sich allerdings als unvorhergesehene Treibkraft für das darauffolgende Vorhaben, ein Nationaltheater zu gründen.

„Dieses frühzeitige Scheitern der Ackermannschen Bühne führte [allerdings] dazu, daß sich - erstmals seit der Operngründung im 17. Jahrhundert - wieder Hamburger Kaufleute für eine Theaterunternehmung engagierten, das Gebäude am Gänsemarkt samt Dekorationen pachteten, einen Theaterrichter, den Schriftsteller Johann Friedrich Löwen (1729 – 1771),

¹⁷ Das Bevölkerungswachstum stieg von 35.000 auf 90.000 Einwohner.

¹⁸ Der 7-jährige Krieg fand von 1756 - 1763 statt.

¹⁹ Brauneck/Müller/Müller-Wesemann, *Theaterstadt Hamburg*, S.15 / Sowie in: Eichhorn, *Konrad Ernst Ackermann*, S.79.

²⁰ Zu seiner theaterreformierenden Wirkung: „Er hatte auf der einen Seite die einfachen Menschen, die bisher nur wegen der manchmal in letzte Obszönitäten ausartenden Hanswurstspäße in die Komödie geeilt waren, an das literarische Theaterstück herangeführt und auf der anderen Seite für die gebildeten Kreise, die dieses nur aus der Lektüre kannten, die Vereinigung von Literatur und Bühne , [...] erst geschaffen [...]“. - Eichhorn, *Konrad Ernst Ackermann*, S. 11.

²¹ Herbert Eichhorn, *Konrad Ernst Ackermann*, S. 11 ff.

²² Brauneck/Müller/Müller-Wesemann, *Theaterstadt Hamburg*, S. 37.

²³ Vgl. Eichhorn, *Konrad Ernst Ackermann*, S. 176 f.

und einen Dramaturgen engagierten, der auch als hauseigener Kritiker Dienste tat, nämlich Gotthold Ephraim Lessing.²⁴

Mit der Theaterzeitschrift „Hamburgische Dramaturgie“²⁵ statuierte Lessing ein kritisches und künstlerisch-dokumentierendes Manifest als Monument einer Hamburger Theatergeschichte.

„Die unerschrockene Kunst, die allen Mißgestalten
Strafloser Torheit wagt den Spiegel vorzuhalten;
Die das Geweb‘ enthüllt, worin sich List verspinnt,
Und den Tyrannen sagt, daß sie Tyrannen sind;
[...] Sie, die zum Unterricht die Toten läßt erscheinen,
Die große Kunst, mit der wir lachen oder weinen.
Sie fand in Griechenland Schutz, Lieb‘ und Lehrbegier.
In Rom, in Gallien, in Albion, und – hier.
[...] Lang hat sie sich umsonst nach Bühnen umgesehn:
In Hamburg fand sie Schutz; hier sei denn ihr Athen!“²⁶

Trotz anfänglicher Euphorie scheiterte das Nationaltheater-Experiment der Entreprise. Das abnehmende Interesse des Publikums schien Auslöser für das Scheitern zu sein.²⁷ Lessing äußerte sich hierzu mit folgenden Worten: „Der süße Traum, ein Nationaltheater hier in Hamburg zu gründen, ist schon wieder verschwunden: und soviel ich diesen Ort nun habe kennen lernen, dürfte er auch wohl gerade der sein, wo ein solcher Traum am spätesten in Erfüllung gehen wird.“²⁸

1771 begab sich das Comödienhaus - zurück zum Ursprung - in die leitenden Hände von Friedrich Ludwig Schröder und Sophie Charlotte Ackermann.

Schröder machte das Comödienhaus im Gegensatz zu seinen Vorgängern [...] zu einer ständigen, dauerhaften Einrichtung [zu machen], die über das Stadttheater bis zur heutigen Oper eine ungebrochene Kontinuität [...] bewahrte.²⁹ Die Hamburger Entreprise, welche vordergründig auf Grund von Mangel an „wirklich künstlerische[r] Führung“ scheiterte, veranlasste Schröder zahlreiche Reformen vorzunehmen, wie zum Beispiel die „Einführung eines Autorenhonorars für

²⁴ Brauneck/Müller/Müller-Wesemann, *Theaterstadt Hamburg*, S. 38 - 39.

²⁵ Lessings „Hamburgische Dramaturgie“ wurde zw. 1767 und 1769 herausgegeben.

²⁶ Prolog bei der Eröffnung am 22.04.1767. Eröffnungsstück: *Olint und Sophronia* - ein christliches Trauerspiel von Johann-Friedrich Freiherr Von Cronegk. - In: Gotthold E. Lessing, *Hamburgische Dramaturgie*, Kritisch durchgesehene Gesamtausgabe mit Einleitung und Kommentar von Otto Mann, Stuttgart: Alfred Körner Verlag 1958, S.29.

²⁷ Brauneck/Müller/Müller-Wesemann, *Theaterstadt Hamburg*, S. 39.

²⁸ Lessing, *Hamburgische Dramaturgie*, S. 397.

²⁹ Brauneck/Müller/Müller-Wesemann, *Theaterstadt Hamburg*, S. 42.

unaufgeführte Originalstücke und Übersetzungen [...] fremdsprachiger Dramen“, mit welchem er nicht nur junge Autoren an sein Theater holen wollte, sondern auch den „französisch dominierten Spielplan“ lockerte und für Neues wie den aufklärerischen Realismus öffnete. „Eine der wichtigsten Wendungen für das deutsche Theater vollzog sich in Hamburg ab 1776, als Schröder unabhängig von den sehr unterschiedlichen Reaktionen des Publikums in nur vier Spielzeiten zehn Stücke von Shakespeare inszenierte.“³⁰

Doch wie Paul Hoffmann schreibt, hängt der Erfolg von der Leitungsfähigkeit der Schauspieler ab. Dahingehend bewies Schröder ein einzigartiges Zusammenspiel. Seine Schauspieler waren „seinem Wort und Wink ergeben“, sie verstanden „seine Vorschriften“ und „Das Ergebnis solcher Zusammenarbeit zwischen Spielleiter und Schauspieler war das ‚rasche Spiel‘, das nach Mehers Notiz das hervorstechendste Merkmal der Hamburger Bühne gegenüber der Spielweise anderer Theater, besonders der Bühne Wiens war.“³¹

Trotz reformierender Bemühungen wirkte dieses Mal nicht etwa die Kirche (wie bei der Oper am Gänsemarkt), sondern der Rat der Hansestadt durch eine Lustbarkeitssteuer³² für alle „«öffentlichen Vergnügungen»“³³ und zuvor der Freigabe von Theateraufführungen an Fest- und Sonntagen für die dort bestehende englische und französische Gesellschaft³⁴ entwicklungshemmend. Enttäuscht über die „offizielle Gleichstellung seiner Bühne mit den übrigen Schauvergnügungen“³⁵ legte Schröder seine leitende Position ab.

Sobald eine Bühne konzessioniert wurde, gab es kaum Interventionen seitens der Stadt durch Aufführungsverbote oder Zensurierung - nur durch Proteste des Publikums. Dennoch weisen die Einführung der Lustbarkeitssteuer und der ausbleibende Schutz vor der „Konkurrenz französischer oder englischer Schauspieltruppen“³⁶ seitens der Hansestadt eher wirtschaftliche Interessen, denn Einsatz für die Entwicklung einer *nationalen* Theaterkultur auf.

³⁰ Brauneck/Müller/Müller-Wesemann, *Theaterstadt Hamburg*, S. 43.

³¹ Paul F. Hoffmann, *Friedrich Ludwig Schröder als Dramaturg und Regisseur*, Berlin: Selbstverlag der Gesellschaft für Theatergeschichte 1939; (Schriften der Gesellschaft für Theatergeschichte Bd. 52), S. 448.

³² Die Lustbarkeitssteuer wurde 1796 zur Erhöhung der Milizgehälter eingeführt.

³³ Brauneck/Müller/Müller-Wesemann, *Theaterstadt Hamburg*, S. 44.

³⁴ Schröder kämpfte vergebens jahrelang für solch ein Spielrecht, welches 1795 zusätzlich englischen und französischen Gesellschaften zugesprochen wurde - dieser äußerte sich diesbezüglich folgendermaßen: „Eine Englische Schauspieler-Gesellschaft findet sich hier ein - Eine Französische hat sich in den Fall gesetzt, vor ihren Landsleuten flüchten zu müssen; von wenigen unterstützt erhalten sie Freiheiten, um die sich das deutsche Theater, dessen Unternehmer Bürger war, seit 1765 beworben und endlich nach einigen 20 Jahren mit jährlichen Aufopferungen erhalten hat.“ - Friedrich Ludwig Schröder zitiert nach: Paul F. Hoffmann, *Friedrich Ludwig Schröder als Dramaturg und Regisseur*, S. 4.

³⁵ Brauneck/Müller/Müller-Wesemann, *Theaterstadt Hamburg*, S. 44.

³⁶ Ebd., S. 36.

2.1.3 Theatereröffnungsboom

In den Jahren 1800 bis 1900 fand geradezu ein Ausbruch an Theatereröffnungen statt. Die Einwohnerzahl maximierte sich in diesen Jahren circa um das sechsfache (1800 - 130.000 / 1900 - 750.000). Von 1900 bis 1914 wuchs die Bevölkerungszahl um weitere 250.000.³⁷ Der zunehmende „Bevölkerungsboom“ bot ein nährreiches Fundament für die Entwicklung der Theaterszene. Aber nicht nur der massenhafte Zuwachs, sondern progressiv politische und regressiv kirchliche Entwicklungen³⁸ trugen dazu bei, dass mehr freie Zeit zur Verfügung stand. Auf diese Freizeitentwicklung und der damit einhergehenden „Nachfrage nach Unterhaltung“ reagierte die Theaterszene umgehend.³⁹

Neugründungen von Theatern waren nur in den Vorstädten - St. Pauli und St. Georg - erlaubt. Mit dieser Erlaubnis war der Entwicklung „verschiedenartigste[r] theatralische[r] Schauvergnügungen“⁴⁰ keine Grenzen mehr gesetzt. So entwickelte sich in St. Georg und St. Pauli eine „eigenständige, neuartige Theaterlandschaft“⁴¹ basierend auf dem Drang, mit Unterhaltungskultur zu dienen. Die Einbindung innovativer Medien [mechanisches Theater, Panoramen], die mit der Industrialisierung⁴² aufkamen, sorgten für massenhaftes Staunen. Illusion - Spiel - Verwandlung beschrieben das auf Sensation konzipierte „Unterhaltungsgewerbe“ in den Vorstädten.⁴³

Mit der Reform, die 1860 die Torsperrenregelung abschaffte, „stand dem Aufstieg St. Paulis zum Vergnügungsviertel nichts mehr im Wege.“⁴⁴

In der Hamburger Innenstadt hingegen ging es mit lediglich zwei konzessionierten Bühnen etwas ruhiger zu. «Winckeltheater» störten den konzessionierten Theaterhaushalt, weshalb der Stadttheaterdirektor Ludwig Herzfeld Interventionen gegen „Auftritte von Laienbühnen in Gasthöfen und bei Privatpersonen“ veranlasste. Die Witwe Handje kämpfte gegen diese Interventionen an und erhielt daraufhin 1809 eine Konzession „für Theater, das sie bereits seit

³⁷ Vgl. Brauneck/Müller/Müller-Wesemann, *Theaterstadt Hamburg*, S. 52 / S. 56.

³⁸ Damit ist die Verkürzung der Arbeitszeiten und der „Rückgang des Einflusses der Kirche auf den öffentlichen und privaten Bereich“ gemeint - Ebd., S.56.

³⁹ Vgl., Ebd. S. 56.

⁴⁰ Ebd., S. 57.

⁴¹ Ebd., S. 81.

⁴² Lokomotive (1803), Dampfisenbahn (1825), Revolver (1831) Daguerrotypie (1838), Schreibmaschine (1867), Glühbirne (1879) - Ebd., S.90.

⁴³ Vgl. Ebd., S. 57.

⁴⁴ 1816 kam das erste Dampfschiff nach Hamburg, auf Grund von Brandgefahr mussten die Seeleute außerhalb des in der Stadtmitte gelegenen Segelschiffhafens anlegen. Der Hamburger Berg wurde zum Seemannsviertel. Mit der Abschaffung der Torsperre wurde St. Pauli zum beliebten Vergnügungsort insbesondere für Seefahrer, was noch bis heute Spuren aufweist. - Vgl. Ebd., S.82.

1840 in dem Gasthof Hôtel de Rôme am Valentinskamp illegal veranstaltet hat.“⁴⁵ Neun Jahre später eröffnete sie das Theater in der Steinstraße.

Das Stadttheater hingegen wurde vom Gänsemarkt in die Dammtorstraße verlegt. Träger dieses Neubaus war eine Aktiengesellschaft führender Hanseaten. Das ehemalige Stadttheater am Gänsemarkt wurde nach einem Umbau zu einem Wohnhaus umfunktioniert.

1827 eröffnete das neue Hamburger Stadttheater, welchem zugleich die Vergnügungssteuer erlassen wurde.⁴⁶

Der erste Direktor des neuen Stadttheaters war Friedrich Ludwig Schmidt. Er führte das Stadttheater bis 1841. Daraufhin folgten bis 1874 zwölf Direktionswechsel. Das Stadttheater war folglich oszillierenden Schwankungen ausgesetzt.

Der „Erwartungsstempel“, der dem Stadttheater aufgedrückt wurde, forderte „klassische Darbietungen“.⁴⁷ Unter Schmidt führten Klassiker wie Lessing eher zum progressiven Rückgang von Besuchern. „Diese ‚Wirklichkeit der Kasse‘ war es schließlich auch, die das Schauspiel insgesamt mehr und mehr aus dem Spielplan verdrängte. Gegen Ende des Jahrhunderts dominierte die Oper endgültig auf der Bühne des Stadttheaters.“⁴⁸

2.1.4 Das Thalia Theater

Mit dem Erhalt der Konzession 1809 und der darauffolgenden Eröffnung des Steintheaters 1818 übernahm Chérie Maurice [Charles Maurice Schwarzenberger] 1831 die Direktion. Maurice leitete bereits das Sommertheater im Tivoli in St. Georg. Mit dem Tod der Witwe Hadje erhielt Maurice die Konzession, allerdings nur mit der Bedingung ein neues Gebäude zu errichten, welches um 1000 Plätze⁴⁹ reduziert werden und günstigere Eintrittspreise anbieten sollte. Der Auftrag eines neuen Theaters entstand durch die Schließung des Steintheaters aus feuerpolizeilichen Gründen. 1843 eröffnete in diesem Atemzuge das Thalia Theater am Pferdemarkt (heute steht es am Gerhart Hauptmann Platz).⁵⁰ „Dieses zweite Theater in der Hamburger Innenstadt ging in die deutsche Theatergeschichte als «Musterinstitut für Konversationsstück und Bühnenkultur» ein und entwickelte sich bald zu einer ernsthaften Konkurrenz für das Stadttheater.“⁵¹

⁴⁵ Brauneck/Müller/Müller-Wesemann, *Theaterstadt Hamburg*, S. 52.

⁴⁶ Die Vergnügungssteuer wurde dem Theater an der Steinstraße erst 1834 erlassen. - Ebd., S.52.

⁴⁷ Vgl. Ebd., S. 57.

⁴⁸ Ebd., S. 57.

⁴⁹ Vorher waren es 2800 Plätze. Vgl. Ebd. S. 53.

⁵⁰ Vgl. Ebd., S. 53; S. 57; S. 62 f.

⁵¹ Ebd., S. 63.

Um das Stadttheater zu schützen waren anfangs lediglich 2-aktige Lustspiele erlaubt.

Maurices Direktion glänzte trotz der genrespezifischen Einschränkung vor allem „durch die Ausstrahlungskraft seiner Schauspieler und Schauspielerinnen“⁵².

Nach der Märzrevolution wurden 1849 das Thalia Theater und das Stadttheater vereint. Dies führte jedoch zum Bankrott. Die Aktiengesellschaft des Stadttheaters wurde aufgelöst, Mäzen Robert M. Sloman erhielt den Besitz des Stadttheatergebäudes (1855 - 1873).⁵³

Nach der Hamburger Verfassungsreform 1860, welche die Grundrechte, sowie die Trennung von Staat und Kirche und die Torsperrenaufhebung einführte, bekam das Thalia Theater die Konzession für Dramen und Schauspiele (mit oder ohne Gesang).⁵⁴ Doch bereits neun Jahre später verfiel die Regelung der Konzessionsabgabe durch die Einführung der Gewerbefreiheit, welche vorsah, dass jeder finanziell gestützte Unternehmer ein Gewerbe - so auch Theater - betreiben konnte. Diese wirtschaftliche Freigabe ermöglichte 1873 einer neuen Aktiengesellschaft das Stadttheater anzukaufen und nach Auszahlungen der Aktien der Stadt Hamburg zu schenken. Damit wurde die „erstmalige staatliche Subventionierung eines Hamburger Theaters“ gewährt.⁵⁵

Bis 1900 fanden zahlreiche Eröffnungen und Gründungen von kulturellen Stätten bzw. Vereinigungen statt.⁵⁶ Das Thalia Theater blieb bis 1900 außer Konkurrenz - bis das Deutsche Schauspielhaus 1900 an der Kirchenallee eröffnet wurde.

In den Anfängen des 20. Jahrhunderts prägte Leopold Jessner⁵⁷ mit seinem speziellen Regieductus „das Profil dieser Bühne“.⁵⁸ Er engagierte sich für „naturalistische und realistisch-sozialkritische Stücke“, sowie moderne Autoren. Dennoch stand im Zentrum seiner Inszenierungen stets der Schauspieler. Jessner versuchte, das Thalia Theater von seiner Tradition zu entwurzeln und zu einem modernen Schauspielstil zu führen. Diese „Bühnenreform“ scheiterte allerdings an strukturell-organisatorischen Hindernissen.⁵⁹

⁵² Ebd., S. 64.

⁵³ Ebd., S. 53.

⁵⁴ Ebd., S. 53 f.

⁵⁵ Ebd., S.54.

⁵⁶ Eröffnet wurden das Museum für Kunst und Gewerbe, der Circus Busch, das Varieté Hansa Theater, das Deutsche Schauspielhaus / Gegründet wurde der ursprüngliche Bund deutscher Amateurtheater und die Freie Volksbühne Hamburg-Altona - Ebd., S. 54 f.

⁵⁷ Gelebt von 1878 - 1945 / Schauspieler, ab 1901 Regietätigkeit / 1904 - 1915 Regisseur am Thalia Theater / 1919 - 1930 Intendant des Staatstheaters Berlin / 1933 Emigration - Vgl. Ebd., S. 103.

⁵⁸ Ebd., S. 103.

⁵⁹ Zu kurze Probezeiten und schlechte Arbeitsbedingungen stellen solche Hindernisse dar. - Vgl. Ebd., S. 104.

1912 wurde das Thalia Theater gegenüber vom alten Standort neu aufgebaut und ist bis heute wesentlich erhalten geblieben.⁶⁰

1932 - als die NSDAP „die stärkste Partei in der Bürgerschaft“ wurde - übernahm Erich Ziegel⁶¹ die Leitung des Thalia Theaters.

Nach der Machtergreifung Hitlers wurden 1937 preußische Gebiete wie Altona, Harburg-Wilhelmsburg oder Wandsbek mit Hamburg vereinigt, was dazu führte, dass das Stadttheater von Altona und Harburg hamburgisch wurden. Zudem wurde das Thalia Theater im Zuge der Gleichschaltungspolitik Goebbels verstaatlicht.

Nach der Zerstörung durch den Zweiten Weltkrieg mussten viele Theatergebäude neueröffnet werden. Der Neubau des Thalia Theaters wurde erst 1960 eröffnet.

2.1.5 Das Deutsche Schauspielhaus

Das Stadttheater hatte sich im 19. Jahrhundert zur „Opernbühne entwickelt“, während das Thalia Theater in der Lustspieltradition verharrte. Die Marktlücke „präsentative[s] Schauspiel“ fand 1899 ihre repräsentative Form in der «Aktiengesellschaft Deutsches Schauspielhaus», welche unter anderem von Schauspielern wie Ludwig Max, Robert Nhil, Ludwig Wagner und Franziska Ellmenreich gegründet wurde.

Am 15.09.1900 wurde das Deutsche Schauspielhaus in der Kirchenallee mit «Iphigenie auf Tauris» unter der Leitung von Alfred Freiherr von Berger⁶² eröffnet. Das Deutsche Schauspielhaus zeigte unter der Leitung von Alfred Freiherr von Berger deutsche Klassiker, Dramen von Hebbel, aber auch zahlreiche Stücke von Shakespeare.⁶³ Sein Inszenierungsstil dominierte durch den wienerischen Illusionismus des Burgtheaters und dem „Regiestil der Meiningerschen Hofbühne“.⁶⁴

1910 übernahm Carl Hagemann⁶⁵ die Direktion. Klassiker wie Shakespeare fehlten auch in seinem Repertoire nicht, im Gegensatz zu Berger strebte Hagemann jedoch ein moderneres Repertoire an. Er sprang auf den expressionistischen Zug der Theaterreformbewegung im 20. Jahrhundert auf, welche sich gegen den „naturalistischen Inszenierungsstil“ aussprach und durch

⁶⁰ Ebd., S. 98 / 104.

⁶¹ 1876 - 1950 / Regisseur, Schauspieler, Intendant.

⁶² 1853 - 1912 / 1899 - 1909 Direktor des Deutschen Schauspielhauses Hamburg / ab 1910 Burgtheaterdirektor.

⁶³ Brauneck/Müller/Müller-Wesemann, *Theaterstadt Hamburg*, S. 106.

⁶⁴ Ebd., S. 107.

⁶⁵ 1871 - 1945 / Journalist, Intendant des Mannheimer Nationaltheaters / 1910 - 1913 Direktor des Deutschen Schauspielhauses Hamburg / 1915 Intendant in Mannheim / 1920 Intendant in Wiesbaden / ab 1930 Lehrauftrag am Institut für Theaterwiss. in Berlin.

das Wiedererlangen der „ästhetischen Autonomie des Theaters“ ein „modernes Kulturtheater“ etablieren wollte.⁶⁶

Mit der Machtergreifung Hitlers wurden das Deutsche Schauspielhaus, sowie das Stadttheater verstaatlicht. Bis zur Kapitulation Deutschlands wurden sie als „Staatliches Schauspielhaus“ und „Hamburgische Staatsoper“ geführt. Die Verstaatlichung und die Unterstellung aller deutschen Bühnen durch die Reichstheaterkammer waren virale Früchte des nationalistischen Keimes der Gleichschaltung - der autonomen Selektion.

Der Spielplan des Deutschen Schauspielhauses fügte sich größtenteils der nationalsozialistischen Theaterpolitik. Trotz des starken Eingriffs in den Spielplan und das Ensemble (zahlreiche jüdische Ensemblemitglieder wurden entlassen und jüdische Stücke gestrichen) wurden Klassiker wie Schiller, Goethe, Kleist und Lessing nicht ausgelassen und auf die Bühne gebracht.⁶⁷

Der Theaterbetrieb als solches, sowie die Theaterrezension unterlagen strengen Kontrollen und es herrschte nur „objektive Kunstbetrachtung“.⁶⁸ Allgemeine Reglementierungen modellierten die Kunst und ihre Betrachtung, passten diese in einen politisch exakt formulierten Rahmen, welcher auf jeglichen Ausbruch hin observiert wurde, und instrumentalisieren das Theater und seine Ästhetik für politisch propagandistische Zwecke.

Mit der „totalen Kriegsführung“ wurde die Schließung aller Theater am 01.09.1944 ausgerufen - das Staatliche Schauspielhaus und die Oper jedoch waren ausgenommen, da sie Aufführungen für Soldaten und Betriebsmitglieder veranstalten sollten und teilweise als Rüstungswerkstatt verwendet wurden.⁶⁹

Mit der Kapitulation Deutschlands konnte die Theaterszene ihr auferlegtes Korsett lockern und wieder aufatmen.⁷⁰ Das Aufatmen war jedoch - auf die Relikte des Zweiten Weltkrieges blickend - mit zahlreichen Wiederaufbauarbeiten verbunden. Viele Theatergebäude wurden zerstört und vorübergehende Ausweichstätten mussten errichtet werden. Die „mangelnde[n] Kaufkraft der Reichsmark“ und „zwischenzeitliche[r] Zuzug von Berliner Schauspielern“ ermöglichte das

⁶⁶ Ebd., S.107 f.

⁶⁷ Vgl. Deutsches Schauspielhaus, *Geschichte. 3. Anpassung im totalitären Staat*, http://www.schauspielhaus.de/de_DE/geschichte/3_anpassung_im_totalitaeren_staat.160801, 23.11.2012.

⁶⁸ Vgl. Ebd., S.138.

⁶⁹ Vgl. Brauneck/Müller/Müller-Wesemann, *Theaterstadt Hamburg*, S. 152. / Vgl. Deutsches Schauspielhaus, *Geschichte. 3. Anpassung im totalitären Staat*, http://www.schauspielhaus.de/de_DE/geschichte/3_anpassung_im_totalitaeren_staat.160801, 23.11.2012.

⁷⁰ Die Hamburger Kammerspiele (gegründet von der Schauspielerin Ida Ehre) beispielsweise waren überregionaler Repräsentant für den „künstlerischen Neuanfang“ in Hamburg [durch Erstaufführungen von Jean-Paul Satre, Max Frisch...] - Ebd., S. 177.

Aufblühen der Theaterlandschaft in Hamburg.⁷¹ So konnte das Ensemble des Deutschen Schauspielhauses 1949 wieder in ihre „Geburtsspielstätte“ - in die Kirchenallee - ziehen.

2.1.6 Wenden und Krisen der zwei führenden Theater Hamburgs - Thalia Theater und Deutsches Schauspielhaus

2.1.6 a) Schauspielhauskrise und seine Rettung

Während im Thalia Theater mit dem Direktionswechsel von Kurt Raeck 1964 ein neues Image aufgebaut wurde, bemühte sich das Schauspielhaus unter Oscar Fritz Schuh dem gleichzukommen „[...] freilich aus anderen Gründen und in eine andere Richtung“⁷². Weg von den traditionellen Fesseln hin zum zeitgenössischen Drama, versuchte Oscar Fritz Schuh mit kontrastierenden Veränderungen zu Gründgens seine eigenen Fußspuren zu markieren, dies wurde allerdings vor allem durch die lokale Presse und das Publikum, das noch an der Nabelschnur Gründgens festhielt, erschwert.⁷³ Denn die Intendanz von Gustaf Gründgens (1955 - 1963) am Deutschen Schauspielhaus hinterließ emblemartige Spuren. Er drückte dem Deutschen Schauspielhaus einen klassischen Inszenierungstempel auf, indem er „eine Form des repräsentativen Klassizismus, der bürgerliche Lebensmaximen wie Ordnung, Pflicht, Klarheit in die künstlerische Arbeit umsetzte“, perfektionierte.⁷⁴ Sein Programm bestand überwiegend aus Klassischem, verband dieses jedoch mit Modernem.

Selbst der Nachfolger von Oscar Fritz Schuh, Egon Monk, scheiterte bereits nach zwei Monaten als Intendant. Obwohl dieser ebenfalls versuchte neue Akzente zu setzen und in eine politisch-historische und sozialkritische Richtung zu gehen, fand sein reformierender Ansatz kaum Anklang.⁷⁵ „Das Deutsche Haus geriet zunehmend in eine künstlerische Krise.“⁷⁶

Die folgenden Intendanten schafften den Gipfelstieg ebenso wenig.⁷⁷

Erst mit Ivan Nagel (1972 - 1979), welcher „[...] wie er es formulierte, «das schönste und kaputtteste Theater Deutschlands»“ übernahm, kam mit Regisseuren wie Peter Zadek, Claus Peymann, Dieter Giesing und Ulrich Heising eine neue Theaterbewegung

⁷¹ in Form von ca. 20 Neu- bzw. Wiedereröffnungen - Ebd., S. 156.

⁷² Brauneck/Müller/Müller-Wesemann, *Theaterstadt Hamburg*, S. 196.

⁷³ Ebd., S. 196.

⁷⁴ Brauneck/Müller/Müller-Wesemann, *Theaterstadt Hamburg*, S. 192 f.

⁷⁵ Vgl. Ebd., S. 196.

⁷⁶ Ebd., S. 196.

⁷⁷ „Auch den folgenden Intendanten, Gerhard Hirsch - er beging nach einem Jahr Selbstmord - und Hans Lietzau, gelang es nicht, ein neues tragfähiges Konzept für das Haus an der Kirchenallee zu entwickeln. Das Publikum, noch immer durch das Gründgens-Theater in seinen Erwartungen geprägt, blieb weg.“ - Ebd., S. 197.

auf.⁷⁸ Das Deutsche Schauspielhaus bewegte sich damit in Richtung Regietheater⁷⁹. Durch Höhepunkte und Skandale brachte Ivan Nagel das Deutsche Schauspielhaus aus dem verstaubten Grabe Gründens wieder ans Tageslicht und in aller Munde. Dieser geradezu revolutionäre Aufschwung wurde allerdings politisch determiniert und führte zu der frühzeitigen Kündigung Nagels und schließlich zu einer Theaterkrise.

2.1.6 b) Thalia Theater - Hamburger „Burgtheater“?

Boy Gobert (Ltg. 1969 - 1980) übernahm nach Raeck die Direktion und beabsichtigte „[...] unmittelbar an die von Kurt Raeck geleistete Vorarbeit [...]“ anzuknüpfen.⁸⁰

In der ersten Spielzeit konzentrierte er sich ausschließlich auf Komödien und versuchte das Repertoire durch klassisches Schauspiel und kritische Zeitstücke zu erweitern.

Boy Gobert setzte „vom Wiener Burgtheater kommend, eine andere Traditionslinie, die des Schauspieltheaters fort.“⁸¹ Das, was ihn das Burgtheater hinsichtlich des Umgangs mit dem Ensemble gelehrt hatte, wand er nun auf das Thalia Theater an. „Bereits unter Maurice galt das Haus auf Grund seiner vielbewunderten Ensemblepflege als die «Burg des Nordens».“⁸²

Mit neuen Schauspielern und Regisseuren (Jürgen Flimm, Peter Zadek) brachte dieser frischen Wind in das Thalia Theater, in die Hochschule für Musik und Darstellende Kunst, als Professor in der Schauspielabteilung, sowie in die Kulturpolitik Hamburgs.⁸³

„Mit einer Platzausnutzung von rund 80 Prozent und kontinuierlich rund 19000 Abonnenten erschien dieses Haus den Hamburger Kulturpolitikern geradezu als «Musterbühne»; im Verein mit einem Teil der örtlichen Presse stellen sie das Thalia Theater mit Vorliebe dem fortwährend als defizitär angegriffenen Schauspielhaus gegenüber.“⁸⁴

2.1.6 c) Theaterkrise in Hamburg - 1979

Obwohl Hamburg 1972/1973 als „die theaterfreudigste und theaterengagierteste Stadt in der Bundesrepublik“⁸⁵ galt, geriet sie bereits sechs Jahre später in eine kulturpolitische Theaterkrise.

⁷⁸ Brauneck/Müller/Müller-Wesemann, *Theaterstadt Hamburg*, S. 197 f.

⁷⁹ Siehe Kapitel drei, S. 35 f.

⁸⁰ Brauneck/Müller/Müller-Wesemann, *Theaterstadt Hamburg*, S. 201.

⁸¹ Brauneck/Müller/Müller-Wesemann, *Theaterstadt Hamburg*, S. 201 f.

⁸² Brauneck/Müller/Müller-Wesemann, *Theaterstadt Hamburg*, S. 202.

⁸³ Vgl. o.A., „Es ist unglaublich, was da geschehen ist.“, *Die Welt - Hamburg*, 02.11.1978, in: Theatersammlung Hamburg, *Hamburg Theaterkrise 1978*.

⁸⁴ Brauneck/Müller/Müller-Wesemann, *Theaterstadt Hamburg*, S. 202.

⁸⁵ Ebd., S. 195.

Aus der vorzeitigen Kündigung Ivan Nagels zum 01.07.1979 entwickelte sich rissartig eine heißdiskutierte und fundamentale Krise. Grund für seine Entscheidung war das Auferlegen einer Kontrolle des Aufsichtsrates, welcher verlangte, dass jegliche budgetäre Entscheidungen Nagels von der Verwaltungsdirektion gegengezeichnet werden. Dieses kulturpolitische Handeln sah sich darin begründet: „Nagel habe sein Etat überschritten, die Platzausnutzung lasse zu wünschen übrig, und bedauerlicherweise vertreibe er auch immer mehr Abonnenten.“⁸⁶

Zeitgleich beschloss Boy Gobert seinen Vertrag am Thalia Theater nicht verlängern zu wollen und sprach sein Interesse für eine Generalintendanz aus. Diese Variante fand jedoch keine Resonanz in Hamburg, da sie zur „Verflachung der Kulturlandschaft“ beitragen würde und damit auch eine negative Auswirkung auf die Attraktivität Hamburgs für Künstler hätte.⁸⁷

Nach zahlreichen Verhandlungen wurde Gobert als Intendant für das Schauspielhaus vorgeschlagen. Das Ensemble des Schauspielhauses reagierte scharf auf die kulturpolitischen Verhandlungen und forderte ein Mitspracherecht.⁸⁸

Das Hinhalten Goberts führte schließlich zur Ablehnung einer Intendanz in Hamburg und zur Annahme der Generalintendanz am Berliner Schiller- und Schloßparktheater.

In ganz Hamburg machte sich eine Welle der Verunsicherung breit. Die zwei größten Sprechbühnen in Hamburg waren „intendantenlos“.

Kontrastierende kulturpolitische Konzepte, wie das Schauspielhaus als klassische Schauspielbühne auszurichten und das Thalia Theater zu einem Zentrum des zeitgenössischen und modernen Geschehens zu konzipieren, lösten die missliche Lage jedoch nicht.

Die Einrichtung einer Findungskommission sollte die Suche erleichtern. Die nächsten Schritte allerdings waren Indikatoren signifikanter Verzweiflung. Mit einer Zeitungsannonce beabsichtigte Kultursenator Dr. Wolfgang Tarnowski der Intendantenkrise auf öffentlichem Wege entgegenzugehen. Dieser, von der lokalen Presse als dilettantisch betrachteter Schachzug, war ein nicht ernstzunehmender Verzweiflungsakt.

Es folgten zahlreiche Versuche der Lösung, wie den Schauspieler und Regisseur Hans-Michael Rehberg als „Zwischenleitung“ bis zur tatsächlichen Findung zu engagieren. Dieses Vorhaben

⁸⁶ Dieter Brumm, „Größe der Bühne“, *Süddeutsche Zeitung*, 20.11.1978, in: *Theatersammlung Hamburg, Hamburger Theaterkrise 1978*.

⁸⁷ Vgl. o.A., „Die Theaterlandschaft muß erhalten bleiben.“, *Hamburger Abendblatt*, 16.11.1978, in: *Theatersammlung Hamburg: Hamburger Theaterkrise 1978*.

⁸⁸ Vgl. Uwe Bahnsen, „Die Schauspieler legen die Arbeit nieder.“, *Die Welt - Hamburg*, 20.10.1978, in: *Theatersammlung Hamburg, Hamburger Theaterkrise 1978*.

scheiterte ebenso. Daraufhin verließ eine Gruppe von Schauspielern, Regisseuren und Dramaturgen das Schauspielhaus und wanderten größtenteils nach Berlin ab.⁸⁹

Die endgültige Zwischenlösung wurde darin gefunden, Niels-Peter Rudolph (Sohn des Intendanten des Badischen Staatstheaters in Karlsruhe und - „einer der begabtesten Regisseure in Deutschland“) - mit der Unterstützung von Rolf Mares (Staatsoperndirektor) und Günter König (Schauspieler) in der „Interimszeit“ als Intendanten zu beschäftigen.⁹⁰

Nach 1980 - ein Jahr der „intendantenlosen“ Krise am Thalia Theater und am Deutschen Schauspielhaus - übernahmen Niels-Peter Rudolph am Schauspielhaus und Peter Striebeck⁹¹ am Thalia Theater die Direktion. Diese waren allerdings nicht von Erfolg gekürt.

2.1.6 d) Ein Lichtblick in der Krise

1985 kann als das Jahr betrachtet werden, in dem Hamburg tatsächlich aus dem immer tiefer werdenden Loch der Theaterkrise herausgehoben wurde. Mit der Intendanz von Jürgen Flimm am Thalia Theater und Peter Zadek am Deutschen Schauspielhaus schien Hamburg wieder (wirtschaftlichen) Theaterboden gefasst zu haben.⁹²

Während Zadek sich vornahm „«großes, populäres Theater» machen zu wollen, «wie es sich für dieses Haus gehört; Theater für viele Menschen, für viele Arten von Menschen,...für das breite Publikum.»“⁹³ und damit vor allem auf junges, begeistertes Publikum stieß, richtete Flimm seinen Spielplan von der Klassik bis zur zeitgenössischen Dramatik aus.⁹⁴ Zudem etablierte er den „Thalia-Treff“ für Jugendliche, um das Theater bereits für das junge Klientel interessant und zugänglich zu machen.⁹⁵

Seine Ambitionen für den künstlerischen Nachwuchs machte er neben dem „Thalia-Treff“ als Initiator (mit Manfred Brauneck) des Studienganges Schauspieltheater-Regie an der Universität Hamburg deutlich.⁹⁶ Denn der Nachwuchs ist die Zukunft des Theaters.

⁸⁹ Vgl. o.A., „Viele Künstler verlassen das Hamburger Schauspielhaus“, *Hamburger Abendblatt*, 25.01.1979, in: Theatersammlung Hamburg: *Hamburger Theaterkrise 1979*.

⁹⁰ o.A., „Parzival wagt sich ins Schlangennest“, *Die Welt - Hamburg*, 03.02.1979, in: Theatersammlung Hamburg: *Hamburger Theaterkrise 1979*.

⁹¹ Schauspieler und Regisseur. Gobert lockte ihn in das Thalia-Ensemble. - DW, „Mit Striebeck geht die Theaterkrise zu Ende“, *Die Welt*, 10.01.1979, in: Theatersammlung Hamburg, *Hamburger Theaterkrise 1979*.

⁹² Vgl. Brauneck/Müller/Müller-Wesemann, *Theaterstadt Hamburg*, S. 205.

⁹³ Ebd., S. 205.

⁹⁴ Durch einen „hauseigenen Autoren“ versuchte Flimm die zeitgenössische Dramatik zu fördern. - Ebd., S. 210.

⁹⁵ Vgl. Ebd., S. 210.

⁹⁶ Vgl. Ebd., S. 210.

2.2 Überblick der Theaterlandschaft Hamburgs

2.2.1 Kultur - heute

Kultur ist ein essentieller wirtschaftlicher Faktor und ein nationales, aber auch internationales Aushängeschild für eine Stadt hinsichtlich ihres Attraktivitätspotenzials. Jürgen Flimm hat sich diesbezüglich folgendermaßen geäußert: „Kunst und Kultur machen das großstädtische Leben aus, erhalten die Diskursfähigkeit einer Stadt und sind ihr Lebensnerv.“⁹⁷

Die Diskursfähigkeit wird vor allem durch Gastspiele gestärkt. Diese fungieren im Ausland, das „Stadtmarketing“ betreffend, als „Botschafter“ der Stadt. Das Thalia Theater ist hierin eine der „reisefreudigsten Bühnen“⁹⁸, während Kampnagel⁹⁹, als internationale Produktionsstätte, Gastspiele zeigt und damit Hamburg über die Bundesgrenzen zum Gespräch werden lässt.¹⁰⁰ Dennoch wird Hamburgs Kulturpolitik stets kritisiert, da die Außenrepräsentation der „Marke“ Hamburg als Theatermetropole nicht ausreichend sei.

Ulrich Khuon hat das Problem der Stadt Hamburg in einer Rede treffend formuliert: „[...] Das Phänomenale ist, dass ja alles da ist. Man müsste es nur vertiefen, bündeln, Verbindungen schaffen und dann - und das ist das nächste Defizit -, müsste man es nach außen präsentieren, Stolz sein darauf und zudem die Wurzeln der Kultur pflegen, das heißt den Nachwuchs.“¹⁰¹

In einer von 1,7 Millionen Menschen bewohnten Stadt wie Hamburg reisen circa 20% von 100 Millionen Tagesgästen wegen des kulturellen Angebots nach Hamburg und 8552 Unternehmen sind in der Kultur tätig.¹⁰²

Aus einer Statistik von 2006¹⁰³ geht deutlich hervor, dass die Theatergänger aus der Hochkultur¹⁰⁴ stammen und von 100 Befragten 26% öfters das Theater besuchen. Damit reiht

⁹⁷ Jürgen Flimm zitiert nach: Dpa, „Erbost“, *Hamburger Abendblatt*, 10.09.2001, in: *Theatersammlung Hamburg, Hamburg Allgemein 1999 - 2001*.

⁹⁸ Maike Schiller, „Kultur aus Hamburg ist ein Exportschlager“, *Hamburger Abendblatt*, 19.05.2007, in: *Theatersammlung Hamburg, Hamburg Allgemein 2006 - 2007*.

⁹⁹ Kampnagel fungierte ehemals als Fabrikgelände und wurde dann zu einer der bekanntesten freien und international anerkannten Spiel- und Produktionsstätten in Deutschland. Vgl. Kampnagel Hamburg, www.kampnagel.de, 30.10.2012.

¹⁰⁰ Vgl. o. A., „Achtung! Bald gibt’s nur noch Labskaus“, *Hamburger Morgenpost*, 24.11.1995, in: *Theatersammlung Hamburg, Hamburg Allgemein 1994 - 1996*.

¹⁰¹ Stefan Grund, „Die Schauspielkunst wird für gewöhnlich nicht in Büchern gelehrt...“ (Bertolt Brecht) *Universitäre Schauspiel- und Schauspielregieausbildung in Hamburg*, *Theater der Zeit*, Heft Nr. 5, September/Oktober 1996, S. 26 - 27.

¹⁰² Joachim Mischke, „Jede zehnte Hamburger Firma arbeitet in der Kultur“, *Hamburger Abendblatt*, 27.09.2006, in: *Theatersammlung Hamburg, Hamburg Allgemein 2006 - 2007*.

¹⁰³ BAT: Freizeit- Forschungsinstitut, „Vom Kino bis zum Ballett: Hamburger nutzen alles.“, *Die Welt - Hamburg*, 10.04.2006, in: *Theatersammlung Hamburg, Hamburg Allgemein 2006 - 2007*.

¹⁰⁴ Vgl. hierzu Michael Schönhuth, *Das Kulturglossar. Ein Vademecum durch den Kulturdschungel für Interkulturalisten*, <http://www.kulturglossar.de/html/h-begriffe.html>, 23.11.2012.

sich das Theater in der statistischen Wertung auf den dritten Platz - nach Kino (35%) und Stadtfest (28%). Die Oper wird lediglich von 10% der Befragten besucht.

Damit wird deutlich, dass gerade wegen der Vielfalt des Theaterangebotes in Hamburg die Nachfrage den Stellenwert stützt.

2.2.2 Theater - heute

Hamburgs Theaterlandschaft wird von circa 45 Bühnen markiert. Davon bilden drei Staatstheater die institutionellen Kultursäulen: Die Staatsoper, das Schauspielhaus und das Thalia Theater. Die Stadt Hamburg fördert die Staatstheater durch staatliche Subventionen im Rahmen von circa 83 Millionen Euro (Stand 2012).¹⁰⁵ Das Thalia Theater¹⁰⁶ und das Schauspielhaus¹⁰⁷ wurden nach Umfragen in „Theater heute“ mehrfach zum „Theater des Jahres“ gekürt.¹⁰⁸ Demnach haben sie einen hohen Stellenwert für die Theaterstadt Hamburg.

Kampnagel - früher Maschinenfabrik, seit 1981 „Produktionsstätte zeitgenössischer Kunst“ - wird vom Staat als Spielstätte für den performativen, experimentellen Bereich und internationale Gastspiele, sowie Festivals mit einem Betrag in Höhe von circa 4 Millionen Euro gefördert.

Diese vier Theaterinstitutionen bilden damit das internationale Aushängeschild Hamburgs.

Weitere Bühnen wie das Ohnsorg Theater, Theater für Kinder, Theater im Zimmer, Fundus Theater, Harburger Theater, Piccolothater¹⁰⁹, die Kleine Rampe, Fools Garden, Ernst Deutsch Theater, Hamburger Kammerspiele, Altonaer Theater, English Theatre, Theater in der Basilika, Monsun Theater, St. Pauli Theater, Komödie Winterhuder Fährhaus, Schmidt Theater, Tivoli und einige weitere prägen die Hamburger Theaterlandschaft in Form von privaten Bühnen.

Diese Privattheater werden durch einen „Förderungstopf“¹¹⁰ finanziert. Davon wurden 2007 nur neun Theater institutionell gefördert: Fools Garden, Ohnsorg Theater, Ernst Deutsch Theater, Kammerspiele, Altonaer Theater, English Theatre, Theater in der Basilika und Monsun Theater.

Andere private Bühnen wie das St. Pauli Theater, Komödie Winterhuder Fährhaus, Schmidt

¹⁰⁵ 2011 waren es circa 84 Millionen Euro - Freie und Hansestadt Hamburg, *Haushaltsplan 2011/2012*, Produktgruppe 07: Theater Kapitel 3920, www.hamburg.de/contentblob/807004/data/einzelplan33.pdf, 12.09.2012, S. 22.

¹⁰⁶ 1989 unter der Leitung von Jürgen Flimm und 2003 unter der Leitung von Ulrich Khuon.

¹⁰⁷ Vier Mal in den 90ern unter Frank Baumbauer.

¹⁰⁸ Vgl. Monika Nellissen, „Vergiss Bochum, vergiss Berlin, vergiss Zürich und vergiss Wien. Das Theater des Jahres heißt Thalia und liegt am Alstertor - Hamburger Bühnen begeistern“, *Die Welt - Hamburg*, 15.10.2003, in: Theatersammlung Hamburg, *Hamburg Allgemein 2002 - 2003*.

¹⁰⁹ Mit 32 Plätzen ist es das kleinste Theater der Welt.

¹¹⁰ 2007 waren das etwa 5,2 Millionen Euro.

Theater und Tivoli haben die Möglichkeit aus dem „Projektfördertopf“ Fördergelder zu beantragen.¹¹¹

2012 wurde die institutionelle Förderung von Privattheater auf 23 Institutionen¹¹² mit einem jährlichen Zuschuss von 7 Millionen Euro erhöht.

Neben den Staatstheatern und den Privattheatern existiert in Hamburg eine sehr ausgeprägte vielfältige und individuelle freie Szene, deren Projekte ebenfalls gefördert werden. Der finanzielle „Förderungsschwerpunkt“ liegt jedoch bei den drei Staatstheatern und Kampnagel. Grund hierfür ist das „international bedeutende[m] künstlerische[m] Niveau im Repertoirebetrieb“.¹¹³ Die Privattheater stellen eine vielseitige und künstlerische Ergänzung zu den Staatstheatern dar und die Freie Theaterszene, auch im Kinder- und Jugendtheaterbereich, dienen als Ergänzung, sowie als „alternative und experimentelle Grundlage neuer Theaterformen“.¹¹⁴ Ziel der Förderungen im Allgemeinen ist es, eine hohe Qualität zu „sozialverträglichen“ Preisen anzubieten und die Wettbewerbsfähigkeit Hamburgs als Kulturmetropole zu sichern.¹¹⁵

2.2.3 Festivalszene

Kultur-Festivals sind eine junge Entwicklung der freien Szene. Die differenten Feste sind signifikanter Maßstab für bewegtes kulturelles Treiben, was zur Repräsentation der „Marke“ Hamburg beiträgt.

Von 2007 gibt es einen kleinen Kultur-Fest-Überblick¹¹⁶: Autorentheatertage, Vattenfall-Lesetage, Filmfest Hamburg, KurzFilmFestival IKFF, Kaltstart Theaterfestival, 150% Made in Hamburg, Kampnagel-Sommertheater, Ostertöne, Kultur-Altonale, Reeperbahn-Festival, Dockville-Festival, Octogonale, Hamburger Ballett-Tage.

Die ehemalige Kultursenatorin Christina Weiss beschreibt die Besonderheit der Hamburger Kulturlandschaft folgendermaßen:

¹¹¹ Vgl. kam/rd, „Was ist eine Privatbühne - und wie finanziert sie sich bloß?“, *Hamburger Morgenpost*, 09.01.2007, in: Theatersammlung Hamburg, *Hamburg Allgemein 2006 - 2007*.

¹¹² Ohnsorg -Theater, Ernst-Deutsch-Theater, Hamburger Kammerspiele, Theater für Kinder, English Theatre, Altonaer Theater, Harburger Theater, St. Pauli Theater, Theater in der Basilika, Hamburger Kammeroper, Junges Musiktheater, Monsun Theater, Hamburger Sprechwerk, Lichthof, Das Schiff, Komödie extra e.V., Theater in der Washingtonallee, politbüro, Theater NN, Fools Garden, MuT Theater, Kleines Hoftheater, Fundus Theater, Hoheluftschiff, Puppentheater.

¹¹³ Freie und Hansestadt Hamburg, *Haushaltsplan 2011/2012*, Produktgruppe 07: Theater Kapitel 3920, www.hamburg.de/contentblob/807004/data/einzelplan33.pdf, 12.09.2012, S. 21.

¹¹⁴ Ebd., S. 21.

¹¹⁵ Ebd., S.7.

¹¹⁶ bir/-itz/jomi/msch/see/vob, „Kultur-Feste in der Hansestadt - Ein Überblick“, *Hamburger Abendblatt*, 19.07.2007, in: Theatersammlung Hamburg, *Hamburg Allgemein 2006 - 2007*.

„Das ist ihre Vielfalt, das Nebeneinander von staatlich subventionierter hochkarätiger Schauspiel-, Ballett-, und Musiktheaterkunst, einer professionellen freien Szene, traditionsreichen Privattheatern und den vielen Musicals. Sie sind ein Zeichen für Hamburgs Bedeutung als Theatermetropole.“¹¹⁷

2.2.4 Ausbildungsinstitute: Schauspiel / Regie

Hamburg hat sich hinsichtlich seines Ausbildungsmarktes sowohl national, als auch international etabliert. In über 14 privaten Schauspielschulen, wie das Hamburgische Schauspielstudio Frese, Schule für Schauspiel Hamburg, Bühnenstudio der Darstellenden Künste, Freie Schauspielschule Hamburg, Artrium - Schauspielakademie der darstellenden Künste Hamburg, Studio of Young Artists SoYA Filmacting¹¹⁸, Bühnenstudio der Darstellenden Künste bei Doris Kirchner, Margot Höpfner Studio, Monsun theater, Studio 0 33, Hamburgische Schauspielstudio und Stage School of Music and Drama¹¹⁹ wächst der schauspielerische Nachwuchs in Hamburg heran. Die Hochschule für Musik und Theater stellt jedoch die einzige staatliche Ausbildungsstätte in Hamburg dar, welche hochqualifizierte Schauspieler, Musiker, aber vor allem Regisseure heranbildet. Die Zahl der Bewerbungen für den Schauspielstudiengang ist jedoch um das zehnfache größer als für das Regiestudium in Hamburg (Stand 1996).¹²⁰ Möglicher Grund hierfür sind zum einen die unterschiedlichen Aufnahmebedingungen und zum anderen die ziemlich junge Entwicklung „Regie“ auf akademischem Wege zu lehren und zu lernen. Die Studiengänge „Schauspieltheater-Regie“ und „Musiktheater-Regie“ sind Reaktionen auf die sich stetig entfaltende Theaterszene Hamburgs. Mit der Theaterakademie hat sich Hamburg hierin zu einer der führenden Regieausbildungsorte entwickelt. Diese Entwicklung wird im Kapitel vier näher behandelt.

Insgesamt weist der deutschsprachige Raum 19 staatliche Schauspielschulen¹²¹ und 12 staatliche Ausbildungsstätten für Regie¹²² auf. Diese Gegenüberstellung macht deutlich, dass sich das Fach

¹¹⁷ o. A., „Achtung! Bald gibt's nur noch Labskaus“, *Hamburger Morgenpost*.

¹¹⁸ Universität Hamburg, *Potentialanalyse der freien Theater- und Tanzszene in Hamburg*, <http://www.slm.uni-hamburg.de/ifg2/theaterforschung/index.html>, 09.05.2012, ODER dfthh.de/PDF/Potentialanalyse.pdf, S. 67.

¹¹⁹ Vgl. Susanne Oehmsen, „Entdeckungsreise ins Ich. Ausbildung.“, *Szene Hamburg*, August 1991, S. 81 - 82, in: *Theatersammlung Hamburg, Szene Hamburg 1991 / 7 – 12*, hier: S. 81 f.

¹²⁰ Vgl. Grund, „Die Schauspielkunst wird für gewöhnlich nicht in Büchern gelehrt...“ (Bertolt Brecht) *Universitäre Schauspiel- und Schauspielregieausbildung in Hamburg*, S. 26 f.

¹²¹ Bernd Stegemann (Hg.), *Lektionen 4. Schauspielen. Ausbildung*, Berlin: Theater der Zeit 2010, S. 258 - 318.

¹²² Nicole Gronemeyer / Bernd Stegemann (Hg.), *Lektionen 2. Regie*, Berlin: Theater der Zeit 2009, S. 180 - 211.

„Regie“ im Vergleich zu „Schauspiel“, welches eine weitläufigere Tradition aufweist, mittlerweile als staatlich anerkannter Studiengang etabliert hat.

3. REGIE - in seiner diskursiven Begrifflichkeit und Entwicklung

Dieses Kapitel wirft die Frage auf, inwiefern ein liquides und wandlungsfähiges „Fach“ wie das der Regie überhaupt lehrbar ist bzw. inwiefern es ein lehrbares Fundament offeriert. Hierbei werden die Entwicklungsprozesse der Begriffe „Regie“ und „Regisseur“ herangezogen, ihre formale, inhaltliche und funktionale Wandelbarkeit aufgezeigt und nach der heutigen Bedeutung gefragt. Ausgehend von der Stellung wird die Lehrbarkeit eines solch oszillierenden und nicht eindeutig greifbaren Begriffes hinterfragt.

3.1 Regie im Wandel seines Korpus - der Zeit

Diese Abhandlung skizziert das prozesshafte Wachstum der *Regie* als attributives¹²³ Kind seiner Zeit, welche differente temporäre Etappen und Entwicklungsströmungen durchquerte und sich ihnen funktional und formal anpasste, hin zur wesenhaften Autonomie.

3.1.1 Korporale Begrifflichkeit

„Regie bedeutete für das Theaterwesen des ausgehenden 18. Jahrhunderts nicht wie heute Spielleitung.“¹²⁴ Paul F. Hoffmann deutet mit dieser Aussage einen Entwicklungsprozess des anfänglich überwiegend funktional deskriptiven Begriffes „Regie“ an.

Nähert man sich diesem begrifflichen Mythos, lässt sich im Theaterlexikon 1992¹²⁵, welches von Manfred Brauneck und Gérard Schneilin herausgegeben wurde, bereits unter dem Stichwort „Hoftheater“ - eine wesenhafte Spur der Regie finden: „Unter der Bezeichnung H. [Hoftheater] bzw. Hofbühne wurde gegen Ende des 18. Jh. von den Landesherren Theater in eigener Regie eingerichtet [...]“¹²⁶

An dieser Stelle wird der Begriff „Regie“ vor allem durch das Verb „eingrichtet“ in einen organisatorischen Kontext gereiht und mit Verwaltung gleichgesetzt.

Hoffmann geht diesbezüglich etwas ins Detail und zeigt die Entwicklung eines theaterspezifischen Begriffes durch das Berufsfeld der leitenden Direktion am Hoftheater auf:

¹²³ „attributiv“ nimmt in diesem Zusammenhang die Bedeutung der „Beifügung“ als additives Objekt an. Es steht in beschreibender Koexistenz zum Subjekt und ist lediglich begleitendes Objekt ohne jegliche Autonomie.

¹²⁴ Hoffmann, *Friedrich Ludwig Schröder als Dramaturg und Regisseur*, S. 249.

¹²⁵ Die überarbeitete Ausgabe von 2001 wies hinsichtlich der Begriffe *Regie*, *Regisseur*, *Regietheater* keine inhaltlichen Abweichungen zur Ausgabe von 1986 auf, daher wird die Ausgabe von 2001 verwendet.

¹²⁶ Roswitha Körner, „Hoftheater“, *Theaterlexikon. Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensembles*, Hg. Manfred Brauneck / Gérard Schneilin, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2001, S. 450 - 451.

„Die Begriffe Regie und Regisseur hatten sich damals - in erster Linie an den Hoftheatern - zur Bezeichnung des Aufgabenbereiches eines oder mehrerer der Direktionen verantwortlichen Leiter der Verwaltung und Geschäftsführung eines Theaters durchgesetzt.“¹²⁷

Aus dem „Ursprung“ der *Verwaltung* und *Leitung* hat eine Entwicklung des Regiebegriffes hinsichtlich seines Sinngehaltes und seiner definitorischen Stellung stattgefunden und ein Paradigmenwechsel eingesetzt. Wilhelm Trapp's „lexikalische“ Abhandlung über das Schlagwort „Regie“ belegt dies. In den Lexika von 1819 bis 1942, ist unter dem Stichwort „Regie“ an erster Stelle, die mit *Verwaltung* verbundenen Bedeutungen zu finden, während die theaterspezifische Bedeutung an zweiter Stelle erläutert wird. Im Großen Brockhaus 1952 ff., so schreibt Trapp, ist diese Reihenfolge umgekehrt worden.¹²⁸

Da der Große Brockhaus von 1952 nicht auffindbar war, wurden im Folgenden die Exemplare von 1933¹²⁹ und 1956¹³⁰ hinsichtlich des Stichwortes „Regie“ verglichen.

Formal betrachtet, unterscheidet sich die Erläuterung von 1933 bereits durch eine Gliederung des Begriffes in zwei sequenzielle Bedeutungseinheiten. Die erste Sequenz beinhaltet die wirtschaftliche Bedeutungsebene - „1) Die Verwaltung und Bewirtschaftung von staats- und gemeindeeigenen Unternehmungen [...]“, und die zweite die theaterspezifische - „2) Beim Theater bezeichnet R. [Regie] die Gesamtheit der Aufgaben des → Regisseurs. [...]“.¹³¹ Die formale Hervorhebung der Nummerierungen und ihre sequenzielle Reihung machen eine Überordnung der wirtschaftlichen Bedeutungseinheit gegenüber der theaterspezifischen deutlich. *Regie* wird demnach erst an zweiter Stelle mit Theater in Verbindung gebracht. Hierzu stellt die Ausgabe von 1956 einen klaren Kontrast dar. Sie unterscheidet sich dahingehend, dass sie nur *eine* Bedeutungsebene inhäriert. Die wirtschaftliche Bedeutungseinheit wird in dem Begriff *Regie* nicht mehr aufgeführt, lediglich die theaterspezifische Bedeutung findet darin Ausdruck.¹³²

¹²⁷ Hoffmann, *Friedrich Ludwig Schröder als Dramaturg und Regisseur*, S. 249.

¹²⁸ Vgl. Wilhelm Trapp, „Der Begriff ‚Regie‘ als Lexikon-Stichwort.“, *Regie in Dokumentation, Forschung und Lehre*, Hg. Margret Dietrich, Salzburg: Otto Müller Verlag 1975, S. 47 - 54, hier S. 47.

¹²⁹ o.A., „Regie“, *Pos - Rob*, Der Große Brockhaus. Handbuch des Wissens in zwanzig Bänden, 15. Bd., 15. Aufl., Leipzig: F.A. Brockhaus 1933, S. 494 f.

¹³⁰ o. A. „Regie“, *Pas - Rim*, Der Große Brockhaus in zwölf Bänden, 9. Bd., 16. Aufl., Wiesbaden: F.A. Brockhaus 1956, S. 617.

¹³¹ o.A., „Regie“, *Pos - Rob*, Der Große Brockhaus, 1933, S. 494 f.

¹³² Vgl. o.A., „Regie“, *Pas - Rim*, Der Große Brockhaus, 1956, S. 619.

Sie ist allerdings nicht gänzlich entfallen, sie findet sich im Begriff „Regiebetrieb“ leicht modifiziert wieder: „in der Staats- und Gemeindegewirtschaft die Eigenverwaltung und -bewirtschaftung von staats- und gemeindeeigenen Unternehmungen“¹³³.

Mit diesem zeitlich bedingten Wegfall der wirtschaftlich übergeordneten Bedeutungsebene und ihrer eingeschränkten Kategorisierung - „in der Staats- und Gemeindegewirtschaft [...]“ - wird eine begriffliche Verschiebung und die Dominanz des Regiebegriffes als theaterimmanenter Terminus dokumentiert.

Zieht man den Begriff „Regisseur“ zusätzlich in Betracht, wird dieser in der Ausgabe von 1933 deutlich dem Theater zugeordnet und erläutert.¹³⁴ Während 1956 die additive Ausführung¹³⁵ kurz ausfällt, lässt sich darin ein eindeutig gesellschaftlich integrierter Begriffswandel, der keiner zusätzlichen Erläuterung bedarf, manifestieren.

Dies spiegelt sich ebenso auf der inhaltlichen Ebene wider:

Im Vergleich zu der Ausgabe von 1933 wird der Bereich der *Regie* in seiner textuellen Ausführung 1956 kompakter und griffiger gefasst. Nähere Erläuterungen wie „Sie bestehen darin Theaterstücke zu lesen, den Dramentext durch Streichungen und ergänzende Angaben über Auftritte der Personen und sonstige Bühnenvorgänge einzurichten (**Regiebuch**) [...]“¹³⁶ werden 1956 als „Einrichtung des Spieltextes (Regiebuch)“¹³⁷ zusammengefasst.

Weiterhin wird in beiden Fassungen zwischen *äußerer* und *innerer Regie* differenziert. Doch in puncto „äußere Regie“ lässt sich eine wesentliche Abweichung erkennen. Während sie 1933 „[...] ihre Hauptleistung in der Durcharbeitung des Textes und seines Vortrages durch die Schauspieler sieht [...]“¹³⁸ werden 1956 die „Herausarbeitung“ der „Gestaltung der Szene und des Spiels“ (also ein aktiver Vorgang des Regisseurs), und die „Wiedergabe des Textes“ akzentuiert, jedoch nicht als „Hauptleistung“ in den Vordergrund gestellt.¹³⁹

Die erste Fassung betont damit den Vortrag durch die Schauspieler explizit. Während dieser bei der zweiten Fassung völlig entfällt, was jedoch keineswegs als (funktionale) Minderung der

¹³³ o.A., „Regie“, *Pas - Rim*, Der Große Brockhaus, 1956, S. 619.

¹³⁴ Regisseur: „[frz.] **Spielleiter**, Bezeichnung für den Verwalter der → Regie beim Theater, im Lichtspielwesen und Rundfunk. Der Ausdruck wurde 1771 zum ersten Mal für den Schauspieler Stephani in Wien gebraucht. In der Regel gehen R. aus dem Schauspielerstand hervor (Possart, Reinhardt); bisweilen werden auch Schriftsteller Regisseure (Laube, Carl Heine). Erst neuerdings kennt man daneben den selbständigen, durch Studium vorbereiteten Beruf des R. Die Interessen des R. vertritt die 1911 gegr. Vereinigung künstlerischer Bühnenvorstände; sie gibt seit 1911 die Zeitschrift »Die Scene« heraus. **Filmregisseur** → Lichtspielwesen V; **Hörspielregisseur** → Rundfunk.“ - o.A., „Regisseur“, *Pos - Rob*, Der Große Brockhaus, 1933, S. 497.

¹³⁵ Regisseur: „[frz.] Spielleiter, der Leiter der → Regie beim Theater, Film, Rundfunk und Fernsehen.“ - o.A., „Regisseur“, *Pas - Rim*, Der große Brockhaus, 1956, S. 619.

¹³⁶ o.A., „Regie“, *Pos - Rob*, Der Große Brockhaus, 1933, S. 494 f.

¹³⁷ o.A., „Regie“, *Pas - Rim*, Der Große Brockhaus, 1956, S.619.

¹³⁸ o.A., „Regie“, *Pos - Rob*, Der Große Brockhaus, 1933, S. 494 f.

¹³⁹ o.A., „Regie“, *Pas - Rim*, Der Große Brockhaus, 1956, S.619.

Schauspieler-Rolle betrachtet werden soll, sondern vielmehr dahingehend, dass die aktive Arbeit des Regisseurs zentriert wird.

In beiden Fassungen wird die Funktionalität der *Regie* „für gutes Zusammenspiel des Ensembles zu sorgen, indem sie die Eigenart der Schauspieler gelten läßt, aber auf einheitl. Gesamtwirkung abstimmt“¹⁴⁰, aufgeführt. Der wesentliche Unterschied, neben minutiösen Formulierungsweisen, liegt in der kontextuellen Stellung. In der Fassung von 1956 wird die Ensemblefunktion kontextuell bereits nach dem zweiten Satz aufgeführt, während sie 1933 erst gegen Ende Erwähnung findet. Diese Verschiebung der kontextuellen Position könnte als Aussage über die Relevanz der Ensemblearbeit, hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Regiearbeit, aufgefasst werden.

Schließlich: „Auch beim Film und beim Rundfunk hat die R. [Regie] wichtige Aufgaben.“¹⁴¹ Mit dieser Phrase wird im Gegensatz zu der Fassung von 1933 eine (Auf)Wertung des Regiebegriffes vorgenommen, der zugleich in einen intermedialen Kontext gereiht wird.

Anhand dieser beiden Brockhaus-Einträge werden der Umbruch und die Entwicklungstendenz des Regiebegriffes deutlich.

Abschließend möchte ich kurz auf die Differenz zu einem aktuelleren Brockhaus-Eintrag (von 1998)¹⁴² und auf die Definition im Metzler Lexikon eingehen.

Der definitorische Eintrag in der Ausgabe von 1998 steht im direkten Kontrast zum Eintrag von 1933, da dieser im Gegensatz zum Eintrag von 1956 nicht die wirtschaftliche Bedeutungsebene auslöst, sondern diese an zweiter Stelle - nach der theaterspezifischen Bedeutungseinheit - reiht. Inhaltlich gesehen, wird in der aktuellen Ausgabe der Bereich der *Regie* kurz und prägnant definiert, wobei im weiteren Verlauf der Akzent auf der Bandbreite der fachübergreifenden Aufgaben eines Regisseurs liegt. Es steht nicht mehr die Frage nach dem Wesen der Regie im Vordergrund, sondern die tatsächliche, konkrete Funktion.

Der Eintrag im Metzler Lexikon zeigt eine differente wissenschaftliche Begriffsdarstellung auf. Erika Fischer-Lichte kontextualisiert den Begriff „Regie“ mithilfe des Begriffes „Inszenierung“. Die französische Bezeichnung für „Regisseur“ sieht den Begriff „metteur en scène“ vor. Darin spiegelt sich die „mise-en-scène“ - die „Inszenierung“ - wider. Der aus dem Französischen abgeleitete Begriff der Inszenierung fand erst im 19. Jahrhundert, mit dem Aufkommen des

¹⁴⁰ o.A., „Regie“, *Pas - Rim*, Der Große Brockhaus, 1956, S.619.

¹⁴¹ Ebd., S.619.

¹⁴² o.A., „Regie“, *RAH - SAF*, Brockhaus - die Enzyklopädie in vierundzwanzig Bänden, 18. Bd., 20. Aufl., Leipzig/Mannheim: F.A. Brockhaus 1998, S. 171 f.

Regisseurs als künstlerischen Schöpfer, in die deutsche Sprache Einkehr. Die Inszenierung ist nach Fischer-Lichte als „[...] Vorgang der Planung, Erprobung und Festlegung von Strategien verstanden nach denen die Materialität einer Aufführung performativ hervorgebracht werden soll [...]“¹⁴³. In diesem Vorgang wird der Aufgabenbereich des „metteur en scène“ beschrieben und damit indirekt hinsichtlich seines Aufgabenfeldes definiert.

Da die Begriffe „Regie“ und „Regisseur“ im Metzler Lexikon nicht gesondert, sondern als integrativer Bestandteil der Abhandlung über die „Inszenierung“ aufgeführt werden, ist die begriffliche Kontextualisierung intendiert, vorausgesetzt und lässt keinen Raum für eine autonome Betrachtung. Die begriffliche Ableitung und die systematische Annäherung Fischer-Lichtes an die Inszenierung ermöglichen einen weiteren, innerhalb der wissenschaftlichen Entwicklungen im Theaterwesen positionierten Aspekt auf Regie.

Resümierend kann man sagen, dass sich aus der „wirtschaftlichen Verwaltung“ ein spezifisch für das Theater genuiner und heutzutage eindeutig definierter Begriff als Teil eines Ganzen in einer prozessualen Konstruktion entwickelt hat.

Doch wie Hoffmann bereits zu Beginn andeutet und der Eintrag von Erika Fischer-Lichte kenntlich macht, hat sich nicht der Begriff als solcher, sondern das Wesen dessen und seine Kontextualisierung im Auge der Zeit gewandelt.

3.1.2 Entwicklungsspuren und -linien

Das Wort *Regie* wurde von Friedrich II. in den deutschen Raum eingeführt. Es „bezeichnete ursprünglich die Verwaltung von indirekten Staatseinkünften.“ Nach „französischem Muster“ richtete dieser die Steuerabgaben in Preußen ein.¹⁴⁴

Erst 1771, so schreibt es Adolf Winds in seiner „Geschichte der Regie“, fand man den Begriff der *Regie* in seiner theaterspezifischen Gestalt. Winds zitiert hierbei Schmidts Chronologie des

¹⁴³ Erika Fischer-Lichte, „Inszenierung“, *Metzler Lexikon Theatertheorie*, Hg. Erika Fischer-Lichte / Doris Kolesch / Matthias Warstat, Stuttgart / Weimar: Verlag J.B. Metzler 2005, S.146 - 153, hier S. 146.

¹⁴⁴ Vgl. Adolf Winds, *Geschichte der Regie*, Leipzig/Berlin: Deutsche Verlagsanstalt 1925, S. 10 / Vgl. A. Mnr., „Regie“, *R bis Seer*, Allgemeine deutsche Real-Encyclopädie für die gebildeten Stände (Conversations-Lexicon) in zehn Bänden, 5. Aufl., 8. Bd. (10 Bde), Leipzig: F.A Brockhaus 1819, S. 121 / 1766 wurde die „Regie“ Steuerbehörde eingerichtet. Vgl. hierzu: Jens Stubenrauch / Dr. Julia Kothe / Dr. Harald Engler, *Preußen Chronik*, http://www.preussen-chronik.de/person_jsp/key=person_friedrich+ii.+von_preu%25dfen.html, 15.05.2012.

deutschen Theaters: „1771 ging Herr von Brahm als Gesandtschaftssekretär nach Schweden; seine Stelle erhielt unter dem Titel ‚Regisseur‘ Herr Stephanie der Ältere.“¹⁴⁵

Der erste Abdruck auf der Spur der Regie ist damit eindeutig belegt. Doch bereits vor dem 18. Jahrhundert lassen sich analoge Entwicklungslinien ziehen. Im Theaterlexikon Brauneck/Schneilin wird diesbezüglich die Antike retrospektiv herangezogen: „In der Antike wurde R. [Regie] zumeist vom Autor ausgeübt, der sich für die Einstudierung der Chöre verantwortlich zeigte.“¹⁴⁶

An dieser Stelle wird *Regie* dem Autor zugesprochen und als leitende „Verantwortung“ charakterisiert. Führte der Autor keine Regie, wurde ein Chorleiter engagiert.

„Chor-R. [Chor-Regie] dagegen bedeutete keine künstlerische Arbeit, sondern die finanzielle und materielle Ausstattung der Chöre, die ausgewählten Privatleuten [...] oblag.“¹⁴⁷

Hierin lassen sich die rein administrativen Wurzeln des Regiebegriffes erkennen. Als nächste wesentliche „Entwicklungsstation“ wird der „Spielordner“ (zunächst Priester, im Jesuitentheater Pädagogen) im Mittelalter, welcher „[...] Arrangement, Szenenablauf und Sprachgestaltung überwachte.“, genannt.¹⁴⁸

Vom rein finanziellen und materiellen Akt wird mit dem „Spielordner“ die Annäherung an das Spiel und seine gestalterischen Komponenten beschritten.

Im 18. Jahrhundert zogen Wandertruppen durch die Länder, das Hoftheaterwesen bildete sich heraus und mit der „Etablierung fester Theater trat R. [Regie] als eigene Gestaltungsinstanz deutlich hervor“.¹⁴⁹ Dieser Meilenstein markiert das Schaffen eines „internen“ Raumes, indem nicht nur das Theater selbst, sondern vor allem die *Regie* künstlerischen Nährboden fand. Das Meininger Hoftheater pflanzte seine Saat in den „Nährboden“ des 19. und 20. Jahrhunderts und erntete die Entstehung des Berufsregisseurs. Zuvor waren es Autoren (Goethe am Weimarer Hoftheater z.B.) und Schauspieler (wie Ekhof, Ackermann und Schröder), die aus dem internen Kreis der Schaffenden stammten und „Regieaufgaben“ lediglich sekundär übernahmen. Doch mit der systematischen Gliederung des Theaters - durch Herzog Bernhard II. und seinem Sohn Georg II. - hat sich die Relevanz eines „externen“ Mitgliedes, das primär für die künstlerische Leitung zuständig ist, herausgebildet.

¹⁴⁵ Winds, *Geschichte der Regie*, S. 10 / Vgl. auch Monika Sandhack, „Regisseur“, *Theaterlexikon. Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensembles*, Hg. Manfred Brauneck / Gérard Schneilin, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2001, S.832 - 833.

¹⁴⁶ Monika Sandhack, „Regie“, *Theaterlexikon. Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensembles*, Brauneck / Schneilin, S. 828 - 831, hier S. 829.

¹⁴⁷ Ebd., S. 829.

¹⁴⁸ Ebd., S. 829.

¹⁴⁹ Ebd., S. 829.

Es wurde eine Prinzipalschaft als Hofintendant angestellt, welcher die administrative Verwaltung übernahm. Diesem wurde der artistische Direktor (meist ein ehemaliger Prinzipal) unterstellt, welcher für die künstlerische Leitung zu sorgen hatte. Schied der artistische Direktor aus, so gab es keinen Ersatz und der Intendant übernahm dessen Aufgaben.¹⁵⁰

Mit dem Niederlegen des Regierungsamtes von Herzog Bernhard II. (1866) übernahm sein Sohn Herzog Georg II. die Regierung und „hatte unmittelbare Auswirkung auf die Entwicklung von Kunst und Kultur im Herzogtum“.¹⁵¹ Er widmete sich der künstlerischen Leitung und begann „Umgehend [begann er] mit der administrativen und künstlerischen Neuorganisation seiner Bühne.“¹⁵² Seine finanzielle Unabhängigkeit mündete in künstlerische Freiheit. Historische Stoffe (Shakespeare, Schiller, Kleist) wurden inszeniert und sollten die „Hebung der Sitten, Bildung des Geistes, Aufklärung und Erziehung des Volkes [...]“ bezwecken.¹⁵³ Dieser historisch-naturalistische Inszenierungsstil wurde zum Motor weiterführender Fortschritte. Georg II. gilt durch seine umfassenden Tätigkeiten, welche Stückbearbeitung, technische Proben, schauspielerische Gestaltung, sowie Ensemblearbeit einschließen, von heutiger Sicht aus als „erster verantwortlicher Regisseur“, der nicht aus dem Stande des Schauspielers kam, sondern aus einer „externen“ Position Zugang zum Theater fand.¹⁵⁴

Im Meininger Hoftheater legte der entwicklungsgeschichtliche Werdegang der *Regie* seine Konturen offen. Paul Hoffmann bringt den funktionalen Wandel der *Regie* mit dem Aufkommen des Meininger Hoftheater (einhergehend dem Berufsregisseur) treffend auf den Punkt:

„Daß durch den Einfluß des einen, der das Ganze und alle ins Auge faßte, allmählich aus dem Nebeneinander des Spielens das Miteinander des Spiels wurde, daß sich die einstige Gesellschaft zur künstlerischen Gemeinschaft bildete!“¹⁵⁵

Vom Naturalismus¹⁵⁶ hin zum Expressionismus¹⁵⁷ schritt die *Regie* zu einem Medium des Ausdruckes voran - „Neue, schlichte Ausdrucksformen“¹⁵⁸ zur Annäherung an die Idee eines Stückes. Die *Regie* wurde zu einer Art Sprachrohr.

¹⁵⁰ Vgl. Roswitha Körner, „Hoftheater“, *Theaterlexikon. Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensembles*, Brauneck / Schneilin, S. 450.

¹⁵¹ Volker Kern, *Das Meininger Hoftheater*, 1. Aufl. (Kunstführer Nr. 2235), Regensburg: Verlag Schnell und Steiner GMBH 1996, S. 12.

¹⁵² Ebd., S. 12.

¹⁵³ Ebd., S. 14.

¹⁵⁴ Monika Sandhack, „Regie“, *Theaterlexikon. Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensembles*, Brauneck / Schneilin, S. 829 f.

¹⁵⁵ Hoffmann, *Friedrich Ludwig Schröder als Dramaturg und Regisseur*, S. 253.

¹⁵⁶ Wesentlicher Vertreter des Naturalismus Konstantin S. Stanislawski (1863 - 1938), sowie Otto Brahm (1856 - 1912) - Monika Sandhack, „Regie“, *Theaterlexikon. Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensembles*, Brauneck / Schneilin, S. 829 f.

¹⁵⁷ Wesentlicher Vertreter Jeopold Jessner (1878 - 1945), sowie Bertolt Brecht (1898 - 1956) - Ebd., S. 830.

Betrachtet man nun den Reifeprozess der *Regie*, so ist eine autonome Entwicklungstendenz ersichtlich. In diesem Kontext wird das epische Theater Brechts „durch demonstrierendes und aufklärendes Spiel auf der Bühne“ im Theaterlexikon Brauneck / Schneilin hervorgehoben. „Die Abkehr von der Illusion und die Hinwendung zur Aktualität“ brachte neue Stilformen hervor. Die *Regie* löste sich von ihrem zeitlichen Muster und wurde zu einem künstlerisch vielschichtigem und stilistisch autonomen Ausdrucksmittel - „Durch Verwendung vielfältigster Elemente (Farbe, Licht, Geräusch, Musik, Tanz, Pantomime) öffneten sich der R. [Regie] neue, keinem Stil mehr verpflichtete Interpretations-, Formungs- und Darstellungstechniken [...]“.¹⁵⁹ Das Voranschreiten von der organisatorischen Anonymität hin zur künstlerischen Anerkennung wurde vor allem im 20. Jahrhundert durch avantgardistische Bewegungen, welche das Theater „[...] zu einer eigenständigen, von der Literatur unabhängigen Kunstform und die Aufführung zu einem autonomen Kunstwerk erklärten.“, ermöglicht.¹⁶⁰ „Aufführungen sind ohne I. [Inszenierungen] nicht denkbar.“¹⁶¹ Mit dieser Aussage wird die Bedeutung der Regie-Arbeit deutlich hervorgehoben. Der Regisseur und die Schauspieler sind wesentlicher Bestandteil für die Inszenierung am Theater. Dennoch unterliegt das gesamte Gelingen der organisatorischen und vor allem künstlerischen Verantwortung des Regisseurs.

Die *Regie* erlebte durch die zeitlichen Ausformungen differente Konjunkturen. Den „Entwicklungs-Höhepunkt“ unterstreicht jedoch die formale und inhaltliche Autonomie von einem anfangs eher attributiven Begriff hin zu einem „subjektiven“¹⁶² Begriff: „R. war und ist damit an die Leistung und formale Entscheidung des Regisseurs bzw. R.-Teams gebunden.“¹⁶³ Aus dem Quell des Theaters entsprungen, hat sich die Regie in der Wiege der Zeit von einem „Uebel [sic!]“ am Theater¹⁶⁴ als derivativer Sprössling zu einem autonomen Beruf und schließlich zu einem spezifischen Genre - dem *Regietheater* - emanzipiert.

¹⁵⁸ Ebd., S. 830.

¹⁵⁹ Ebd., S. 830 f.

¹⁶⁰ Erika Fischer-Lichte, „Inszenierung“, *Metzler Lexikon Theatertheorie*, Fischer-Lichte / Kolesch / Warstat, S.146 - 153, hier S. 147.

¹⁶¹ Ebd., S. 148.

¹⁶² „subjektiv“ meint an dieser Stelle das Subjekt als solches - die Rolle des Regisseurs.

¹⁶³ Monika Sandhack, „Regie“, *Theaterlexikon. Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensembles*, Brauneck / Schneilin, S. 831.

¹⁶⁴ „Regie beim Theater ist immer ein Uebel [sic!], wie im Staate, wenn schon aus anderem Grunde. Am besten gedeiht die Kunst, wo der Theaterdirector die Fähigkeit und Thätigkeit besitzt, die artistischen Angelegenheiten selbst zu lenken.“ A. Mnr., „Regie“, *R bis Seer*, Allgemeine deutsche Real-Encyclopädie, 1819, S. 121.

Die Begrifflichkeit „Regietheater“ findet im aktuellen Brockhaus keine separate Aufführung. Sie ist dem Regiebegriff inhärent, findet jedoch in puncto differente Werkvorstellungsmöglichkeiten des Regisseurs, welche maßgeblich für die Regie sind, Erwähnung:

„Versuche einer in allen Einzelheiten originaltreuen Interpretation, Umsetzung und Übertragung der vom Autor festgelegten Möglichkeiten und Absichten auf die Gegebenheiten hinsichtlich Bühne, Zeit, Ort, Publikum und Medium, ferner krit. Neuinterpretation eines Werkes nach bestimmten sozialen, ökonom., ästhet. und ideolog. Gesichtspunkten, schließlich freie Produktion, für die der Text nur noch ein unverbindlicher Ausgangspunkt ist (R.-Theater).“¹⁶⁵

Diese dreigliedrige Werkvorstellungsoption, von der die Gestaltung einer Idee dependiert, visualisiert einen linearen Emanzipationsprozess: Die Entwicklung vom attributiven Wesen hin zu einem Subjekt (Regie am Theater → Regietheater) und die Lösung von den literarischen Wurzeln hin zu einem eigenen künstlerischen Format, in dem das „Regieinteresse“ dominiert und der Regisseur „als eigentlicher Schöpfer des Kunstwerks“ gilt.¹⁶⁶

Aus dem Naturalismus, welcher „nach Herstellung einer naturgetreuen Wirklichkeit auf der Bühne“ verlangte, wuchs das Regietheater in der Wiege des 20. Jahrhunderts heran, welches charakteristisch für die „Befreiung“ des Theaters von der Literatur steht.¹⁶⁷

Dieser Befreiungsakt schnürte das textuelle Korsett auf und ließ Luft für interpretatorische Veränderung.

„[...] Interpretation ist aber nun nicht mehr verstanden als Nachzeichnung, als Intonieren, Einfühlen, Ausarbeiten des Vorgefundenen, sondern als Herausziehen dessen, was uns angeht; als Ermittlung einer Erkenntnis und deren Darstellung durch einen szenisch denkenden Intellekt“¹⁶⁸

Das Regietheater folgt demnach einer Idee, frei von zeitlichen und formellen Vorgaben, die in das Jetzt geboren wird. Eine „zeitgenössische“ Geburt aktueller, sowie klassischer Stücke, die von einer neuen, gegenwärtigen Sichtweise reflektiert werden und eine differente, oft ungewöhnliche Form annehmen. Diese Autorität der freien Regieidee gegenüber der werktreuen und formalgebundenen Inszenierung wird jedoch nicht allseitig als willkommene Entwicklung

¹⁶⁵ o.A., „Regie“, *RAH - SAF*, Brockhaus - die Enzyklopädie, 1998, S. 171 f.

¹⁶⁶ Monika Sandhack, „Regietheater“, *Theaterlexikon. Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensembles*, Brauneck / Schneilin, S. 832.

¹⁶⁷ Vgl. Ebd., S. 832.

¹⁶⁸ Zitiert nach: Rühle, S. 101, Monika Sandhack, „Regietheater“, *Theaterlexikon. Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensembles*, Brauneck / Schneilin, S. 832.

betrachtet, sondern vehement als „Untreue am Werk“ und „Formzerstörung“ mit unkonventionellen Spielformen negativiert.¹⁶⁹

Trotz diffamierender Aspekte führen derlei kritische Haltungen dazu, dass sich das Regietheater stets in einer diskursiven Bewegung befindet. Und Bewegung bedeutet schlichtweg Fortschritt.

3.1.3 Systematische und wesenhafte Funktionalität

Anhand der begrifflichen und geschichtlichen Abhandlung wird das funktionale Wachstum der Regie deutlich. Von der reinen Überwachungsinstanz¹⁷⁰ ohne künstlerische Verantwortung, über die gestalterische und auf das Schauspiel konzentrierte Funktion hin zur „Einrichtung, Einstudierung und künstlerischen[n] Leitung einer Inszenierung“¹⁷¹, welche geistiges, inhaltliches, gestalterisches, pädagogisches und psychologisches Handwerk abverlangt, hat sich das funktionale Wesen des Regisseurs bis dato entwickelt und näher definiert. Heute wird das Regiewesen als essentieller Bestandteil des Theatersystems betrachtet und sowohl gesellschaftlich, wie auch wirtschaftlich als „Beruf“ anerkannt. Diese „berufliche“ Anerkennung jedoch bedeutet gleichzeitig eine Einschränkung durch definierte Form (Aufgabe und Funktion) sowie den Druck jene zu erfüllen. Andererseits wird diese freigeistige und in ihrem Wesen nicht greifbare Instanz eben durch ein definiertes Skelett zu einem greifbaren Korpus. Im Theaterlexikon Brauneck/Schneilin¹⁷² wird diese Greifbarkeit in Form einer prozessualen Gliederung des Regievorganges deutlich. Der Regievorgang lässt sich systematisch in drei Etappen gliedern:

A Priori findet die *Vorbereitungsphase* in Form von Lektürearbeit, Analyse und Besprechungen mit dem Regieteam, bestehend aus „R. [Regisseur], Regieassistent, Produktionsdramaturg, Bühnen- und Kostümbildner“, statt. Nach zahlreichen Besprechungen wird ein Inszenierungskonzept erstellt. Hierauf folgt die „Kernaufgabe“- die Inszenierung im *Probenprozess*: „Arbeit mit den Schauspielern, die Gestaltung und Einstudierung ihrer Rollen“, „die Anlage und Leitung der einzelnen Szenen“, „sowie die Einrichtung der Technik“.¹⁷³ Den Abschluss rundet dann die *Aufführung* ab, in der die Überwachung, in Form der Abendspielleitung, meist von der Regieassistenz, übernommen wird. An dieser Stelle schließt

¹⁶⁹ Vgl. Monika Sandhack, „Regietheater“, *Theaterlexikon. Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensembles*, Brauneck / Schneilin, S. 832.

¹⁷⁰ Vgl. Hoffmann, *Friedrich Ludwig Schröder als Dramaturg und Regisseur*, S. 249 - 250.

¹⁷¹ Monika Sandhack, „Regie“, *Theaterlexikon. Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensembles*, Brauneck / Schneilin, S. 828.

¹⁷² Monika Sandhack, „Regisseur“, *Theaterlexikon. Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensembles*, Brauneck / Schneilin, S. 832 - 833.

¹⁷³ Ebd., S. 833.

sich der Kreis und die Entwicklung des Regisseurs wird nochmals ersichtlich, indem er nicht mehr als Überwachungsinstanz fungiert, sondern sich von dieser Aufgabe befreit hat, sich dem künstlerischen Entwicklungsprozess und seiner Einheit widmet und die observierende Funktion dem Assistenten überlässt.

Nun stellt sich nach der systematischen Funktion die Frage nach der wesenhaften. Diesbezüglich wird dem Regisseur im Theaterlexikon Brauneck/Schneilin die Aufgabe des Forschers als „Erprober, Entdecker und Erfinder“ zugeschrieben.¹⁷⁴ Bernd C. Sucher hingegen sieht im Regisseur den künstlerischen Lehrer: denn Regisseure müssen „nicht nur Spuren legen und Fallen stellen. Sie müssen nicht nur Denken provozieren. Sie haben die Aufgabe, durch ihre Kunst die Zuschauer zu lehren, mehr zu hören, mehr zu sehen, mehr zu fühlen.“¹⁷⁵ Sucher weist dem Regisseur neben der forschenden Aufgabe eine pädagogische zu.

Die wesenhafte Funktion ist meiner Ansicht nach nicht definitiv bestimmbar, sondern liegt vielmehr in der subjektiven „Eigendefinition“ des Regisseurs.

Dennoch ist Theaterarbeit immer Kollektivarbeit - so Wend Kässens / Jörg W. Gronius. Und es obliegt dem Regisseur nicht nur die schöpferische Aufgabe, sondern auch die des Vermittlers:

„Bevor ein Regisseur oder ein Theaterleiter seinem Publikum mit Aussagen gegenüber treten kann, muß er sie den Schauspielern und seinen künstlerischen Mitarbeitern, den Bühnen- und Kostümbildnern, den Musikern und Dramaturgen vermitteln. Das verlangt Durchsetzungsvermögen und Kooperationsbereitschaft und jene psychologisch paradoxe Gleichzeitigkeit von neurotisierte Sensibilität und ichstarker Abgebrühtheit.“¹⁷⁶

Zwar verwenden Kässens / Gronius nicht direkt das Wort des „Lehrens“, dennoch knüpfen sie durch die Vermittlungsfunktion des Regisseurs indirekt an C. Sucher an.

3.2 Das didaktische „Theaterdreieck“

Im Weiteren möchte ich diesen Pfad der Vermittlungsinstanz weiterverfolgen und auf mögliche Formen eingehen.

Neben den differenten Ansichten und umfassenden Aufgaben des Berufes „Regisseur“ stellt sich zudem die Frage nach der tatsächlichen Lehrbarkeit eines solchen Berufes.

¹⁷⁴ Monika Sandhack, „Regietheater“, *Theaterlexikon. Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensembles*, Brauneck / Schneilin, S. 832.

¹⁷⁵ C. Bernd Sucher, *Theaterzauberer 2. Von Bondy bis Zadek. Zehn Regisseure des deuten Gegenwartstheaters*, München/ Zürich: Piper 1990, S.9.

¹⁷⁶ Wend Kässens / Jörg W. Gronius, *Theatermacher. Gespräche mit Luc Bondy, Jürgen Flimm, Hansgünther Heyme, Hans Neuenfels, Peter Palitzsch, Claus Peymann, Frank-Patrick Steckel, George Tabori, Peter Zadek*, Frankfurt am Main: Athenäum 1987, S. 199.

Doch zuvor möchte ich die Stellung des Regisseurs im zusammenhängenden Gefilde - Theater, Ensemble und Zuschauer - interrogativ heranziehen.

3.2.1 Korrelationskonstrukt?

„Immer bleibt der Erfolg der Regie von der Leistungsfähigkeit der Darsteller abhängig.“¹⁷⁷

Aus diesem Grund fokussierte sich die Regietätigkeit vor allem im 20. Jahrhundert auf das Schauspiel.¹⁷⁸ Aus dem „Ei“ des Schauspielers schlüpfte meist der Regisseur¹⁷⁹, welcher die Darstellungstechniken am eigenen Leib beherrschte (wie zum Beispiel Max Reinhardt oder Peter Zadek). Aus der Passion, auf der Bühne zu wirken, entwickelte sich das Interesse selbst zu inszenieren und damit die Verantwortung nicht nur auf der Bühne, sondern für den gesamten Aufführungsapparat zu übernehmen. Diese klassisch-tradierte Positionierung von der Bühne hinter die Kulisse mit einer, hinsichtlich der Gesamtwirkung verantwortungsvolleren Aufgabe, könnte als eine Art hierarchischer „Aufstieg“ betrachtet werden. Steht der Regisseur damit über dem Ensemble? Sind der Schauspieler sowie das Bühnenstück lediglich Material des Regisseurs? Könnte man den Regisseur als Architekten betrachten, der sein Kunstwerk aus dem Material - Werk, Schauspieler, Bühnenausstatter - zusammenstellt?

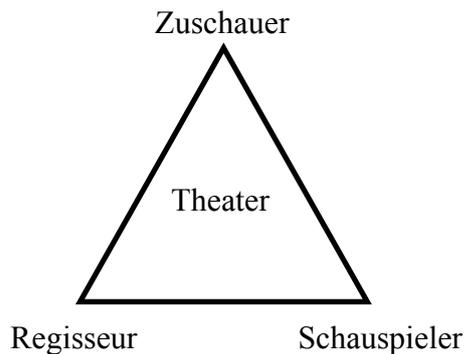
An dieser Stelle muss zwischen leblosem und lebendigem „Material“ differenziert werden. Um beim „Architekten-Beispiel“ zu bleiben, so ist der Landschaftsarchitekt, welcher Park- oder Gartenanlagen zu konstruieren hat, vor allem von den äußeren Witterungen, sowie dem individuellen Wachstum und der Blütezeit, damit einhergehend die passende Auswahl des „Materials“, abhängig. Im übertragenen Sinne kann der Regisseur seine Inszenierung noch so minutiös konstruieren und instruieren, so sind doch die tatsächliche Leistung der Schauspieler und ihre Wirkung (sowie die Wirkung des Bühnenbildes) auf der Bühne ausschlaggebend für das ganze künstlerische „Konstrukt“, das vom Zuschauer rezipiert wird. Denn der Zuschauer ist der existenzielle Grund für Theater und damit ausschlaggebend für die funktionale, inhaltliche und formale Arbeit des Regisseurs. Ohne das Publikum und ohne agierende Schauspieler, die nicht nur physisch auf mechanische Weise, sondern geistig und individuell in den Schaffensprozess miteinbezogen werden, wäre Theater gegenstandslos und defacto kein Theater mehr. Es ist die korrelative Relation, das gemeinsame Wirken, der gemeinsame Raum, der das „Kunstwerk“ zu einem solchen werden lässt.

¹⁷⁷ Hoffmann, *Friedrich Ludwig Schröder als Dramaturg und Regisseur*, S. 448.

¹⁷⁸ Vgl. Manfred Brauneck, *Klassiker der Schauspielregie. Positionen und Kommentare zum Theater im 20. Jahrhundert*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag 1988, S. 13 - 16.

¹⁷⁹ „In der Regel gehen R. aus dem Schauspielerstand hervor [...]“ - o.A., „Regisseur“, *Pos - Rob*, Der Große Brockhaus, *Pos - Rob*, 1933, S. 497.

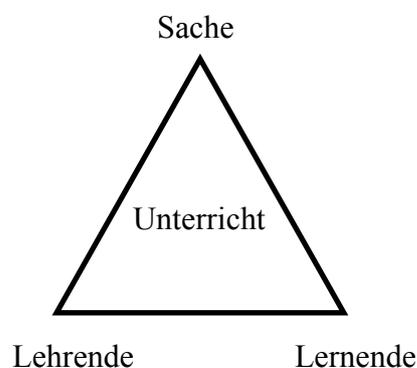
Versucht man diese korrelative Relation grafisch festzuhalten, könnte dies folgendermaßen aussehen:



Man könnte diese Beziehungen in differenten Formen grafisch zum Ausdruck bringen, ich habe mich jedoch gezielt für die des Dreiecks entschieden, denn das Dreieck wird „als außerordentlich dynamische Figur“¹⁸⁰ dem reziproken Beziehungsgeflecht gerecht. Durch die dynamischen Diagonalen und die fundamentale „Basislinie“ stellt das Dreieck eine Form des Gleichgewichts dar.¹⁸¹ Ein Gleichgewicht, das die Existenz bedingt.

Auf die obige Grafik bezogen, besteht eine stets dynamische Verbindung zwischen Regisseur, Schauspieler und Zuschauer. Der Zuschauer stellt das essentielle Verbindungsglied zwischen Regisseur und Schauspieler dar und begründet als „zulaufende Spitze“ die Funktionalität von Regisseur und Schauspieler. Ohne die Komponente des „Zuschauers“ würde zwar eine basale Verbindung zwischen Regisseur und Schauspieler bestehen, die dynamische Form jedoch würde aus der Balance geraten, in sich zusammenfallen und ihre wesenhafte Komponente - das Theater - verlieren. Gerade durch die lineare Verbindung der „punktuellen“ Komponenten kann aus dem „Äußeren“ ein „Inneres“ entstehen, welches das Wesen und Herz des Theaters darstellt.

Betrachtet man dieses Dreieck aus einer interdisziplinären Perspektive, so erinnert es analog zur Pädagogik an das didaktische Dreieck.



Vgl. Hopmann, Stefan, Vorlesung
Bildungswissenschaften -
Steop2, PPF, STEP_BLL_1, 4.10.11 - 10.10.11.

¹⁸⁰ Ingrid Riedel, *Formen. Tiefenpsychologische Deutung von Kreis, Kreuz, Dreieck, Quadrat, Spirale und Mandala*. Stuttgart/Zürich: Kreuz-Verlag 2002, S. 64.

¹⁸¹ Ebd., S. 64.

Das Wesen der Didaktik wird meist in Form eines Dreiecks veranschaulicht.¹⁸² Der Begriff „Didaktik“ stammt aus dem griechischen „didaktikós“ und beinhaltet „die Lehre vom Lehren und Lernen“¹⁸³ in theoretischer und praktischer Hinsicht.

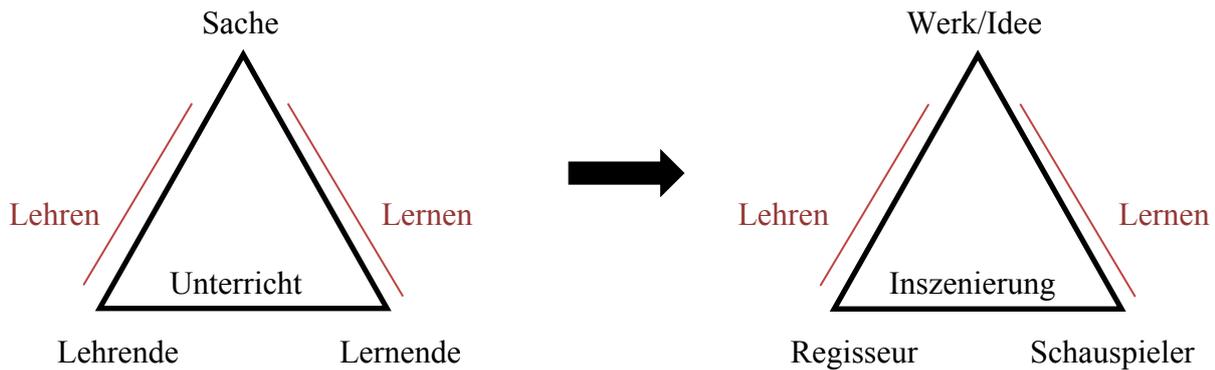
Aus der formalen Perspektive lässt sich nun eine interdisziplinäre inhaltliche Parallele aufstellen: Das didaktische Dreieck basiert auf den Komponenten des *Lehrenden* und des *Lernenden*. Dem Verhältnis beider ist die *Sache* - also ein begrifflicher oder sachlicher Gegenstand - „übergeordnet“. Diese Überordnung ist allerdings nicht hierarchisch zu verstehen, sondern als fundamentale Komponente, als „Wurzel“, die das „Wachstum“ der daraus folgenden Komponenten bedingt. *Lehren* und *Lernen* findet nicht in luftleeren Sphären statt, sondern immer unter bestimmten Bedingungen. Bedingungen, die durch das Wesen und die zusammenhängende Organisationsform dieser linearen Konstellation definiert werden. In diesem Fall stellt der *Unterricht* das Wesen dieser korrelativen Beziehung dar.

Da im Theaterwesen, vor allem zwischen *Regisseur* und *Schauspieler* ein Vermittlungsprozess (d.h. ein Lern- und Lehrprozess) stattfindet, bietet es sich an, das didaktische Dreieck auf das Theater anzuwenden. Beim Übertragen jedoch offenbart sich eine Schwierigkeit. Die *Sache* ist neben ihrer fundamentalen „Position“ ebenso Bezugsobjekt, über welches der Lehr- und Lernprozess stattfindet. *Lehren* und *Lernen* bezieht sich demnach immer auf ein Drittes - die *Sache*. Dies ist analog zum Theater different, denn der *Zuschauer* stellt zwar ebenfalls eine Voraussetzung für Theater dar, allerdings nicht als direktes und konkretes Bezugsobjekt des didaktischen Prozesses. An dieser Stelle könnte jedoch, um sich dem Prinzip des didaktischen Dreiecks anzunähern, das gedankliche Konstrukt modifiziert und der Inszenierungsvorgang näher betrachtet werden. Hierbei steht das *Werk* / die *Idee* parallel zur *Sache*, auf die sich der Lern- und Lehrprozess bezieht. Die konkrete Bedingung unter der dieser „Vorgang“ stattfindet, ist die Inszenierung. Der *Zuschauer* steht im didaktischen Prozess¹⁸⁴, also dem Lehr- und Lernprozess, in keiner direkten Beziehung. Demnach würde im formalen Übertragen des didaktischen Dreiecks zwar seine Position nicht grafisch aufgeführt werden, dennoch stellt dies seine basale Funktion, seine übergeordnete Bedingung für das gesamte Konstrukt nicht in Frage. Demzufolge könnte eine analoge Übertragung des Lehr- und Lernprozesses auf das Theater folgendermaßen aussehen:

¹⁸² Vgl. Heinz Moser, *Didaktisches Planen und Handeln. Eine praxisbezogene Einführung*. München: Kösel-Verlag 1978, S. 20.

¹⁸³ o.A., „Didaktik“, *A - Glub*, Brockhaus - die Enzyklopädie, Bd. 26., 19. Aufl., Mannheim: F.A. Brockhaus 1995, S. 717.

¹⁸⁴ Mit dem didaktischen Prozess wird der Lehr- und Lernprozess gemeint, welcher zwischen Regisseur und Schauspieler während des Inszenierungsvorganges stattfindet.



„Theater ist eine zusammengesetzte Kunst und kann nicht wie andere Künste für sich selbst existieren.“¹⁸⁵

Der Regisseur soll in dieser Abbildung nicht als definitiver „Lehrer“ dargestellt werden, sondern vielmehr als Vermittlungsinstanz zwischen Werk/Idee und Schauspieler. Wesentlich ist, dass in diesem Vermittlungsprozess ein beidseitiges Lehren und Lernen stattfindet.

„I. [Inszenierung] lässt sich also als der Prozess beschreiben, in dem allmählich die Strategien entwickelt und erprobt werden, nach denen was, wann, wie lange, wo und wie vor den Zuschauern in Erscheinung treten soll.“¹⁸⁶ Diese Beschreibung lässt eine Parallele zum Unterricht und dem didaktischen Dreieck ersichtlich werden. Der Unterricht ist ebenso wie die Inszenierung eine offene Situation, in welcher viele Faktoren zu nicht vorgesehenem beitragen. Der Regisseur und der Lehrende haben die Verantwortung für das Konstrukt „Inszenierung“ / Unterricht. Die Inszenierung bzw. die Probe und der Unterricht sind als solche prozesshaft und hängen vor allem von der Zusammenarbeit mit den Schauspielern / Lernenden ab.

3.2.2 LEHRBARKEIT

„In der Regel gehen R. [Regisseure] aus dem Schauspielerstand hervor (Possart, Reinhardt); bisweilen werden auch Schriftsteller Regisseure (Laube, Carl Heine). Erst neuerdings kennt man daneben den selbständigen, durch Studium vorbereiteten Beruf des R. [Regisseurs]“¹⁸⁷.

Der Große Brockhaus von 1933 führt hierin zwei differente Zugänge zur Regie auf, zum einen über den traditionellen Weg der Praxis und zum anderen über die wissenschaftliche akademische

¹⁸⁵ Max Reinhardt „Von der modernen Schauspielkunst und der Arbeit des Regisseurs mit dem Schauspieler (1915)“, S. 307 f., zitiert nach: Brauneck, *Klassiker der Schauspielregie. Positionen und Kommentare zum Theater im 20. Jahrhundert*, S. 139.

¹⁸⁶ Erika Fischer-Lichte, „Inszenierung“, *Metzler Lexikon Theatertheorie*, Hg. Erika Fischer-Lichte / Doris Kolesch / Matthias Warstat, Stuttgart / Weimar: Verlag J.B. Metzler 2005, S.146 - 153, hier S. 148.

¹⁸⁷ o.A., „Regisseur“, *Pos - Rob*, Der Große Brockhaus, 1933, S. 497.

Ausbildung. Wilhelm Trappl beschreibt diese theoretische Entwicklung als ein Bedürfnis, das Ende des 19. Jahrhunderts - das in der Pädagogik als „Jahrhundert der Bildung“¹⁸⁸ gilt - verstärkten Ausdruck fand: der Regisseur solle „literarisch, theatergeschichtlich und wissenschaftlich gebildet sein“.¹⁸⁹ Diese reformierende Expansion von einer fundamentalen praktischen Grundauffassung zu einer wissenschaftlichen, markiert - mikrokosmisch betrachtet - die interdisziplinäre und theoretische Öffnung des Regiewesens. Makrokosmisch betrachtet, lässt sich der Bildungsfortschritt des 20. Jahrhunderts verzeichnen, welcher pädagogische Neuorientierung einleitete, das Individuum in seiner Selbstentfaltung zentrierte und eine Verwissenschaftlichung (vor allem des pädagogischen Denkens) einsetzte.¹⁹⁰ Diese Entwicklung wird auch darin deutlich, dass das Fach der *Regie* zuvor in Kursen der Schauspielschulen geborgen wurde und erst mit den wachsenden Qualitätsansprüchen des 20. Jahrhunderts begann sich im Hochschulwesen zu etablieren.

Wie konnte nun eine wissenschaftliche Ausbildung einer praktischen gleichkommen? In welchem Verhältnis stehen diese zueinander und welche Wertung erfahren sie dadurch?

In dem Aufsatz von Boyan Danovski¹⁹¹ „Comment apprendre le métier de metteur en scène?“¹⁹² spricht Danovski die Vielfalt des Bildungsganges eines Regisseurs an. Er führt zwei weitere Möglichkeiten neben dem klassischen Weg über die Schauspielerei auf: einerseits auf disziplinär gelehrtem Wege durch eine spezialisierte Institution (wissenschaftlich ausgelegt) und andererseits auf undefiniertem Wege durch freies Lernen anderer Disziplinen wie Medizin, Malerei etc. als sogenannter Quereinsteiger.¹⁹³ Trotz der steigenden Qualitätsansprüche ist Regie dennoch „frei“ zugänglich für andere Berufe. Wozu dann eine wissenschaftlich fundierte Ausbildung, wenn fast „jeder“ Regisseur werden kann? Danovski stellt die wissenschaftliche Etablierung durch Institutionen als Durchbruch für einen regiespezifischen Bildungsweg dar: „Personne ne pensait dans un temps pas si lointain qu'on puisse enseigner et apprendre le métier

¹⁸⁸ Andreas Dörpinghaus / Andreas Poenitsch / Lothar Wigger, „Einführung in die Theorie der Bildung“, *Grundwissen Erziehungswissenschaft*, Hg. Lothar Wigger / Peter Vogel, 4. Aufl., Darmstadt: WBG 2012, S. 68.

¹⁸⁹ Trappl, „Der Begriff ‚Regie‘ als Lexikon-Stichwort.“, S. 51.

¹⁹⁰ Hans Jürgen Apel, „Prinzipien didaktischen Handelns“, *Prinzipien guten Unterrichts. Kriterien einer zeitgemäßen Unterrichtsgestaltung*, Hg. Norbert Seibert, Helmut J. Serve, München: PimS-Verlag 1992, S. 11 - 42, hier S. 26 / S. 33.

¹⁹¹ 1899-1976 / Gründer, Dozent des ersten Theaterinstitutes in Bulgarien - Vgl. Nevena Indjeva, http://berberian11.tripod.com/indjeva_danovski.htm, 22.11.2012.

¹⁹² Übersetzt: Wie lernt man den Beruf des Regisseurs?

¹⁹³ Vgl. Boyan Danovski, „Comment apprendre le métier de metteur en scène“, *Regie in Dokumentation, Forschung und Lehre*, Hg. Margret Dietrich, Salzburg: Otto Müller Verlag 1975, S. 55 - 59, hier S. 58 f.

de metteur en scène.“¹⁹⁴ An dieser Stelle werden zwei zuvor dichotomisch betrachtete Begriffe - *Regie-Lehren* und *Regie-Lernen* - in Ausbildung und Wissenschaft vereint und aus ihrer Schnittmenge geht die Lern- und Lehrbarkeit dessen hervor.

Die Lehrbarkeit auf akademischem Wege basiert auf theoretischem und theatergeschichtlichem Wissen, das mit praktischen Übungen aufgewertet wird. Gab es keinen eigenen theaterspezifischen Studiengang, so wurde dieser als Kursus meist in der Germanistik, Sprach- oder Literaturwissenschaft als Schwerpunkt oder ähnliches integriert (wie an der Universität Hamburg). In diesem Falle blieb jedoch die überwiegend praktische Komponente aus.

Der österreichische Regisseur und Intendant Hellmuth Matiasek problematisiert in seinem Aufsatz „Regie - ein verzerrtes Berufsbild“ das Ungleichgewicht der augmentierenden Qualitätsanforderungen mit dem zugleich fehlenden Angebot einer geeigneten Ausbildungsoption bzw. -form um die 1960er / 1970er:

„Unter dem Druck der hochgespannten Qualitätsanforderungen bestimmt sich der Regisseur-Beruf als eine „Sonderklasse“ und entzieht sich den Normierungsversuchen. Kriterien, wie sie für den Höhepunkt anderer Laufbahnen gelten, bestimmen hier das Berufsbild von Anfang an. Die wenigen spezialisierten Ausbildungswege (Regieklassen an den Schauspielschulen, Theaterwissenschaftliche Institute) versuchen dem Rechnung zu tragen.“¹⁹⁵

Es stellt sich die Frage nach einer entsprechenden Ausbildungsform, die dem Gebiet der Regie strukturell, fachlich und praktisch gerecht wird - „Wie aber ist aus Historie und Theorie, also der Einordnung des Bisherigen und ästhetischen Sammelbegriffsbildungen künstlerische Erfahrung zu gewinnen?“¹⁹⁶

Matiasek betont die Notwendigkeit einer „gelenkte[n] Ausbildung“, dennoch fehlt es an einem praktisch entsprechenden systematischen Ansatz, sowie einer konkreten Form. Dem Ansatz einer „learning by doing- Autodidaktik“ steht er despektierlich gegenüber. Hierin wird der Bedarf einer pädagogisch geleiteten Herangehensweise an die Praxis in ihren Umrissen ersichtlich. Summa summarum beurteilt Matiasek die Ausbildungssituation als gescheitert:

„Die Ausbildungsstätten müssen zugeben, daß sie für eine vollständige, planmäßige und individuelle Vorbereitung auf den Beruf des Regisseurs, für eine qualifizierte Ausbildung und

¹⁹⁴ Ebd., S. 58 / Übersetzt: Niemand dachte, dass man in gar nicht so ferner Zeit den Beruf des Regisseurs lernen und lehren könne.

¹⁹⁵ Hellmuth Matiasek, „Regie - Ein verzerrtes Berufsbild“, *Regie in Dokumentation, Forschung und Lehre*, Hg. Margret Dietrich, Salzburg: Otto Müller Verlag 1975, S. 75 - 78, hier S. 77.

¹⁹⁶ Ebd., S. 77.

für klare Ausbildungsziele, an denen der Entwicklungsstand der Regieschüler gemessen wird, nicht sorgen können.“¹⁹⁷

Aus dem Text geht nicht klar hervor, auf welchen genauen Zeitraum seine „Beurteilung“ datiert ist. Die Ausgabe, in der sein Aufsatz veröffentlicht wurde - anlässlich des 80. Geburtstags von Heinz Kindermann - ist von 1974. Da keine weiteren Anhaltspunkte ersichtlich sind, wird angenommen, dass sich Matiasek auf die 1960er/1970er bezieht.

Interessant an dieser Stelle ist, dass Matiasek, der am Max Rheinhardt-Seminar in Wien Schauspiel und Regie, sowie Theaterwissenschaft, Psychologie und Germanistik an der Universität Wien studierte¹⁹⁸, Wissenschaftliches und Praktisches durch diverse Studienbelegungen auszugleichen schien. In diesem Ausgleichsversuch wird ein Bedürfnis nach einer Studienform, die Wissenschaftliches, Theoretisches und Praktisches vereint, deutlich. Die Werdegänge von Regisseuren wie Claus Peymann¹⁹⁹, welcher ein geisteswissenschaftliches Studium begann und über das Studententheater den praktischen Zugang zum Theater fand, verdeutlichen das permeable und oft unvorhersehbare Wesen der Regie. Es wird deutlich, dass trotz der autonomen und definitorischen Entwicklung der *Regie*, es sich nicht um ein naturwissenschaftliches, faktisch greifbares Fach handelt, sondern um das Gebiet der Kunst in ihrer, dem Theater immanenten, transitorischen Ausformung.

„Für Kunst gibt es keine Wahrheit des »ist«, des mathematischen $a = a$.“²⁰⁰

Dieser Aspekt birgt zugleich die Problematik der didaktischen Greifbarkeit von Regie. Dennoch beabsichtige ich den Ansatz der Lern- und Lehrbarkeit weiter zu verfolgen und die „Theaterakademie Hamburg“ als Untersuchungsobjekt zu exemplifizieren.

Bevor ich jedoch die Prinzipien der Lehr- und Lernbarkeit theoretisch aufgreife und diese hinsichtlich ihrer praktischen Ausführung an der Theaterakademie untersuche, möchte ich die Theaterakademie als solche in ihrer institutionellen Entwicklung und ihrer Struktur- und Organisationsform darstellen.

¹⁹⁷ Ebd., S. 77.

¹⁹⁸ Munzinger Archiv, *Hellmuth Matiasek*, <https://www.munzinger.de/search/portrait/hellmuth+matiasek/0/14625.html>, 18.05.2012.

¹⁹⁹ Vgl. Sucher, *Theaterzauberer 2. Von Bondy bis Zadek. Zehn Regisseure des deuten Gegenwartstheaters*, S. 157.

²⁰⁰ Adolf Dresen, *Wieviel Freiheit braucht die Kunst? Reden Briefe Verse Spiele 1964 bis 1999*, Hg. Maik Hamburger, Berlin: Theater der Zeit und Literaturforum im Brecht-Haus Berlin Recherchen (3) 2000, S. 125.

4. Theaterakademie Hamburg: Gläserner Blick durch die stählernen Mauern

Dieses Kapitel wendet sich einem konkreten Untersuchungsobjekt zu: Der Theaterakademie Hamburg - kurz: TAH. Die Auswahl der Hamburger Theaterakademie liegt darin begründet, dass das Fach „Regie“ gleich seiner Begrifflichkeit eine institutionelle Entwicklung durchlaufen musste, bis es sich aus der attributiven Integrität an der Universität Hamburg heraus zu einem autonomen Studiendernat an der Hochschule für Musik und Theater entwickeln konnte. Die „Ernte“ dieser Entwicklung ist eine späte und dahingehend interessant, weil sie direkt mit der Problematik des Zeitgenössischen konfrontiert wird. Im Weiteren wird die Theaterakademie hinsichtlich ihrer Entwicklung, sowie ihrer heutigen Organisation und Struktur dargestellt. Diese Arbeit konzentriert sich hauptsächlich auf den Studiengang Schauspiel-Theaterregie. Zuvor jedoch wird der Begriff Akademie in kurzen Zügen behandelt.

4.1 THEATER-AKADEMIE: Ursprünge, Spuren und Entwicklungen

4.1.1 „Akademos“

Der „Akademos“ ist ein Hain in der Nähe von Athen, an dem sich Plato mit seinen Schülern gerne aufhielt. In einem erworbenen Garten, in der Nähe des Hains, entstand 387 v. Chr. Platos Philosophenschule, auf welche der Akademiebegriff gründet.

Der Begriff der Akademie wurde immanenter Bestandteil der Ausbildungslandschaft und in der Renaissance folgendermaßen festgelegt:

„[...] 1) gelehrte Gesellschaften bedeutender Vertreter der Wissenschaften und Künste (→ Akademien der Wissenschaften); 2) Anstalten zur Förderung wissenschaftl. und künstlerischer Studien. Beide, die Forschungsgesellschaften wie die Forschungsanstalten, sind priv. Charakters oder staatlich eingerichtet; hiernach unterscheidet man sog. Freie und öffentl. (oder staatl.) A. 3) nennt man A. nicht vollständig ausgebaute Hochschulen (z.B. die Universität Münster [...]) sowie Anstalten, die ein bestimmtes fachliches Wissen vermitteln (...Kunst, Musikakademie).“²⁰¹

Neben diesen gab es noch die Ritterakademien, an denen die Adeligen erzogen wurden. Die Akademie widmet sich einer konkreten fachlichen Vermittlung. Neben den Universitäten sind die Akademien durch einen Akademieleiter in gewisser Weise selbstständig organisiert. Eine Akademie steht dementsprechend für ein autonomes Ausbildungsinstitut.

²⁰¹ o.A. „Akademie“, *A - Ast*, Der Große Brockhaus, Handbuch des Wissens in zwanzig Bänden, 1. Bd., 15. Aufl., Leipzig: F.A. Brockhaus 1928, S. 196 f.

1928 gab es in Deutschland elf bestehende Akademien - der Drang nach Autonomie und Bildung nahm verstärkt zu.

4.1.2 Erste Spuren einer „Theater-Akademie“ in Hamburg

Die erste dokumentierte Theaterakademie Hamburgs lässt sich bis ins Jahr 1911 zurückverfolgen. Die Leitung übernahm Dr. Carl Hagemann als ehemaliger Intendant des Deutschen Schauspielhauses (1910-1913). Die Akademie - „Theater-Akademie des Deutschen Schauspielhauses“ - wurde als eine Art Schauspielschule am 15.09.1911 eröffnet. Neben den Angeboten für die Schauspielschüler gab es zahlreiche „außerschulische“ Angebote für Berufstätige oder Interessierte. Der Lehrplan für die Schüler sah Elementar-Unterricht im Sprechen, Rollen-Studium, Turn- und Fechtunterricht, Nebenfächer wie Kostümkunde, Chorgesang, Französisch und Englisch, Vorträge, sowie das dramaturgisch-technische Seminar vor. Das dramaturgisch-technische Seminar wurde von Dr. Carl Hagemann persönlich geleitet und war auf folgenden Inhalt ausgelegt: „Hier sollen an einem grossen [sic!] klassischen Werke der deutschen Literatur die grundlegenden Probleme der modernen Inszenierungs- und Regiekunst theoretisch und praktisch behandelt werden.“²⁰²

An dieser Stelle offenbart sich die erste Spur von theoretischer und praktischer Lehre des Faches Regie an einer „Akademie“ in Hamburg. Obwohl sich die „Theater-Akademie“ von 1911 und die heutige TAH immens voneinander unterscheiden, wird ein Ursprung und eine Art „Theaterakademie-Tradition“ sichtbar.

4.1.3 Theaterakademien heute

Im Laufe der Jahre entwickelten sich immer ausdifferenziertere und fachspezifischere Ausbildungszweige. Heute herrscht diesbezüglich in gewisser Weise eine Inflation: Immer speziellere Ausbildungszweige entstehen, die fachspezifisch ausbilden. Der Bedarf und der Inhalt dieser sind jedoch fraglich²⁰³.

Ausbildungsbiografien distanzieren sich vermehrt von dem klassischen Muster und begehen individuelle Wege. Der Ausbildungsmarkt quillt vor differenten Möglichkeiten und Wegen über. Keiner ist richtig oder falsch. Dennoch gibt es für den Berufseinstieg gewisse Voraussetzungen,

²⁰² Deutsches Schauspielhaus, *Theater-Akademie des Deutschen Schauspielhauses in Hamburg angegliedert dem Vogt'schen Konservatorium für Musik. Lehrplan und Stundenplan*, 1911, in: Staatsarchiv der Hansestadt Hamburg, Signatur A 531/0301 Kapsel 01.

²⁰³ Ein Beispiel hierfür wäre das Hochschulstudium „Facility Management“, welches darauf ausgerichtet ist „Hausmeister“ an Hauptuniversitäten und Technischen Universitäten auszubilden. Vgl. Ulrike Hartmann, *Facility Management*, <http://studieren.de/facility-management.0.html>, 26.07.2012.

die fachlich gebunden sind. Neben den fachlichen Voraussetzungen rücken heutzutage vor allem sogenannte „soft-skills“, die Qualität und das Ansehen der Ausbildungsstätten ins Zentrum des Interesses. Obwohl es kein richtig oder falsch zu geben scheint, antwortet der Stellenmarkt subtil mit einem „richtig“ oder „falsch“ auf den Ausbildungsweg. Diese Ambivalenz erschwert den immer flexibler werdenden beruflichen Werdegang und die Anforderungen an die Ausbildungsinstitute. In diesem Kontext hat sich Elmar Lampson, seit 2004 Präsident der Hochschule für Musik und Theater, treffend geäußert: „[...] Ausbildung muss flexibler werden.“²⁰⁴ Die Flexibilität der Ausbildungen soll in gewisser Weise die Schwankungen des beruflichen Marktes kompensieren.

Die Theaterakademien in Deutschland sind darauf ausgerichtet künstlerische Fächer zu lehren. In Deutschland gibt es etwa sieben verschiedene Theaterakademien: Die Hessische Theaterakademie, die Bayrische Theaterakademie, die Hamburger Theaterakademie, die Stuttgarter Theaterakademie, die Theaterakademie Mannheim, die Theaterakademie Vorpommern und die Theaterakademie Köln.

Der wesentliche Unterschied zwischen den Theaterakademien ist, dass die TA Bayern, Hessen und Hamburg auf Hochschulniveau ausbilden und vor allem Regiestudiengänge anbieten, während die Stuttgarter TA eine Art Berufskolleg, die Mannheimer TA und die TA Vorpommern Berufsfachschulen darstellen und die TA Köln primär eine Schauspielschule ist. Die Hessische, die Bayrische und die Hamburger TA sind damit qualitativ gleichwertige und junge theaterspezifische Ausbildungsstätten. Obwohl die Theaterakademie in Hamburg im Vergleich die jüngste „Formation“ darstellt²⁰⁵, unterscheidet sie sich im Wesentlichen darin, dass sie im Gegensatz zu den genannten Akademien nicht lediglich synergetisches Produkt von „Kooperationsmodellen“ differenter Hochschulen ist, sondern sich von der universitären Zergliederung entfernt und sich als autarke Ausbildungsstätte an der Hochschule für Musik und Theater etabliert hat.²⁰⁶ Das Dach der TAH fungiert als Aushängeschild für eine künstlerische und vor allem akademische Entwicklung in Hamburg.

²⁰⁴ Hans-Juergen Fink, „Ansichten eines Querdenkers“, *Hamburger Abendblatt*, 14.08.2004, in: *Theatersammlung Hamburg, Hamburg Allgemein 01.01.2004 - 31.12.2005*.

²⁰⁵ Die Hessische Theaterakademie wurde 2002 gegründet, während die Bayrische Theaterakademie bereits 1993 durch August Everding gegründet wurde.

²⁰⁶ Vgl. Armgard Seegers, „Die Regieausbildung in Hamburg ist einzigartig“, *Hamburger Abendblatt*, 01.07.2006, in: *Theatersammlung Hamburg, Hamburg Allgemein 2006 - 2007*.

4.2 Institutionelle Entwicklung: Geschichte der Etablierung eines staatlichen Regiestudienganges in Hamburg

4.2.1 Literaturwissenschaft/Musiktheaterregie

Die Hamburger Universität wurde 1919 gegründet. Das Fach der Regie, so wie es heute gelehrt und gelernt wird, war zu dieser Zeit und in dieser Form in Hamburg noch nicht existent. Ende der 70er wurde ein Schwerpunkt „Theater und Medien“ im Rahmen der Literaturwissenschaften an der Universität Hamburg angeboten. Allerdings hatte dieser Schwerpunkt kein eigenes Profil, bezogen auf einen Lehrplan, sowie inhaltliche und methodische Zielvorgaben.²⁰⁷ Dennoch war dies ein erster Ansatz aus dem sich die zukünftige Regieausbildung entwickeln ließ.

1972 gab es die ersten Entwürfe über Inhalte, die die Lehr- und Lernbarkeit von Musiktheaterregie betreffen. Professor Götz Friedrich²⁰⁸ und Professor August Everding²⁰⁹ initiierten den Studiengang Musiktheaterregie - kurz: MTR - mit dem Ziel, einen Beitrag für das zukünftige Musiktheater zu leisten, indem konkretes Wissen mit Kreativität und Phantasie verbunden werden sollte. Dieser Studiengang war als Experiment gedacht, das sich damit beschäftigte, inwiefern Regie wirklich lehr- und lernbar sei und sich in die Hamburger Ausbildungslandschaft eingliedern ließe.²¹⁰ Die Gründung eines hauptsächlich musikalisch ausgerichteten Regiestudienganges lag darin begründet, dass Götz Friedrich und August Everding aus dem Opern- und Musiktheaterbereich stammten und demnach ihren Erfahrungsschatz am ehesten in diesem Bereich teilen konnten.

Als Vorbild galt die Theaterakademie in München als „Kooperationsverbund von vier autonom arbeitenden Hochschulen“²¹¹.

MTR wurde 1973 als integrativer Hybrid zwischen Universität Hamburg und Hochschule für Musik und Darstellende Künste²¹² in die Ausbildungslandschaft Hamburgs „geboren“, was zur

²⁰⁷ Peter-Jakob Kelting, „Gründerfieber. Zwei neue Regiestudiengänge in Hamburg.“, *TheaterZeitSchrift*, Heft 27, Frühjahr 89, 1. Quartal, S. 18.

²⁰⁸ 1930 - 2000 / ehemaliger Leiter der Deutschen Oper Berlin und ehem. Chefregisseur an der Hamburger Staatsoper.

²⁰⁹ 1928 - 1999 / ehemaliger Intendant der Hamburgischen Staatsoper.

²¹⁰ Götz Friedrich, *Brief an Jürgen Flimm*, 27.07.1999, in: Registratur Universität Hamburg, Akte Universität Hamburg / Hochschulen / Integrierte Studiengänge / Einrichtung eines integrierten Studienganges „Musik-Theater-Regie“ / Allgemeines AR, Band Nr. 5, Beginn: 15.04.1978, Schluss: 15.03.2001 / U 660.3-1/4 (01) / Reponiert.

²¹¹ Klaus Witzeling, „Eine einmalige Chance für die Ausbildung“. Theaterakademie-Direktor gewählt“, *Hamburger Abendblatt*, 03.06.2005, in: Theatersammlung Hamburg, *Hamburg Allgemein* 01.01.2004 - 31.12.2005.

²¹² 1992 wurde die Hochschule in „Hochschule für Musik und Theater“ umbenannt.

Besonderheit des Studienganges beitrug.²¹³ Die wesentliche Verbindung zwischen Theorie und Praxis galt als das essentielle Fundament, Regie zu organisieren, zu systematisieren und zu institutionalisieren. Leiter des Studienganges war Professor Götz Friedrich, welcher die Kooperation zwischen dem Studiengang und der Staatsoper in Hamburg anregte.

Das Studium lässt sich insofern beschreiben, dass es wissenschaftliches und theoretisches mit künstlerischer, musikalischer und szenischer Ausbildung, sowie mit praktischem Bezug durch Projekte und Praktika an staatlichen Opernhäusern vereint. Inhaltlich wurde der Studiengang durch drei Ausbildungsvariablen systematisiert: Die spezielle Ausbildung am Opernwerk, welche neben den dramaturgischen und historisch-ästhetischen Grundlagen auch die projektorientierten Praxiseinheiten beinhaltet, die musik- und theaterwissenschaftliche Ausbildung, sowie die ergänzende wissenschaftliche Grundausbildung. Es wird deutlich, dass der Fokus auf einer wissenschaftlichen Ausrichtung eines eher praktisch-orientierten „Berufes“ liegt. Die Praxis soll mit wissenschaftlichem Fundament „unterfüttert“ werden. Diese „Lehrleistungen“ wurden 1981 in einer schriftlichen Vereinbarung zwischen der Hochschule und der Universität festgelegt. Hierbei hatte sich die Hochschule um den musikalisch-szenisch-praktischen Bestandteil zu kümmern, kurz: um den künstlerischen Aspekt. Während die Universität sich dem geschichtlichen und wissenschaftlichen Teil widmete. Der Studiengang MTR unterschied sich dahingehend von den anderen Studiengängen, dass er seine „Wurzeln“ an zwei staatlichen Ausbildungsstätten hatte. Diese „Zweiteilung“ ist vordergründig aus finanziellen Gründen entstanden. In diesem Falle befand sich das Fach der Regie zwischen zwei Ausbildungsstätten und kann als integratives Experiment angesehen werden.

Die Absolventen des Studienganges erhielten den Titel des „Diplom-Opernregisseurs“ und waren als Spielleiter, Assistenten und Dramaturgen tätig.

1997 wurde die Hochschule für Musik und Theater durch den Londoner „Economist“ als „weltweit beste für Gesang und Musiktheater“ ausgezeichnet.²¹⁴ Der Schwerpunkt auf den Bereich „Musik“ ist hierbei ersichtlich. Umso wichtiger ist die Entwicklung der TAH, welche

²¹³ Das Studium und der Abschluss als Diplom-Opernregisseur war, neben Hamburg, an den Hochschulen in München, Berlin und Wien möglich. Bereits 1953 wurde der Studiengang MTR in Berlin gegründet, jedoch mit dem Fokus auf die musikalische Ausbildung und weniger auf die wissenschaftliche. Das Studium der Musiktheaterregie in Wien in seiner jetzigen Form existiert seit 1985/86, davor war es als dreijähriges Studium der Opernregie ausgelegt. München hingegen war sowohl musikalisch als auch wissenschaftlich ausgerichtet. In der Studienordnung von 1985 wurde der Studiengang nicht „MTR“, sondern allgemein „Regie“ genannt, während der Studienplan primär musikorientiert war. Für die wissenschaftlichen Fächer (aus der Germanistik) mussten die Studenten sich an der Ludwig-Maximilians-Universität doppelt-immatrikulieren, um die Fächer belegen zu können. Es wird deutlich, dass Hamburg durch diese integrative Verbindung ohne Doppelimmatrikulation heraussticht und mit MTR einen besonderen Studiengang in seiner künstlerisch-wissenschaftlichen Ausformung geschaffen hat.

²¹⁴ Dpa, „Hochschule für Musik und Theater wird 50 Jahre alt“, *Die Welt - Hamburg*, 30.03.2000, in: Theatersammlung Hamburg, *Hamburg Allgemein 1999 - 2001*.

die theaterspezifischen Künste aus dem Schatten des musikalischen Diskurses zog und heute trotz der Eingliederung in die Hochschule ein autonomes „Regie-Institut“ verkörpert.

4.2.2 Institut für Theater, Musiktheater und Film: Schauspieltheater-Regie

Angelehnt an das Modell des Studienganges MTR wurde eine schauspielspezifische Regieausbildung in Hamburg angestrebt. Initiatoren waren Jürgen Flimm, damaliger Intendant des Thalia Theaters, und Manfred Brauneck, Professor der Literaturwissenschaften an der Universität Hamburg und Leiter des Zentrums für Theaterforschung in Hamburg. Der erste Durchgang dieses speziellen Diplom-Studienganges, welcher ebenfalls integrativ zwischen Universität und Hochschule stattfand, war im Wintersemester 1988.

Beim Beschluss des Studienganges Schauspiel-Theaterregie - kurz: STR - wurde der Literaturwissenschaft keine Möglichkeit zur Stellungnahme gegeben. Es gab weder einen Auftrag, noch ein Mandat für dieses Vorhaben der Mitglieder des Seminars, die an der Planung des Studienganges mitgewirkt haben. Da Stellen aus der Literaturwissenschaft, wie die Stelle von Prof. Brauneck, verlagert werden sollten, war ihnen ein gewisses Mitspracherecht eigen. Dennoch wollte der Fachbereich Literaturwissenschaften dieses Vorhaben tatkräftig unterstützen.²¹⁵

1980 bestand bereits der Wille zur Errichtung eines senatsunmittelbaren Instituts, hierzu gab die Universität jedoch klar zu verstehen, dass es keine finanziellen Ressourcen für solch ein Vorhaben gäbe.

Interessant ist, dass in den 1990ern, in denen die Arbeitslosigkeit von Akademikern ein zentrales Thema war, ein neuer Studiengang, sowie ein Institut in Hamburg gegründet wurde. Mit 100.000 arbeitslosen Akademikern in Deutschland (1983), davon überwiegend Geisteswissenschaftler²¹⁶ reagierte Hamburg diesen roten Zahlen entgegen und eröffnete einen neuen Ausbildungszweig und neue Strukturformen.

1988 wurde das Institut für Theater, Musik und Film als senatsunmittelbare Einrichtung gegründet. Dieses interdisziplinäre Institut beherbergte zwei hochschulübergreifende Studiengänge (MTR und STR) und zwei neu-geschaffene Aufbau-Studiengänge (Film-Regie und Drehbuch; Dramaturgie). Der Film-Regiestudiengang sollte bereits 1989 aufgenommen werden,

²¹⁵ Johannes Krogoll, *Stellungnahme des Fachbereichs Sprachwissenschaft*, 10.08.1988, in: Registratur Universität Hamburg, Akte Universität Hamburg / Hochschulen / Integrierte Studiengänge / Allgemeines, Band Nr. 3, Beginn: 01.08.1988, Schluss: 30.09.1988 / U 660.3-1/24 / Reponiert.

²¹⁶ Harri Du Bois, »*Studium und Beruf*«. *Ein Studienmodell auf dem Prüfstand. Abschlußbericht*, Hg. Deutsches Institut für Fernstudienforschung an der Universität Tübingen. Abteilung Didaktisches Design, Tübingen: 1995, S. 9-11.

dies wurde allerdings erst 1992 realisiert. Die Einzigartigkeit dieses Institutes lag in der interdisziplinären Kooperation der Regieausbildungen in Musiktheater, Schauspiel und Film. Es umfasste zudem das Zentrum der Theaterforschung²¹⁷ - die Hamburger Theatersammlung. Ein theaterwissenschaftliches Studium kam 1995 ins Gespräch, als Vorschlag von Prof. Brauneck. Dieses sollte mit MTR und STR gekoppelt sein und im Hauptstudium drei Schwerpunkte - Dramaturgie, Theaterdistribution, Theaterkritik und Dokumentation - beinhalten. Dieser Vorschlag wurde jedoch aus Kosten- und Bedarfsgründen abgelehnt.

Das Fach der Regie bekam durch das Institut einen konkreten „Korpus“, der durch „Gesichter“ wie Jürgen Flimm (STR) und Hark Bohm (Film) für öffentliches Interesse und Aufmerksamkeit sorgte und damit ein repräsentatives Fundament darstellte.

Der übergeordnete Zweck dieses Institutes laut Ingo von Münch (ehemaliger Wissenschafts- und Kultursenator) lag darin, den Fokus auf die Ausbildung des Nachwuchses zur Stärkung des Hamburger Images als „führende Kultur- und Theatermetropole“²¹⁸ zu setzen. International anerkannte Ausbildungsstätten, wie zum Beispiel das Ernst-Busch Institut Berlin oder das Max-Reinhardt Seminar in Wien, stellen einen klaren Reiz für einen Standort dar. So fungieren Künstler ebenso als „Standortvorteil“, in diesem Falle auch Flimm und Bohm.

Seit 1992 ist der Sitz des Institutes in den berühmten Zeisehallen²¹⁹ in Altona. Doch das dreigliedrige „Regie-Dach“ veränderte sich im Laufe der Jahre. Aus dem Grund, dass der Filmstudiengang nicht mehr finanziert werden konnte, wurde er in die Hamburger Media School integriert. Diese Verlagerung löste zahlreiche Diskussionen über den Verbleib von MTR und STR aus. Lösungsansätze wurden bei internen Fachschaftssitzungen mit dem Universitätspräsidenten erarbeitet. Einer davon war MTR an die Hochschule auszulagern, da dieser Studiengang nicht mit der Universität, sondern ausschließlich mit der Hochschule in Verbindung gebracht werden würde. Hingegen sollten die Studiengänge STR/Dramaturgie an der Universität integriert bleiben.²²⁰ Ein anderer Lösungsvorschlag sah die Erweiterung des Institutes als „einmalige Theaterakademie“ vor. Darin sollten MTR, STR erhalten bleiben und um die Bühnenbildklasse aus der HdK (Hochschule der Künste), die Kostümbildklasse (Hochschule für Gestaltung), das Lichtdesign (HAW Medientechnik), die Schauspielklasse und

²¹⁷ Seit 1986 Bibliotheks- und Forschungsfunktion. Vorher war dieser Bereich integraler Bestandteil der Sprachwissenschaft.

²¹⁸ Kelting, „Gründerfieber. Zwei neue Regiestudiengänge in Hamburg.“, S. 18.

²¹⁹ 1868 als Eisengießerei gegründet mit Spezialisierung auf Schiffsschrauben, heute beherbergen die Zeisehallen Medienbüros, Kino, Galerien, Restaurants. In der ehemaligen Gießerei ist die Theaterakademie angesiedelt.

²²⁰ H. Schröter, *Ergebnisprotokoll eines Gespräches des Universitätspräsidenten mit dem Fachbereich Sprach-, Literatur- und Medienwissenschaften (FB 07) und dem Institut für Theater, Musiktheater und Film (ITFM)*, 17.04.2002, in: Universität Hamburg, Planung und Controlling -11- Ordner ITFM.

das Institut für Musikwissenschaft an der Universität Hamburg ergänzt werden.²²¹ 1999 gab es bereits Überlegungen zur Fusion von STR und MTR, allerdings trat man dieser skeptisch gegenüber, da ein starker Qualitätsverlust der jeweilig speziell ausgerichteten Fachbereiche zu befürchten wäre.

Ungewöhnlich und damit interessant an dieser „einmaligen Theaterakademie“-Idee blieb die künstlerische Berufsorientierung und ihre wissenschaftliche Unterfütterung. Das Institut fungierte zwar als tragfähiges „Dach“ für die Regiestudiengänge, allerdings wurde erst durch die Verlagerung des Filmstudienganges und die Idee einer Theaterakademie eine repräsentative und international renommierte „Marke“ entwickelt: Die „Marke“ Regie an der Theaterakademie Hamburg.

4.3 Theaterakademie Hamburg: Schauspieltheater-Regie

Im Folgenden wird der Fokus auf die Entwicklung des Studienganges STR und die Theaterakademie gelegt.

4.3.1 Wie aus einem „exotischen“ Studiengang eine Akademie wurde.

Die Idee, einen schauspielspezifischen Regie-Studiengang zu schaffen, ist bereits in den 1970er Jahren entstanden, und begann mit Brauneck und Flimm eine konkrete Ausformung anzunehmen.²²² Es wurde eine akademische Ebnung der „krummen Wege zur Sprechtheater-Regie“²²³ vorgenommen. 1988 wurde der Lehrbetrieb aufgenommen. Die Studenten des Studienganges STR waren an der Universität immatrikuliert, während die Studenten des Studienganges MTR an der Hochschule immatrikuliert waren. Der Studiengang wurde durch eine gemeinsame Kommission der Universität und der Hochschule geleitet. Die Entstehung des Studienganges gründete auf den Entschluss einer gemeinsamen Arbeitsgruppe der Universität und der Hochschule, sowie Jürgen Flimms, des Akademischen Senats der Universität und des Hochschulrats der Hochschule.

Als integrativer Studiengang übernahm die Universität im Grund- und Hauptstudium die theater- und literaturwissenschaftliche Ausbildung, sowie im Grundstudium die Werk- und Inszenierungsanalyse. Die Hochschule hingegen sorgte im Grundstudium für die szenisch-

²²¹ Peter Krause, *Niederschrift über die 50. Sitzung der Gemeinsamen Kommission „Musiktheater-Regie“*, 28.06.2002, in: Universität Hamburg, Planung und Controlling -11- Ordner ITFM.

²²² Vgl. Günter Kloßen, „Gespür und Leidenschaft“, *Szene Hamburg*, Januar 1992, 19. Jg. Nr. 1, S. 72 f., in: *Theatersammlung Hamburg, Szene Hamburg 1992 (1-6), hier S. 72 f.*

²²³ Kelting, „Gründerfieber. Zwei neue Regiestudiengänge in Hamburg.“, S. 19.

praktische Ausbildung. Die szenisch-praktische Ausbildung im Hauptstudium, in Form von Studienprojekten, wurde gemeinsam von der Universität und der Hochschule angeboten. Am 15.05.88 wurde das grobe Konzept in der 1. Sitzung der von der Universität und Hochschule gebildeten Arbeitsgruppe erstellt. Schauspielerische Fähigkeiten wurden als Voraussetzungen für den Studiengang diskutiert. Es sollten jährlich nicht weniger als acht bis zehn Studenten aufgenommen werden. Das Ausbildungsziel bestand darin, zum Regieassistenten „heranzubilden“.²²⁴ Dieses Ausbildungskonzept mit dem Anschluss an eine Assistentenstelle war an das Medizin- und Jurastudium, welches an ein Referendariat anschließt, angelehnt.

Der Studiengang musste sich gegenüber diversen Vorwürfen rechtfertigen. Einer davon war, dass der übliche Weg der Regie meist über Assistenten am Theater und nicht über den akademischen Weg führte. Flimm jedoch vertrat die Ansicht, dass ein akademisches Fundament essentiell für diesen Beruf sei.²²⁵ Durch die Synergie von Kunst und Wissenschaft, von Theorie und Praxis sollte nach dem Konzept von Brauneck und Flimm ein Maximum an Qualität geboten bzw. erreicht werden.

Ein weiterer Vorwurf war, dass die Errichtung des Studienganges und des Institutes lediglich als Resultat medien- und kulturpolitischer Profilierung für den Standort und die „Marke“ Hamburg fungiere.²²⁶

Trotz diverser Vorwürfe reagierte Hamburg lediglich auf die „bedarfsgerechte und berufsrelevante Spezialisierung“²²⁷. Das Ziel war und ist es, die Ausbildungsmöglichkeiten für Regisseure an Sprechtheatern zu verbessern und Hamburg in seiner führenden Stellung im Bereich Sprech- und Musiktheater zu sichern.

Laut Hamburger Zeitungen arbeitete die Kommission nur drei Monate an einem Konzept für diesen Studiengang.²²⁸ Grund hierfür war das Agieren als senatsunmittelbare Einrichtung, die Gründung von Kommissionen und damit das Beschleunigen von „Beschluss-

²²⁴ Fischer-Appelt, Registratur Universität Hamburg, *Niederschrift über die Sitzung der „kleinen Arbeitsgruppe“ unihh/HfM für die Begründung eines Diplomstudienganges Schauspieltheater-Regie*, 03.06.1988, in: Registratur Universität Hamburg / Akte Universität Hamburg / Hochschulen / Integrierte Studiengänge / Allgemeines, Band Nr. 1, Beginn: 08.03.1988, Schluss: 31.05.1988 / U 660.3-1/24 / Reponiert.

²²⁵ Vgl. Monika Nellissen, „Wo die Regielöwen gezähmt werden sollen. Neuer Hamburger Studiengang: Schauspielregie“, *Die Welt - Hamburg*, 15.11.1988, in: Theatersammlung Hamburg, *Hamburg Allgemein 1987-1988*.

²²⁶ Vgl. Paul Zinn, „Für die Filmelite eine Extrawurst? Neuer Ausbildungsgang für Film- und Theaterregie geplant / Uni-Gremien wehren sich“, *taz-Hamburg*, 26.06.1988, in: Theatersammlung Hamburg, *Hamburg Allgemein 1987-1988*.

²²⁷ Vgl. Kelting, „Gründerfieber. Zwei neue Regiestudiengänge in Hamburg.“, S. 18.

²²⁸ Andreas Wassermann, „Das Luftschloß des Präsidenten. Uni beschließt elitären Theater-Studiengang“, *Hamburger Rundschau*, 14.07.1988, in: Theatersammlung Hamburg, *Hamburg Allgemein 1987-1988*.

Genehmigungsprozeduren“²²⁹. Hamburg begab sich damit erneut auf experimentelle Reise durch den undurchsichtigen „Regie-Dschungel“.

Der ehemalige Senator für Wissenschaft und Forschung in Hamburg - Jörg Dräger²³⁰ - hat 2002/2003 eine qualitative Hochschulreform in Hamburg gefordert und die Dohnanyi-Kommission (Vorsitzender Klaus von Dohnanyi) mit der Konzepterstellung beauftragt.²³¹ Die Chancen der Hochschulbildung sollten politisch gestärkt werden. Das Ziel lautete ein hohes Maß an Hochschul-Qualität, sowie zukunftssträchtiger und nachhaltiger Bildungspolitik zu offerieren. Nach dem Vorbild von München und Frankfurt sollte eine Akademie die Studiengänge des Institutes für Theater, Musiktheater und Film der Universität und der Hochschule für Musik und Theater unter einem „Dach“ „beherbergen“. Kooperative Ausbildung von künstlerischen Disziplinen und die daraus folgende synergetische Qualitätssteigerung unter einem repräsentativen „Label“ waren der Zweck dieser Fusionierung.

Mit der Wahl des neuen Präsidenten der Hochschule 2004 erfolgte eine grundlegende Umstrukturierung. Die jeweiligen Fachbereiche wurden in drei Dekanate gegliedert. Umfangreiche und kooperative Ausbildung hieß die reformierende Devise. Die 2005 gegründete Theaterakademie wurde aus dem zweigeteilten „Nest“ zwischen Universität und Hochschule in das Studiendekanat „II“ der Hochschule für Musik und Theater verlagert. Das Fach „Regie“ hat seitdem eine konkrete Ausbildungsstätte - die Theaterakademie an der Hochschule für Musik und Theater.

4.3.2 „Balance zwischen Kontinuität und Bewegung“²³² - Organisation HEUTE

„Der heikle Handwerksbegriff des ‚Umsetzens‘ wird sichtbar, ein deutlicher Hinweis auf mehr Praxis innerhalb der Regieausbildung. Dies soll alles in einer ‚learning by doing‘ - Autodidaktik erworben werden können, wie sie 85% der derzeit tätigen Regisseure statt einer gelenkten Ausbildung hatten? Anstelle der überspannten Qualitätserwartungen an den Regisseur sollte man Motivation und Rekrutierung der Berufszugänger ordnen. Aber unser

²²⁹ Vgl. Franz Demuth, „Entschlossen auf ein hinkendes Pferd setzen. Denkwürdige Vorgänge um geplantes Institut für Film- und Theaterregie“, *Hamburger Rundschau*, 07.07.1988, in: *Theatersammlung Hamburg, Hamburg Allgemein 1987 - 1988*.

²³⁰ Amtszeit als Senator in Hamburg: 2001 - 2008.

²³¹ Vgl. Monika Nellissen, „Alle Theaterstudenten in Zukunft unter einem Dach?“, *Die Welt - Hamburg*, 09.03.2004, in: *Theatersammlung Hamburg, Hamburg Allgemein 01.01.2004 - 31.12.2005*.

²³² Manfred Brauneck zitiert nach: Klaus Witzeling, „Ein Moderator soll schlichten.“, *Hamburger Abendblatt*, 13.03.2004, in: *Theatersammlung Hamburg, Hamburg Allgemein 01.01.2004 - 31.12.2005*.

System der Eignungs- und Aufnahmeprüfungen orientiert sich an Dunkelziffern und vagen Begabungskriterien.²³³

Dieser Vorwurf Hellmuth Matiaseks lässt kaum Raum für konstruktive Vorschläge. Michael Börgerding, der ehemalige Leiter der Theaterakademie, beschreibt, dass in dem Begriff des Künstlerischen die Schwierigkeit des Faches „Regie“ liegt: „Künstlerische Berufe zu studieren ist an sich problematisch. Es gibt einen Teil Handwerk. Darüber hinaus geben wir Räume, die sich die Studenten erobern müssen - zum Ausprobieren und auch zum Scheitern.“²³⁴

2005 wurde die Theaterakademie als zweites Studiendekanat der Hochschule für Musik und Theater gegründet. Der Leiter der TAH erhält das Außenvertretungsrecht, welches die Selbstständigkeit der TAH begründet. Diese Entwicklung trug dazu bei, dass Regie in Hamburg unter dem „Label“ Theaterakademie öffentlich wahrnehmbar und repräsentierbar ist.²³⁵ Hieran wird die Entwicklung der Regie, als integrativer Bestandteil hin zu einer autonomen Institution, deutlich.

Im Folgenden soll die Theaterakademie aus aktueller Sicht dargestellt werden.

4.3.2 a) Inhalte

An der Theaterakademie werden Gesang, Schauspiel, Regie Musiktheater und Regie Schauspiel auf Bachelorniveau, sowie weiterführende Studiengänge wie Liedgestaltung, Oper, Dramaturgie als Master angeboten.²³⁶

4.3.2 b) Ausbildungsort

Die Regiestudenten (STR und MTR) und die Dramaturgiestudenten sind noch in den Zeisehallen untergebracht, während die restlichen Studiengänge an der Hochschule unterrichtet werden. Die Verträge mit den Zeisehallen laufen jedoch aus, weil die Unterbringung zu teuer ist. 1992 wurde der Unterricht (als der Regiestudiengang noch integratives Modell der Uni und der HfMT war) an Schulen, in der Universität, in der Musikhochschule und in den Büros der Dozenten

²³³ Matiasek, „Regie - Ein verzerrtes Berufsbild“, S. 77.

²³⁴ Susann Oberacker, „Es ist fast wie eine Zwangsheirat“, *Hamburger Morgenpost*, 30.06.2006, in: *Theatersammlung Hamburg, Hamburg Allgemein 2006 - 2007*.

²³⁵ Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, *Bericht des Wissenschaftsausschusses über die Drucksache 18/1979: Gründung einer Theaterakademie an der Hochschule für Musik und Theater (HfMT)*, Drucksache 18/2299, 18. Wahlperiode, 24.05.2005, in: Universität Hamburg, Planung und Controlling -11- Ordner ITFM.

²³⁶ Mit Michael Börgerding an der Theaterakademie wurde das aufgelöste Dramaturgiestudium 2007 wieder eingeführt, allerdings als weiterführendes Masterstudium.

abgehalten.²³⁷ Mit Einzug in die Zeisehallen hatten die Studenten eigene Proberäume. Mit den Zeisehallen wurde ein eigener Raum geschaffen, indem gelehrt, gelernt und produziert werden kann. In nicht allzu ferner Zukunft wird beabsichtigt, die Schauspielstudenten mit den Regiestudenten (STR und MTR) und den Dramaturgiestudenten räumlich gemeinsam unterzubringen, um die Kooperation zu verstärken. Dies soll voraussichtlich in der Gaußstraße geschehen. Ein Neubau in etwa zwei Jahren ist geplant.

4.3.2 c) Aufnahmeverfahren

Es werden jeweils zum Wintersemester maximal zehn Studenten aufgenommen.

Die Voraussetzungen für die Aufnahme ist vorab das Einreichen der Bewerbungsunterlagen bis zum 1. April. Diese beinhalten einen Aufnahmeantrag, der an die Theaterdirektion zu adressieren ist, ein tabellarisches Curriculum Vitae, aus welchem die künstlerische Eignung hervorgeht, einen Motivationsbrief, gegebenenfalls mit Nachweisen über praktische künstlerische Erfahrungen, eine Kopie des letzten Schulzeugnisses, ein Passbild und ein Regiekonzept für „eine Inszenierung nach freier Wahl“, die bis zu fünf Seiten lang ist.²³⁸ Nach Sichtung dieser Unterlagen durch eine Kommission ist die erste Phase abgeschlossen. In der zweiten Phase werden diejenigen, die mit ihrem Konzept und ihren Erfahrungen überzeugen konnten, zu einem „Prüfungsgespräch“ eingeladen. Dieses Prüfungsgespräch dauert circa 45 Minuten und beinhaltet Befragungen und Diskussionen über die Positionen des Gegenwartstheater und einer von der Kommission vorab gestellten Aufgabe. Jeder Teil der Aufnahmeprüfung muss mit „bestanden“ gewertet werden, um eine Aufnahme zu gewährleisten. Die Mehrheit der Kommission ist ausschlaggebend. Bei Stimmgleichheit wird dies zum Vorteil des Studenten als „bestanden“ ausgelegt.²³⁹ Die Aufnahmeprüfung soll die Kenntnisse und die analytischen Fähigkeiten auf Geschichte und Theorie des Schauspiels untersuchen und diese bewerten. Interessant ist der §3, welcher den Zweck der Aufnahmeprüfung bestimmt. Dieser liegt darin, dass festgestellt werden soll, ob von den Bewerbern „erwartet werden kann, dass sie/er die Fähigkeit der szenischen Realisation von dramatischen Werken erwerben wird.“²⁴⁰ Die Aufnahmeprüfung stellt demnach eine Eignungsprüfung hinsichtlich der künstlerischen und fachlichen Lernfähigkeit dar.

²³⁷ Vgl. Günter Kloßen, „Gespür und Leidenschaft“, *Szene Hamburg*, Januar 1992, 19. Jg. Nr. 1, S. 72 f., in: *Theatersammlung Hamburg, Szene Hamburg 1992 (1-6)*, S. 73.

²³⁸ Vgl. Hochschule für Musik und Theater, *Theaterakademie. Prüfungsordnung Schauspiel-Regie*, <http://www.hfmt-hamburg.de/studium/studiendekanate/studdekanat-ii-theaterakademie/>, 17.07.2012, S. 1 f.

²³⁹ Ebd., S. 2.

²⁴⁰ Ebd., S. 2.

Im Vergleich zu 2012 waren die Voraussetzungen 1988 durch eine zweijährige Theatererfahrung an Staatstheatern wesentlich enger gefasst. Die Bewerber haben jedoch keine Inszenierungsanalyse in der ersten Phase abgeben müssen. Es wurde lediglich nach der künstlerischen Erfahrung und den eingereichten Arbeiten entschieden, was 1990 sogar zu einer rechtlichen Auseinandersetzung zwischen einer Bewerberin und der Universität führte.²⁴¹ Danach hatten die Bewerber zwei Monate Zeit zur Vorbereitung auf die zweite Phase. Die anschließende Klausur beinhaltete analytische Aufgabenstellungen wie Inszenierungsanalysen, Vergleiche oder das Schreiben von Kommentaren zu vorgelegtem Material / Thema. Die aktuelle Verlagerung der Inszenierungsanalyse in die erste Phase fungiert als zusätzlicher Indikator und als Auswahlkriterium über die analytischen und künstlerischen Fähigkeiten. In den Studienvoraussetzungen und Bewerbungsverfahren werden ein hohes Anforderungsniveau und eine progressive Steigerung dessen ersichtlich. Es wird bewusst ein hohes Anforderungsprofil vorausgesetzt, auf welchem Fundament die künstlerische Formierung „vollzogen“ werden soll.²⁴²

4.3.2 d) Strukturelle Gliederung des Studienganges

Die Dauer des Studiums ist auf vier Jahre ausgelegt. Die Gliederung umfasst ein viersemestriges Grundstudium und ein viersemestriges Hauptstudium.

4.3.2 e) Inhaltliche Gliederung des Studienganges

1988 wurde STR in drei Fachgebiete gegliedert: 1. Literatur- und Theaterwissenschaft (Geschichte, Theorien, Analysen), 2. Szenisch-praktischer Unterricht (Regie, Dramaturgie ..) und 3. Schauspiel-fächer (Grundausbildung Schauspiel in Sprecherziehung, Bewegung, Rollenarbeit ..). Die Schauspielausbildung ist relevant, da sie einen Einblick in die konkrete Umsetzung der Materie gibt und den Rahmen des Möglichen bewusst macht. Über dies hinaus wird ein psychologischer Lerneffekt intendiert, welcher den Regisseur durch eigene Lernerfahrung in den Schauspieler versetzen und somit die Kommunikation verbessern soll.²⁴³ Die Schauspiel-fächer werden mit dem Paralleljahrgang der Schauspielklasse der Hochschule absolviert. Kurze Projekte, wie die Erarbeitung von bestimmten Themen in eingeteilten

²⁴¹ Bernd Rasehorn, *Brief an die Universität*, 18.09.1990, in: Registratur Universität Hamburg / Akte Universität Hamburg / Hochschulen / Integrierte Studiengänge / Allgemeines, Band Nr. 4, Beginn: 01.10.1988, Schluss: 31.10.1990 / U 660.3-1/24 / Reponiert.

²⁴² Vgl. Grund, ,, ,Die Schauspielkunst wird für gewöhnlich nicht in Büchern gelehrt...` (Bertolt Brecht) *Universitäre Schauspiel- und Schauspielregieausbildung in Hamburg*“, S. 27.

²⁴³ Vgl. Ebd., S. 27.

Schauspiel-Teams und Regieteams, werden durch eine Kooperation mit der privaten Schauspielschule „Freese-Studio“ unter der Leitung von Jürgen Hirsch gewährleistet. Ziel dieser Kooperation ist es, einen möglichst umfangreichen künstlerischen Austausch und Vernetzung zwischen Regiestudenten und Schauspielschülern zu ermöglichen. Zudem wird dabei eine gewisse Barriere zwischen akademischer Ausbildung und der Ausbildung an einer Privatschule überwunden.

Im 3. und 4. Semester wird ein Studienprojekt als praktische Einheit durchgeführt. Diese Einheit wird auch „Szenische Werkstatt“ genannt, hierbei steht die Arbeit mit den Schauspielern im Vordergrund. Es entstehen erste eigenständige Projekte unter Anleitung der Regielehrenden. Im 5. und 6. Semester (im Hauptstudium) findet ein wissenschaftlich begleitetes Studienprojekt statt. Die Themenauswahl wird zwischen der Klasse und dem Lehrenden für das Projekt vereinbart (Beispiele: Antigone, Brecht).

Den Abschluss bilden die schriftliche Diplomarbeit, eine mündliche Prüfung, sowie eine Abschlussinszenierung. Der erlangte Grad hieß bis 2006 noch Diplomregisseur (Schauspieltheater) und beinhaltet einen akademischen Abschluss als Regieassistent. Daran schloss noch eine zweijährige Assistenz Ausbildung als Brücke zwischen Studium und Beruf an. Heute hat sich infolge des Bologna-Prozesses die Struktur verändert. An der Studiendauer von vier Jahren wurde zwar nichts verändert, aber an dem Aufbau der Lehreinheiten. Die Umstellung auf das Bachelor-/Master-System trat im SS 2006, mit dem Grund die Attraktivität und die Internationalität des Hochschulstudiums zu steigern, an der TAH in Kraft.²⁴⁴ Das Studium ist in Module - „in sich abgeschlossene Lehr- und Lerneinheiten“²⁴⁵ - bestehend aus inhaltlich aufeinander bezogene Lehrveranstaltungen gegliedert.

Es gibt sechs differente Lehrveranstaltungsarten, die in der Studienordnung genannt werden: Einzel- und Gruppenunterricht für die künstlerischen Fächer wie Regie und Schauspiel, da diese eine intime und reflexive Atmosphäre benötigen; Seminare zur Wissensvermittlung und Erarbeitung; Übungen und Workshops zur praktischen Anwendung; Studienprojekte zur „angeleiteten und selbstständigen künstlerischen Praxis“²⁴⁶; Kolloquien und Vorlesungen. Die Modulprüfungen (18 an der Zahl) sind in fünf differente Module gegliedert: Sieben Module Regie (1.-7. Semester), drei Module Theorie (1.-6. Semester), vier Module

²⁴⁴ Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, *Leitlinien für die Entwicklung der Hamburger Hochschulen. Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft*, Drucksache 17/2914, 17. Wahlperiode, 17. 06. 2003, S. 9, <https://www.mincommsy.uni-hamburg.de/commsy.php?cid=3446192&mod=material&fct=getfile&iid=1073552>, 13.09.2012.

²⁴⁵ Hochschule für Musik und Theater, *Theaterakademie. Prüfungsordnung Schauspiel-Regie*, 17.07.2012, S. 4.

²⁴⁶ Ebd., S. 5.

Schauspiel/Bewegung (1.-4. Semester), zwei Wahlmodule (1.-4. / 5.-7. Semester) und zwei Abschlussmodule in Theorie (7. Semester) und Praxis (8. Semester).²⁴⁷

Interessant ist neben den mündlichen und den schriftlichen Prüfungsreglementierungen, dass die Modulprüfungen Regie (3-5) von drei Lehrenden abgenommen wird.²⁴⁸ Grund hierfür könnte sein, dass versucht wird ein Spektrum anzubieten, das unterschiedliche Perspektiven für die Bewertung zulässt.

Im direkten Vergleich zum Diplomsystem wird deutlich, dass das Bachelor-System noch verschulter ausgerichtet ist. Obwohl das Individuum im Zentrum steht, braucht ein Fach, vor allem ein freies, schwer zu fassendes, künstlerisches Fach, eine stabile Struktur. Da das Studenten-Dozenten-Verhältnis im Vergleich zu Massenstudiengängen an Universitäten ausgeglichen ist, ist eine engere Betreuung möglich und nimmt dadurch einen Schulcharakter an. Fraglich ist jedoch dieses sterile Modulsystem.

Der Abschluss im Vergleich zum Diplomregisseur (Schauspiel) heißt heute lediglich B.A. – Bachelor of Arts. Zusätzlich zum Bachelor-Grad wird ein „Diploma Supplement“ ausgestellt, welches die Einstufung und Vergleichbarkeit der Ausbildung in national und internationaler Hinsicht erleichtern soll.

Bezugnehmend auf die allgemeine Bachelor-/Masterumstellung stellt sich die Frage, warum das Studium nicht auf drei Jahre verkürzt worden ist, so wie die üblichen Bachelor-Studiengänge, sondern die Diplomstudienlänge beibehalten hat. Mascha Wehrmann äußert diesbezüglich den Grund, dass mehr Zeit für eine künstlerische Entwicklung benötigt wird.²⁴⁹ Dies grenzt die künstlerischen Studiengänge eindeutig von den Standards wissenschaftlicher oder technischer Studiengänge ab. Eine Angleichung stand jedoch zur Diskussion. Der Leitgedanke dieser Diskussion ist es, durch die Verkürzung ein Masterstudium aufzubauen. Die Gegenargumentation sieht darin eine Schwierigkeit, dass bereits nach dem dritten Jahr selektiert werden muss, da das Vergeben von Masterplätzen nicht der gleichen Anzahl von Bachelorplätzen entsprechen darf.²⁵⁰ Die Diskussion ist derzeit inaktiv.

4.3.2 f) Studienziele

Das wissenschaftliche Fundament ist das wesentliche Charakteristikum des Studienganges. 1989 lauteten die Studienziele folgendermaßen:

²⁴⁷ Ebd., S. 10.

²⁴⁸ Ebd., S. 11.

²⁴⁹ E-Mailverkehr mit Mascha Wehrmann - Koordinatorin Theaterakademie Hamburg, 10.09.2012.

²⁵⁰ Vgl. Ebd.

„Das Studium vermittelt die Befähigung zur wissenschaftlich-fundierte und künstlerisch-praktischen Arbeit im Bereich der Regie und der Dramaturgie des professionellen Schauspieltheaters. An das Studium soll sich eine zweijährige praktische Fortbildung (Assistenz) anschließen.“²⁵¹

Im direkten Vergleich wird laut aktueller Studienordnung im §6 der Bereich der Regie nicht nur auf das klassische und literarische Schauspiel beschränkt, sondern erweitert auf die Bereiche des zeitgenössischen Regietheaters und der performativen, freien Szene. Auch das Ziel der Ausbildung wird direkt formuliert, indem es die Praxis in den Vordergrund rückt, welche auf theoretisch fundiertes Bewusstsein gründet.

„Das Studium vermittelt die Befähigung zur theoretisch-reflexiven und künstlerisch-praktischen Arbeit im Bereich der Regie des klassischen, literarischen Schauspiels wie des sich ständig weiter entwickelnden modernen Regietheaters sowie der angrenzenden performativen Bereiche. Ziel der Ausbildung ist eine möglichst große Praxisnähe und Anwendungsorientierung mit einem sich formulierenden theoretischen Bewusstsein dessen, was künstlerisch praktiziert wird.“²⁵²

Vor Allem die Ausdehnung des Bereiches „Regie“ macht deutlich, dass eine Entwicklung in der Theaterlandschaft (regional und national) und damit auch für und in der Regie stattgefunden hat, auf welche die TAH als Ausbildungsinstitution direkt reagiert. Diese Reaktion markiert eine gewisse zeitgenössische und flexible „Attitüde“, was nahe liegt, da die TAH als Ausbildungsinstitution versucht, ihre Absolventen auf dem „Theatermarkt“ „unterzubringen“. Inwiefern dies gelingt, hängt jedoch von den Studenten selbst ab.

Der „möglichst großen Praxisnähe“ wird versucht, neben Praktika und Studienprojekten, durch die Auswahl der Gastdozenten gerecht zu werden. Die Besonderheit liegt darin, dass die Gastdozenten direkt aus der Praxis herangezogen werden, vor allem Dramaturgen, Regisseure, Bühnenbildner vom Schauspielhaus und dem Thalia-Theater. Im zeitgenössischen „Rhythmus“ werden auch Gastdozenten aus der freien Theater- und Performanceszene beauftragt, wie

²⁵¹ Universität Hamburg, *Amtlicher Anzeiger. Teil II des Hamburgischen Gesetz- und Verordnungsblattes*, Nr. 146, 31.07.1989, in: Registratur Universität Hamburg / Akte Universität Hamburg / Hochschulen / Integrierte Studiengänge / Allgemeines, Band Nr. 4, Beginn: 01.10.1988, Schluss: 31.10.1990 / U 660.3-1/24 / Reponiert.

²⁵² Hochschule für Musik und Theater, *Theaterakademie. Prüfungsordnung Schauspiel-Regie*, <http://www.hfmt-hamburg.de/studium/studiendekanate/studdekanat-ii-theaterakademie/>, 17.07.2012, S. 3.

beispielsweise der Schauspieltheaterregisseur Laurent Chétouane²⁵³ für die Studienprojekte 2011.

Der rege Wechsel der Gastdozenten soll stetige Veränderung gewährleisten. Dieser Ansatz der stetigen Bewegung beabsichtigt künstlerische Reproduktion zu verhindern, und stattdessen, durch vielfältige Perspektiven differenter praktizierender Dozenten, künstlerische Möglichkeiten zu eröffnen und die Studenten hinsichtlich ihres individuellen Ausdruckes anzuregen.

Um die praxisnahe Zusammenarbeit, auf welche die TAH ihr gesamtes Konzept aufbaut, nicht zu einer instabilen Variablen werden zu lassen, wurden Kooperationsverträge mit den Staatstheatern in Hamburg geschlossen. Diese sollen Dozenten aus dem beruflichen Umfeld „sichern“ bzw. in die Lehre einbeziehen und sicherstellen, dass die Studenten an den jeweiligen Theatern Hospitanzen absolvieren können, und technisches Personal und Räumlichkeiten für die Diplomabschlussprüfungen/Proben nach Absprache bereitgestellt werden. Interessant ist, dass die Leitung des jeweiligen Theaters damit „beauftragt“ wird, seine künstlerischen Mitarbeiter für Lehraufträge zur Verfügung zu stellen. Damit soll eine gewisse Kontinuität gewährleistet werden, um das konzeptionelle Gerüst - permanente Berührungspunkte zwischen Lernenden und bereits in der Theaterlandschaft integrierten lehrenden Persönlichkeiten zu schaffen - aufrechtzuerhalten.

Um eine Balance zwischen stetiger Bewegung und Kontinuität zu ermöglichen, ist eine stabile organisatorische Ebene Voraussetzung. Diese wird durch qualifiziertes „Stamm-Personal“ gewährleistet. Hierzu gehören Sabina Dhein (zuvor Michael Börgerding), welche die Leitung der Akademie übernimmt, sowie Theatergeschichte, Betriebskunde unterrichtet und das Studienprojekt 1 dramaturgisch betreut; Andrea Tietz, welche für die Koordination der Projekte zuständig ist; die jeweiligen Fachgruppensprecher für Schauspiel (Marc Letzig), Master Oper (Prof. Dominik Neuner), Master Lied (Prof. Burkhard Kehring), Regie Musiktheater (Prof. Albrecht Faasch) und Gesang (Prof. Geert Smits), sowie Karin Nissen-Rizvani, welche als Vertretung für Susanne Schlicher für die Koordination der Lehre STR zuständig ist, aber auch selbst Dramaturgie gelehrt hat; Mascha Wehrmann, welche die Koordination für MTR, Oper und Dramaturgie übernimmt; Dirk Hermeyer, der für die technische Leitung zuständig ist und Irene Bußmann, die im Sekretariat die administrativen und organisatorischen Aufgaben im Bereich Regie und Dramaturgie erledigt.

²⁵³ Laurent Chétouane absolvierte zuerst ein Ingenieurstudium, nahm daraufhin das Studium der Theaterwissenschaft und der Regie auf und begann seinen künstlerischen Werdegang als freischaffender Regisseur. Vgl. auch Nicole Gronemeyer / Bernd Stegemann (Hg.), *Lektionen 2. Regie*, Berlin: Theater der Zeit 2009, S. 118 - 126.

Dieser feste „Personenstamm“ sorgt nicht nur für die Kontinuität auf organisatorischer und koordinativer Ebene, sondern ist ebenso in der Lehre (Workshops, Kurse etc.) integriert. Damit wird neben der Bewegung auf der Ebene „Lehre“ eine gewisse Kontinuität gewährleistet. Möglicherweise ist dies das Erfolgsrezept für das Funktionieren einer Ausbildungsstätte: Bewegung auf stabilem Boden.

4.4 Bildung als Betrieb - Finanzierung

Jeder Ausbildungsbetrieb, jede Ausbildungsinstitution muss finanziert werden. Der Studiengang STR wurde anfangs von der Universität und der Hochschule finanziert. Mit der Gründung der TAH hat die Hochschule sämtliche Kosten übernommen. Um einen Einblick zu bekommen, wie viel ein solches „Unternehmen“ wie die TAH tatsächlich kostet, werden im Folgenden die jeweiligen Gesamtkosten aufgeführt.

2011 betragen die Gesamtkosten für das Studiendekanat 2 (TAH) - 2.092.111,00 € ohne Sozialaufwendungen²⁵⁴. Die gesamten Aufwendungen der HfMT beliefen sich „bereinigt“²⁵⁵ auf 11.145.000,00 €.

Die Kosten für den Studiengang STR belaufen sich auf ca. 5,3% der TAH-Gesamtkosten, was ohne Sozialaufwendungen ca. 110.000,00 € ausmacht.²⁵⁶

Circa 66.000,00 € werden für Personalkosten, je nach Bedarfslage, verwendet und 68.300,00 für Sachkosten, die die Studien- und Abschlussprojekte betreffen.²⁵⁷

Verglichen mit den Kostenaufstellungen für Personal- und Sachkosten von 1988²⁵⁸, welche umgerechnet in Euro 178.325,31 € (Personal) und 30.836,01 € (Sachkosten) betragen, ist eine Differenz in puncto Personalkosten von 63%, und die Sachkosten betreffend von 55% ersichtlich. Dies besagt aus heutiger Sicht eine Reduktion der Personalkosten und zugleich eine Maximierung der Sachkosten. Aus dem rechnerischen Kontext heraustretend, bedeutet das eine Verlagerung des finanziellen Schwerpunktes auf die jeweiligen Studienprojekte und Abschlussprojekte. Den Studenten wird demnach für ihre praktischen Experimente ein größerer finanzieller Spielraum zugesprochen. Die Minimierung der Personalkosten (44.000,00 € für künstlerisch-wissenschaftliche Mitarbeiter und ca. 22.000,00 € für Lehraufträge²⁵⁹) ergibt sich

²⁵⁴ Die Sozialaufwendungen betragen ca. 494.000,00 €.

²⁵⁵ Ohne Sozialaufwendungen.

²⁵⁶ E-Mailverkehr mit Jörg Maaß - Leitung Referat Steuerung der HfMT, 11.09.2012.

²⁵⁷ E-Mailverkehr mit Jörg Maaß - Leitung Referat Steuerung der HfMT, 12.09.2012.

²⁵⁸ Universität Hamburg, Senatsdrucksache Nr. 1643, 25.10.1988, in: Registratur Universität Hamburg, Akte Universität Hamburg / Hochschulen / Integrierte Studiengänge / Allgemeines, Band Nr. 4, Beginn: 01.10.1988, Schluss: 31.10.1990 / U 660. 3-1/24 / Reponiert.

²⁵⁹ E-Mailverkehr mit Jörg Maaß, 12.09.2012.

aus der jeweiligen Bedarfslage und wirkt aus finanzieller Sicht begünstigend auf die Förderung der praktischen Projektarbeiten.

Die jeweiligen Studienprojekte werden nach einem finanziellen Stufenmodell von der TAH gefördert. Für das Studienprojekt I werden 200,00 € zur Verfügung gestellt. Das 2.

Studienprojekt erhält 100,00 € mehr und bei Kooperation mit der Kostümbildklasse der HAW aus dem Etat der HAW 150,00 €. Das Studienprojekt III bekommt Projektgelder in Höhe von 800,00 € und zusätzlichen 400,00 € Roherlöse aus den Vorstellungen. Für das Bühnen- und Kostümbild werden Projektgelder in Höhe von 1250,00 € durch die Studierenden der Bühnenbildklasse an der HfBK und den Kostümbildstudenten der HAW ermöglicht.²⁶⁰

Für das Abschlussprojekt (Bachelor) wendet die TAH eine Summe von 3.500,00 € und Roherlöse (fest kalkuliert) von 1000,00 € auf. Durch Drittmittel²⁶¹ in Höhe von 10.000,00 bis 15.000,00 € erhalten die Studenten weitere finanzielle Unterstützung für ihr kreatives Vorhaben und ihre Entwicklung. Hierfür lernen die Studenten im Fach „Projektmanagement“ Förderungsanträge und Konzepte zu entwickeln, welche tatsächlich für ihr Abschlussprojekt eingereicht werden. Demnach sind die Studenten für die Organisation der Drittmittel überwiegend selbst verantwortlich.

Diese finanzielle Gegenüberstellung / Auflistung macht zum einen deutlich, wie notwendig das finanzielle Fundament für die Verwirklichung von Ideen ist. Und zum anderen zeigt sie eine Entwicklung innerhalb der TAH auf, die ihren Fokus auf die Unterstützung der künstlerisch-praktischen Erprobung und ihre Realisierung setzt.

4.5 Funktionalisierung und Vermarktung: Label Theaterakademie

Die Studienprojekte und die Abschlusspräsentationen dienen dazu, sich auszuprobieren, seinen künstlerischen Ductus zu finden, aber vor allem dienen sie dazu, sich der Öffentlichkeit zu präsentieren und die Präsenz des Institutes in der Hamburger Kulturlandschaft zu markieren. Neben der Vermarktung des „Labels“ Theaterakademie dienen differente Festivals wie „Die Wüste lebt“²⁶², „Junge Hunde Festival“, „Kiezstürmer“ oder „Finale“²⁶³, welche die Studenten teilweise mitinitiierten, als Sprungbretter aus der Theaterakademie in die berufliche Laufbahn.

²⁶⁰ Davon werden 800,00 € für das Bühnenbild und 450,00 € für das Kostümbild aufgewendet.

²⁶¹ Darunter fallen Sponsoren- und Fördergelder von Kultur-Stiftungen, -Vereinen und -Behörden.

²⁶² 1996 von Bettina Birk (Kammerspiele) und Manfred Brauneck initiiert.

²⁶³ Im Rahmen des Kaltstart Theaterfestivals findet das Finale-Festival, das ausschließlich die Arbeiten der TAH-Studenten zeigt, seit 2006 statt. Aus drei Tagen Kaltstart-Festival (2006) hat sich dieses heute zu einem 14-tägigen Theaterfestival entwickelt, das großen Anklang findet.

Dramaturgen, Intendanten und Regisseure schauen sich die Arbeiten der jungen Regisseure, Dramaturgen wie durch ein „Schaufenster“ an und werben diese gegebenenfalls ab. Solche öffentlichen „Ausstellungsmärkte“ - um es aus ökonomischer Sicht zu betrachten - sind neben der „Publicity“ des Institutes und der „Vermarktung“ der Studenten und ihrer Arbeiten, essentiell für den Einblick in ein Ausbildungsinstitut, das die Transparenz von Lehren und Lernen ermöglicht.²⁶⁴

Auch zwischen den nationalen Regiestudiengängen gibt es studentische Kooperationen. Seit 1990 besteht bereits ein „informeller Austausch“ zwischen den STR-Studenten aus Hamburg und den Regiestudenten aus Berlin.

Seit 2003 veranstaltet die Stiftung Körber²⁶⁵ das Theaterfestival „Körper Studio Junge Regie“, welches die Präsentation ausgewählter studentischer Regiearbeiten von unterschiedlichen Regieinstituten deutschsprachiger Hochschulen und Akademien beinhaltet. Die beste Inszenierung erhält einen Preis (eine Urkunde und Produktionskostenzuschuss von 10.000 Euro) für die anstehende Arbeit an einem deutschen Stadttheater oder in der Freien Szene.²⁶⁶ Der Preis ist praktischer Natur und fördert die Permeabilität von Studium und Beruf.²⁶⁷ Das „Studio Junge Regie“ versteht sich als bundesweit talentförderndes Forum mit Berufschancen. Interessant ist, dass dieser Wettbewerb als „Lehr- und Lernveranstaltung“ ausgewiesen wurde²⁶⁸.

Publikumsgespräche und Diskussionen verlangen nach der Inszenierung am Folgetag, dass die Regisseure sich und ihre Arbeit vorstellen, diesbezüglich Stellung nehmen und sich mit dem Thema „Zukunft“ beschäftigen. Das Körper Studio fungiert demnach als eine Art Brücke „zwischen dem vielbeschworenen ‚geschützten Raum‘ der Schule und dem Regieleben danach.“²⁶⁹ Es bietet ein Podium, eine Ausstellungsplattform, eine Art „Unterricht“ sowie ein Netzwerk für die Studenten und wird zugleich vom konkurrierenden Gedanken geprägt. Einen Vermittlungscharakter erweckt die Tatsache, dass das Körper Studio von zahlreichen Dramaturgen als Schaufenster für Talente genutzt wird.²⁷⁰

²⁶⁴ Itz, „Verlängerung erwünscht“, *Hamburger Abendblatt*, 08.07.2006, in: *Theatersammlung Hamburg, Hamburg Allgemein 2006 - 2007*.

²⁶⁵ 1959 von Kurt A. Körber errichtet. Vgl. Körber-Stiftung, *Körper Studio Junge Regie*, <http://www.koerber-stiftung.de/kultur/koerber-studio-junge-regie/portraet.html>, 26.07.2012.

²⁶⁶ Vgl. Cornelia Fiedler, „Dringlichkeit? Gefällt mir. Zulieferer nach Maß oder Ideenschmiede für das Theater der Zukunft? Die Regieausbildung formiert sich neu. Eine Zwischenbilanz des Wandels vom Körper Studio Junge Regie.“, *Theater heute*, Nr. 6, Juni 2012, S. 22 - 25.

²⁶⁷ Vgl. Monika Nellissen, „Sprungbrett auf die Bretter, die die Welt bedeuten.“, *Die Welt - Hamburg*, 23.01.07, in: *Theatersammlung Hamburg, Hamburg Allgemein 2006-2007*.

²⁶⁸ Monika Nellissen, „Regie-Könige werden in Hamburg gekrönt. Die Körber-Stiftung fördert die besten Nachwuchskünstler aller deutschsprachigen Theaterhochschulen“, *Die Welt - Hamburg*, 29.04.2003, in: *Theatersammlung Hamburg, Hamburg Allgemein 2002 - 2003*.

²⁶⁹ Vgl. Fiedler, „Dringlichkeit? Gefällt mir.“, S. 23.

²⁷⁰ Vgl. Ebd., S. 23.

Damit rückt Hamburg nicht nur mit seiner Regieausbildungsstätte, sondern vor allem mit dem Körber Studio Junge Regie als überregionalem Treffpunkt für den Nachwuchs, immer weiter ins Interessenzentrum. Die Fokussierung auf den Nachwuchs leistet demzufolge einen Beitrag zur kulturellen Nachhaltigkeit und zur kulturellen Positionierung der „Marke“ Hamburg.

4.6 Berufswirklichkeit

4.6.1 Nachfrage = Angebot?

„Die derzeitige Regieausbildung geht also an der Berufswirklichkeit vorbei. Die tatsächliche Bedarfslage für den Nachwuchs ist ebensowenig [sic!] festgestellt, wie es ein wissenschaftlich erforschtes, klar beschriebenes Berufsbild oder ein zukunftsorientiertes Curriculum für Regisseure gibt.“²⁷¹

Mit dieser kritischen Aussage gewährt Hellmuth Matiasek einen Einblick in die prekäre Situation von künstlerischen Studien und Berufen um die 1960er / 1970er und ermöglicht zugleich die heutige Situation an der damaligen zu messen.

Das heutige Beschäftigungssystem verfährt nicht mehr nach klassischen „Lebensmustern“ und sucht „traditionelle Bildungsbiographien“²⁷², sondern öffnet sich dem immer flexibler werdenden Arbeitsmarkt und seinen vielfältigen Bildungsbiographien. Trotz allem bleibt die Frage offen, inwiefern eine akademische Ausbildung für Regisseure tatsächlich notwendig ist. Diese Frage klar zu beantworten ist schwierig, doch nach der grundlegendsten ökonomischen Formel ergibt sich aus der Nachfrage ein speziell-ausgerichtetes Angebot. Würde die Regieausbildung noch heute absolut an der Berufswirklichkeit vorbeigehen, dann würde zum einen kaum Nachfrage herrschen und es auch kaum Bewerber geben, und zum anderen würde es kaum qualifizierten Nachwuchs geben, wie zum Beispiel Falk Richter, Nikolas Stemann, Roger Vontobel oder Jorinde Dröse. Die Regieausbildungsinstitute sind darauf ausgerichtet für die Gegenwart auszubilden, allerdings mit dem Blick gen Morgen.

²⁷¹ Matiasek, „Regie - Ein verzerrtes Berufsbild“, S. 77.

²⁷² Johannes Wildt, „Lehre - Studium: Reflexion über eine Differenz.“, *Der Ort der Lehre in der Hochschule. Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb*, Hg. Wolff-Dietrich Webler / Hans-Uwe Otto, Weinheim: Deutscher Studienverlag 1991, S. 179 - 197; (Blickpunkt Hochschuldidaktik Bd. 90), hier S. 196.

4.6.2 Regie = Männerberuf?

Neben der Frage nach der Notwendigkeit, möchte ich den Vorwurf, dass Regie ein Männerberuf sei, aufgreifen. Alexandra Riener schreibt in ihrer Diplomarbeit, dass Regie ein Beruf ist, der überwiegend von Männern ausgeübt wird.²⁷³ Diese Behauptung steht allerdings aus heutiger Sicht diametral zur Ausbildungssituation an den Regieinstituten. Hierzu möchte ich die Bewerbungs- und Zulassungsquoten des STR-Studienganges exemplarisch heranziehen. 1988 bei einer Fachtagung anlässlich des 17jährigen MTR-Studienganges kam die Frage auf, in welchem Bereich des Regie- und Theaterberufes sich der geringe Frauenanteil etabliert. In den meisten Fällen würden die Frauen in der Dramaturgie ihren Platz finden. Die Regie wird jedoch als Männerdomäne bezeichnet, denn „Regie gilt immer noch weithin als Männerberuf, der mit Autorität und Machtausübung zu tun hat.“²⁷⁴

2003 „trauten“ sich, laut Barbara Müller-Wesemann, immer mehr Frauen Regie zu führen. Dies stellt sie anhand der zahlreichen Bewerber für das „Köber Studio Junge Regie“ fest.²⁷⁵

Zieht man die Bewerbungsquoten des STR-Studienganges in Betracht, lässt sich feststellen, dass in den Anfangsjahren auffällig wenige weibliche Studenten aufgenommen wurden. Mit dem Jahr 1993 fand allerdings ein Umbruch statt. Die Aufnahme der weiblichen Studenten stieg bis zu 50 Prozent. In den Jahren 2002, 2003 und 2011 bestand ein Jahrgang ausschließlich aus weiblichen Studenten, während 18 Jahre zuvor (1994) das umgekehrte Extrem zu beobachten war. Demnach ist eine klare ausgleichende Entwicklung, wenn nicht sogar eine umkehrende Tendenz von einer anfänglichen „Männerdomäne“ zu einer „Frauendomäne“ ersichtlich.

Interessant ist, dass die eingegangenen Bewerbungen in ihrer Gesamtheit nach dem Höhepunkt 1989 sanken und die Aufnahmezahl von anfänglich geplanten acht bis zehn sich auf sechs bis sieben regulierte.²⁷⁶

Das Durchschnittsalter der Bewerber liegt zwischen 20 und 27 Jahren. Die aufgenommenen Studenten jedoch befinden sich zwischen 22 und 30 Jahren. Dies lässt sich auf Grund der selektiven Aufnahmekriterien erklären. Diese verlangen, wie bereits beschrieben, gewisse Vorkenntnisse im künstlerischen und wissenschaftlichen Bereich, um gezielt zu selektieren und für den kleinen Raum, den sich die Regie in der „Berufswirklichkeit“ geschaffen hat, Potenziale „auszubauen“.

²⁷³ Vgl. Alexandra Riener, „Von der Regie zum Regietheater und kollektive [Gegen]Entwürfe. Über die Ambivalenz von Werktreue und Regie“, Dipl., Universität Wien November 2005, S. 5.

²⁷⁴ Jungheinrich, Hans-Klaus, „Die Jungen und die Alten des Musiktheaters. Eine Tagung mit Aufführungen Hamburger Regie-Neulinge“, *Frankfurter Rundschau*, 05.12.1988, in: Theatersammlung Hamburg, *Hamburg Allgemein 1987-1988*.

²⁷⁵ Vgl. Nellissen, „Sprungbrett auf die Bretter, die die Welt bedeuten“.

²⁷⁶ Im Anhang sind eine Auflistung, sowie Diagramme, die diese Veränderung belegen, zu finden.

Insgesamt betrachtet, kristallisieren sich zwei Aussagen heraus: Zum einen lässt sich der Vorwurf, Regie sei eine reine „Männerdomäne“, mit heutigen Zahlen widerlegen. Und zum anderen wird deutlich, dass sich Regie vor allem durch den Bereich der (Aus-) Bildungsmöglichkeiten zu einem anerkannten Beruf entwickelt hat.

Vom gläsernen Blick aus der betrieblichen Perspektive der Theaterakademie möchte ich nun zur Transparenz des bildungstheoretischen und praktischen Fundamentes überleiten. Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit den tragenden Säulen der Bildung.

5. Lehr- und Lernbarkeit

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit der Frage nach der theoretischen und praktischen Lehr- und Lernbarkeit des Schauspieltheater-Regiestudienganges (STR) an der TAH. Im ersten Teil folgt eine Übersicht über die groben Entwicklungen und Meilensteine aus der Bildungsgeschichte, um einen Einblick in die didaktische Materie zu gewähren.

Die Auswahl der Texte von Platon, J. A. Comenius und Wilhelm von Humboldt liegt darin begründet, dass sie durch interrogatives Annähern an die Frage und die Essenz des Lehren und Lernens Grundlegendes zur Entwicklungen der Bildung leisteten und zur heutigen Bildungsform beitrugen.

Im zweiten Teil wird der Frage nach der Lehr- und Lernbarkeit von Regie nachgegangen. Vorab werden Begriffe wie Lehren, Lernen und Unterricht definitorisch und funktional bestimmt. Aus der Annäherung an diese Begriffe ergeben sich gewisse Eigenschaften und Kriterien, anhand deren ein Fragebogen erstellt wurde, um didaktische Ansätze und Vorgänge im STR-Unterricht zu untersuchen.

5.1 Entwicklungen: Antike - Mittelalter - Neuzeit

Wesentliche philosophische und bildungstheoretische Entwicklungen fanden ihren Ursprung in der Antike. Obwohl der Schullehrer - „Didaskalos“ - zu dieser Zeit kein hohes Ansehen und eine geringe soziale Stellung hatte, fungierte er als Vermittler elementaren Wissens.²⁷⁷ Der Unterricht selbst war nicht öffentlicher, sondern privater Natur und war für Knaben der höheren sozialen Schicht ausgerichtet. Das Unterrichtssystem wurde auf zwei Ebenen eingeteilt: Die Elementarschulebene für sieben- bis vierzehnjährige und die Höhere Schule für vierzehn- bis achtzehnjährige. Der Unterricht folgte einer vorgegebenen Struktur, welche die Tradierung des Klassischen vorsah.²⁷⁸ Die Methodik des Unterrichtes bestand in dem Prinzip des „Vormachens“ und „Nachahmens“. Durch Platons theoretische und philosophische Auseinandersetzung mit dem Wesen der Bildung und durch die Etablierung der Rhetorik entstanden zwei wesentliche Bildungstraditionen, die in den septem artes liberales²⁷⁹ ihren Platz fanden.²⁸⁰ Platons bekannteste Schrift im bildungstheoretischen Diskurs ist „Menon“. Auf diese wird im Folgenden nochmals separat eingegangen.

²⁷⁷ Ewald Terhart, *Didaktik. Eine Einführung*, Stuttgart: Philipp Reclam jun. 2009, S. 22. f.

²⁷⁸ Vgl. Ebd., S. 22 f.

²⁷⁹ Septem artes liberales (abendländischer Lehrplan): Fächerkombination - Trivium (Rhetorik, Grammatik, Dialektik und Logik) und Quadrivium (Musik, Geometrie, Arithmetik, Astronomie).

²⁸⁰ Vgl. Dörpinghaus / Poenitsch / Wigger, „Einführung in die Theorie der Bildung“, S. 52f.

Das Mittelalter glich der Antike darin, dass noch immer keine Schulpflicht herrschte und der Unterricht nicht von einer psychologischen Perspektive betrachtet wurde, sondern vielmehr der „Gegenstand“ im Zentrum stand. Im Christentum war es nicht mehr der private Lehrer, der für Bildung sorgte, sondern die Kirche nahm sich der Organisation von Schule und Bildung an. So wurde der Klerikerstand in Dom- und Klosterschulen ausgebildet. Die Kirche hatte demnach eine „Monopolstellung“ und bildete gezielt glaubensorientiert aus. Der Unterricht war kanonischer Art und ließ keinen Raum für Selbstständigkeit oder kritische Reflexion. Der Schüler fungierte als geistliches „Ausbildungsobjekt“, das der „Sache“ und dem Lehrenden untergeordnet war.²⁸¹ Im Hochmittelalter (ca. 11. – 13. Jhd.) hingegen fand eine parallele Bildungsbewegung statt. Es entstanden Schreib- und Leseschulen. Diese beinhalteten das Lösen vom kirchlichen Kanon und die Vermittlung von praktischen Fertigkeiten, was dazu führte, dass sie von den kirchlichen Schulen als Konkurrenz empfunden wurden. Die Problematik an diesen Schulen war jedoch ihre gewerbliche Position. Die Schreib- und Leseschulen wurden als Gewerbe geführt und die Schüler dementsprechend als Kundschaft betrachtet. Die Klassen unterlagen auch keiner altersspezifischen Systematisierung, sondern wurden diesbezüglich heterogen zusammengestellt. Daran wird deutlich, dass bis ins Mittelalter nicht das Bildungsinteresse im Vordergrund stand, sondern die gesellschaftlich/kirchliche Brauchbarkeit des „Lernenden“.²⁸²

Das 15. Jahrhundert bewegte sich weg vom theologischen „Absolutismus“ hin zur naturwissenschaftlichen Betrachtung. Die ökonomisch-technischen Entwicklungen der Neuzeit forderten ein „höheres Qualifikations- und Disziplinierungsniveau“. Folglich nahm der Staat sich dessen an und sorgte für ein organisiertes Unterrichtswesen. Das Ziel dieser organisierten Bildungsform war in erster Linie nicht das Individuum, sondern, wie aus der Antike und dem Mittelalter bekannt, seine Instrumentalisierung. Im Zeitalter des Humanismus der europäischen Renaissance griff man den platonischen Bildungsgedanken auf, setzte sich mit diesem auseinander und formte „das neuzeitliche Selbst- und Weltverständnis der Menschen“.²⁸³ Erst zwischen 1750 - 1850 fand ein organisatorischer und psychologischer Wandel des Unterrichtswesens statt.

Das 18. und 19. Jahrhundert stehen für politischen und gesellschaftlichen Umbruch. Vor allem nach der Niederlage des preußischen Heeres bei Jena und Auerstedt brach Preußen 1806 strukturell zusammen. Eine Neuordnung war für den Erhalt obligatorisch. Zahlreiche politische und gesellschaftliche Reformen wie der Wandel vom Feudal- zum Verwaltungsstaat, die

²⁸¹ Vgl. Terhart, *Didaktik. Eine Einführung*, S. 24 f.

²⁸² Vgl. Ebd., S. 24 f.

²⁸³ Dörpinghaus / Poenitsch / Wigger, „Einführung in die Theorie der Bildung“, S. 52 f.

Aufhebung der Leibeigenschaft und die Gewerbefreiheit ermöglichten neben industrieller auch bildungstheoretische Entwicklungen.²⁸⁴ Das Zeitalter der Aufklärung rückte die Frage nach Erziehung und didaktischen Grundsätzen in den Vordergrund.²⁸⁵ Ausgehend von differenten Erziehungsansätzen wurden Grundsätze für den Unterricht abgeleitet. Unterricht und Erziehung wurden in einen direkten Kontext gestellt. Mit der Erziehung als Angelegenheit des Staates wurde die Schulpflicht eingeführt. Der Unterricht gestaltete sich als Klassenunterricht mit Frontalmethoden. Die psychologische Betrachtung des Unterrichts führte zu einer sozialen Anerkennung des Lehrerberufs. Dennoch dominierte im Unterricht der militärische und administrative Geist des Staates.²⁸⁶

Das 19. Jahrhundert gilt als das „Jahrhundert der Bildung“²⁸⁷. Hintergrund hierfür sind humanistische Ansätze, die dazu führten, dass Bildung in politische, ökonomische und gesellschaftlich soziale Taxonomien integriert wurde. Bildung wurde zentral thematisiert und galt als individueller und sozialer Fortschritt.²⁸⁸

In der Wende zum 20. Jahrhundert hin entwickelte sich vor allem das Bedürfnis nach reformierendem Fortschritt. Dies beinhaltete vor allem das Streben nach stetiger Verbesserung des Schul- und Unterrichtssystems in pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Hinsicht. Damit fand um 1900 eine pädagogische Neuorientierung statt, in der nicht mehr Politik, Wirtschaft oder Kirche, sondern der Mensch als Individuum und seine Selbstentfaltung im Vordergrund standen.²⁸⁹ Die Pflicht des Staates lag darin, ein Bildungsfundament zu offerieren.²⁹⁰ Lehren und Lernen sollte sich demnach an den Interessen und den Voraussetzungen der Lernenden orientieren und in lebensnahen Unterrichtsformen umgesetzt werden. Der soziale Aspekt wurde immer wesentlicher und die didaktischen Grundsätze entwickelten sich so weit, dass das Lernen durch „Selbsttätigkeit“, „Selbstständigkeit“, kooperative Gruppenarbeit, und „freie Lernformen“ bestimmt wurde. Demnach wurden didaktische Prinzipien für Bildungs- und Lehrpläne immer essentieller.

Um 1960 fand erneut eine, bis ins heutige Zeitalter, prägende Reform statt. Die Verwissenschaftlichung des pädagogischen Denkens, die Lehrplanentwicklung und die Lehrerbildung. Diskussionen und differente Lehr- und Lernformen und die Etablierung von

²⁸⁴ Vgl. Dörpinghaus / Poenitsch / Wigger, „Einführung in die Theorie der Bildung“, S. 68.

²⁸⁵ Vgl. Apel, „Prinzipien didaktischen Handelns“, S. 20.

²⁸⁶ Vgl. Terhart, *Didaktik. Eine Einführung*, S. 26 - 29.

²⁸⁷ Dörpinghaus / Poenitsch / Wigger, „Einführung in die Theorie der Bildung“, S. 68.

²⁸⁸ Vgl. Ebd., S. 94 f.

²⁸⁹ Vgl. Apel, „Prinzipien didaktischen Handelns“, S. 26.

²⁹⁰ Vgl. Terhart, *Didaktik. Eine Einführung*, S. 26 - 29.

Gesamtschulen gaben den Anstoß Bildung sowohl im wissenschaftlichen, als auch im praktischen Kontext zu reflektieren, zu systematisieren und zu reglementieren.²⁹¹

Die heutige Bildungssituation ist gekennzeichnet durch ein fundamentales „Struktur-Verfahren“, das jedoch stetiger Reflektion und Evaluation unterliegt; das Streben nach Verbesserung; die ökonomischen Gesetze der Zeit und die Vielfalt an Angeboten und Möglichkeiten. So positiv dies auch erscheint, dürfen die negativen und verbesserungswürdigen Aspekte nicht außer Acht gelassen werden. Denn der zeitliche und entscheidungsabhängige Druck steigt, sodass zu viel Auswahl - vor allem im universitären Bereich - zu absoluter Desorientierung führt und bereits während des Studiums zahlreiche Studenten im neuzeitlichen „Burn-Out-Bermudadreieck“ landen.

Dörpinghaus²⁹² führt diesbezüglich ein passendes Zitat von Johannes Rau im Kontext der Bildungsreform an: „Die neuen Möglichkeiten, die sich durch Beschleunigung, Mobilität und Flexibilität ergeben, eröffnen neue Freiheitschancen; sie führen aber auch zu neuen Zwängen. Wer die Wahl hat, unterschiedliche Wege zu gehen, der muss sich entscheiden.“²⁹³

Rau charakterisiert das heutige Ökonomisierungszeitalter zu Recht als eine Zeit, „[...] in der nichts beständig scheint außer dem Wandel.“²⁹⁴

5.1.1 Frage nach der Lehrbarkeit - Menon

Neben Sokrates²⁹⁵ und Aristoteles²⁹⁶ gilt Platon²⁹⁷ als „einer der wichtigsten Denker der europäischen Tradition“.²⁹⁸ Neben seinem aktiven politischen und philosophischen Interesse, entfachte er einen bildungstheoretischen und -praktischen Diskurs. Die Thematik der Lehrbarkeit

²⁹¹ Vgl. Apel, „Prinzipien didaktischen Handelns“, S. 33.

²⁹² Professor für Erziehungswissenschaften Universität Würzburg / Die „Einführung in die Theorie der Bildung“ ist ein Standardwerk der Bildungswissenschaften.

²⁹³ J. Rau „Den ganzen Menschen bilden, 2004, S. 44 f., zitiert nach: Dörpinghaus / Poenitsch / Wigger, „Einführung in die Theorie der Bildung“, S. 32.

²⁹⁴ Johannes Rau „Den ganzen Menschen bilden, 2004, S. 44 f., zitiert nach: Ebd., 32.

²⁹⁵ 470 - 399 v. Chr. / Sokrates prägte das philosophische Denken und Handeln mit seinen Ansichten über Tugend und Wissen, aber vor allem mit der sokratischen Methode - auch Maieutik genannt - durch gezieltes und permanentes Fragen Erkenntnisse anzuregen und weitere Fragen aufzuwerfen. Vgl. Joachim Gartz, „DIE GROSSEN DER PHILOSOPHIE“, München: Compact Verlag 2008, S. 16 ff.

²⁹⁶ 384 - 322 v. Chr. / Platon, als junger Schüler des Sokrates, ließ diesen in seinen Schriften als Hauptfigur auftreten. Da Sokrates keine schriftlichen Relikte hinterließ, führten Platons Schriften dazu, dass der sokratische Geist belebt wurde, seine Ideen weiterentwickelt und vor allem in Form von Dialogen systematisiert wurden. Das philosophische Denken nahm mit Platon idealistische, utopische und konstruktivistische Formen an. Vgl. Ebd., S. 21 ff.

²⁹⁷ 427 - 347 v. Chr. / Schüler von Platon. Er entwickelte Ideen, die denen von Platon entgegengesetzt waren. So setzte er Realismus und Materialismus dem Idealismus von Platon entgegen. Seine naturwissenschaftliche Ausrichtung führte folglich zu der Schaffung einer neuen, auf der Logik basierenden Wissenschaft. Vgl. Ebd., S. 27 ff.

²⁹⁸ Dörpinghaus / Poenitsch / Wigger, „Einführung in die Theorie der Bildung“, S. 43.

greift er in seinem Dialog „Menon“²⁹⁹ zwischen Sokrates (Platons Lehrer) und Menon (einem Edelmann aus Thessalien) gezielt auf: „Kannst du mir sagen, Sokrates, ob die Tugend lehrbar ist? Oder ist sie nicht lehrbar, sondern durch Übung zu erlangen? Oder wird sie den Menschen weder durch Übung noch durch Lehre, sondern von Natur oder sonst irgendwie zugeteilt?“³⁰⁰ Mit dieser Frage beginnt die dialogische Abhandlung über die Lehrbarkeit der Tugend.³⁰¹ Im weiteren Verlauf seziert Sokrates den Begriff der Tugend. Er beantwortet Menons Frage nicht direkt, sondern mit einer Frage und liefert ihm somit kein vorgefertigtes Faktum, sondern regt eine gemeinsame reflexive Diskussion an. Beide versuchen der Definition der Tugend auf den Grund zu gehen. Menon seinerseits glaubt diese einfach ableiten zu können und liefert einige Vorschläge: „Menon. [...] Denn die Gerechtigkeit, mein Sokrates ist Tugend. Sokrates. Die Tugend, mein Menon, oder eine Tugend?“³⁰²

Sokrates zerlegt jene „unbestimmten“ Vorschläge, indem er nach DEM fundamentalen Definitionskern fragt. Die Fragen vermehren sich, scheinbar ohne konkrete Antworten. Sokrates jedoch deckt seine Methodik - eine Antwort durch gezieltes Fragen und Hinterfragen zu suchen und nach ihr zu forschen - auf. Im Kontext des Suchens wird der Vorgang des Lernens hinterfragt. Sokrates bezeichnet Lernen als Wiedererinnerung der „unsterblichen Seele“: „Denn das Suchen und Lernen ist eben durchweg Wiedererinnerung.“³⁰³

Mit einem konkreten Beispiel versucht Sokrates dies zu beweisen. Er nimmt einen Sklaven zur Hand und zeichnet ein Quadrat ein. Die Aufgabe liegt darin, dieses zu verdoppeln. Nach einigen fehlerhaften Versuchen und gezielten Fragen schafft dieser das durch die „Anleitung“: „Du siehst doch, Menon, daß ich ihn nichts lehre, sondern alles erfrage?“³⁰⁴

Mit diesem Zitat wird eine differierende Bedeutung von „lehren“ deutlich. Die „Grundbedeutung“ beinhaltet das Vormachen des Lehrenden und das Nachahmen des Lernenden über eine vom Lehrenden bestimmte „Sache“. Dieser Art von Lehren und Lernen widerspricht Platon, indem er versucht über die interrogative Methodik logische Folgerungen erschließbar werden zu lassen: „Nicht also durch Belehrung, sondern durch bloßes Fragen wird er zum Wissen gelangen, indem er aus sich selbst das Wissen gewinnt.“³⁰⁵

²⁹⁹ nach 387 v. Chr. entstanden

³⁰⁰ Platon, „Menon oder Über die Tugend“, *Platon. Sämtliche Dialoge. Menon - Kratylos - Phaidon - Phaidros*, Hg. Otto Appelt, Bd. 2, Hamburg: Felix Meiner Verlag 1993, S. 19.

³⁰¹ Vgl. Platon, „Menon oder Über die Tugend“, S. 2.

³⁰² Ebd., S. 25.

³⁰³ Ebd., S. 39.

³⁰⁴ Ebd., S. 41.

³⁰⁵ Ebd., S. 47.

Platons Begriff des Wiedererinnerns lässt sich demnach als Gewinnen von Wissen aus sich selbst definieren. Das Finden von Antworten erfordert forschenden Wissensdrang. Lernen ist in diesem Fall Rekonstruktion, Platon nennt es Wiedererinnerung des „Vorgemachten“.

Klaus Prange fasst in seiner Ausführung über „Die Schlüsselwerke der Pädagogik“ die relative Funktion von Platons Beispiel folgendermaßen zusammen: „Lernen ist Suchen, Lehren ist ein Zeigen.“³⁰⁶

Mit dieser grundsätzlichen Erkenntnis gehen Sokrates und Menon in Platons Dialog dem Wesen der Tugend auf den Grund und Sokrates statuiert, dass „die Tugend, wenn sie Wissen ist, lehrbar ist [...]“³⁰⁷. Diesen methodischen Lehr- und Lernprozess setzt Prange analog zur heutigen Zeit:

„Wir schließen an etwas an, was wir schon wissen oder können, gehen einen Schritt vor und arbeiten dann rückwärts durch, was wir uns vorgeben lassen. Die Vorgabe macht ein Lehrer oder ein Buch oder sonst ein Zeichengefüge. [...] der Hauptpunkt für den Lehrenden, der etwas für den Schüler Neues einführt, besteht darin, dessen Standort zu ermitteln und daran anzuschließen.“³⁰⁸

Der rekonstruktive Vorgang ist jedoch an eine basale Logik des Lernenden und an methodische Anweisung des Lehrenden gebunden. Demnach charakterisiert Platon nicht nur das Lernen als „Rekonstruktion“, sondern zugleich das Lehren als eine an das Lernen gebundene und gezielte Anweisung. Prange definiert an diesem Beispiel das Lernen als rückgreifenden Vorgriff und das Lehren als vorgeifenden Rückgriff. Allerdings unterscheidet sich die Motivation des Lehrenden von der des Lernenden. Der Lehrende handelt hinsichtlich seines vorgeifenden Rückgriffs bewusst und gezielt. Aus diesem Grund beschreibt Prange den Vorgang des Sokrates als „didaktische Ironie“, indem er sich unwissend stellt und zugleich „den Lösungsweg in seinen Fragen versteckt“.³⁰⁹

Weiterhin führt Platon die Differenz zwischen „Meinen“ und „Wissen“ an. Er macht die Bedeutung der Definition als begriffliches Fixum und als essentielle Grundlage für Erklärungen und Ableitungen deutlich: „Die volle Erkenntnis der Sache werden wir aber erst dann erlangen, wenn wir unter Aufschub der Untersuchung über die Art und Weise, wie sie den Menschen

³⁰⁶ Klaus Prange, *Schlüsselwerke der Pädagogik*. Bd. 1: *Von Plato bis Hegel*, Hg. Werner Helsper / Kade, Jochen / Christian Lüders / Frank-Olaf Radtke / Werner Thole, „Grundriss der Pädagogik / Erziehungswissenschaft“, Bd. 25, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer 2008, S. 22.

³⁰⁷ Platon, „Menon oder Über die Tugend“, S. 54.

³⁰⁸ Prange, *Schlüsselwerke der Pädagogik*. Bd. 1: *Von Plato bis Hegel*, S. 24.

³⁰⁹ Ebd., S. 24.

zuteil wird, die Frage über das eigentliche Wesen der Tugend selbst nach Kräften erledigt haben werden.“³¹⁰

Hierin wird eine deduktive Lernweise³¹¹ sichtbar, welche das Erschließen vom Allgemeinen, also vom „definitiven Kern“ aus, auf das Spezielle ermöglicht. Den Gegensatz bildet das „induktive“ Lernen.³¹² Prange hingegen bezieht den Akt des Definierens nicht auf die Lernweise, sondern auf die soziale Relation: Definieren als „ein sozialer Akt“ für eine „gemeinsame“ Gesprächsgrundlage.³¹³

Wesentlich für das korrelierende Lehren und Lernen ist der Lernerfolg, der in Platons „Menon“ durch das methodische „Zeigen“, die Einsicht des Lernenden und die Aktivität des Lehrenden, der diese beim Lernenden zu erzeugen versucht, erfolgt.³¹⁴

Platons Bildungsgedanke lässt sich insbesondere an einem Zitat aus der „Politea“ festmachen:

„[...] Die Bildung, fuhr ich fort, wäre nun also eine Kunst der ‚Umlenkung‘, die Art nämlich wie dieses Organ am leichtesten und am wirksamsten umgewendet werden kann. Sie ist nicht die Kunst, ihm das Sehen zu verleihen; sondern indem sie voraussetzt, daß es dieses zwar besitzt, aber nicht nach der richtigen Seite gewandt ist und deshalb nicht dorthin schaut, wohin es schauen sollte, will sie ihm behilflich sein.“³¹⁵

Der Bildungsbegriff Platons kehrt von dem Gedanken vorgefertigtes Wissen „einzupflanzen“ ab. Er konzentriert sich hingegen auf das Schärfen des Blickes durch bewusstes und reflexives „Anleiten“.³¹⁶

Platon gründete ca. 388 - 385 v.Chr. seine eigene akademische Schule in Athen, die dem forschenden Grundgedanken folgte und naturwissenschaftliche, sowie philosophische Fächer beinhaltete. Nach Dörpinghaus gilt diese „Akademie“ als erste Universität Europas.³¹⁷

Festzuhalten ist in diesem Kapitel die Funktion des Lehrenden als „Anreger“ und das forschende Interesse als Voraussetzung der Lernenden.

³¹⁰ Platon, „Menon oder Über die Tugend“, S. 73.

³¹¹ o.A., „deduktives Lernen“, *Lexikon Pädagogik*, Hg. Heinz-Elmar Tenorth / Rudolf Tippelt, Weinheim / Basel: Beltz Verlag 2007, S. 142.

³¹² o.A., „induktives Lernen“, *Lexikon Pädagogik*, Hg. Heinz-Elmar Tenorth / Rudolf Tippelt, Weinheim / Basel: Beltz Verlag 2007, S. 335.

³¹³ Vgl. Prange, *Schlüsselwerke der Pädagogik*. Bd. 1: *Von Plato bis Hegel*, S. 23.

³¹⁴ Vgl. Ebd., S. 24 f.

³¹⁵ Platon, *Politea*, 7. Buch; zitiert nach: Dörpinghaus / Poenitsch / Wigger, „Einführung in die Theorie der Bildung“, S. 47.

³¹⁶ Vgl. Ebd., S. 50.

³¹⁷ Ebd., S. 43.

5.1.2 Über die Lehrkunst - „Didactica Magna“

Die „Große Didaktik“³¹⁸ von J. Amos Comenius (1592 - 1670) ist exemplarisch für den aufkeimenden Reformgedanken im Bildungswesen, welcher bis ins heutige Zeitalter reicht. Die „Lehre vom Lehren und Lernen“ - (gr.) didaktikós - beinhaltet zum einen die reflexive Auseinandersetzung mit Bildungsinhalten auf theoretischer Basis, und zum anderen die Beschäftigung und Umsetzung der Methodik des Unterrichtens.³¹⁹ Die Didaktik baut auf drei wesentliche Komponenten auf, wie bereits in Kapitel 3 in Form des didaktischen Dreiecks geschildert. Es geht primär um das reflexive und reziproke Verhältnis von Lehrendem, Lernendem und der Sache. Anhand der Bestimmung der unmittelbaren Komponenten und ihres Verhältnisses lässt sich eine inhärente Methodik ableiten. Auf das „Ursprungswerk“ der Didaktik zurückkommend, ist dies in einer Zeit entstanden, in der sich der Mensch den Naturwissenschaften zugewendet hat und darin die Logik des Seins begründet sah. Auch Comenius begründete sein didaktisches Werk auf den Naturwissenschaften. Er betrachtete die Natur als Quell für die Ressourcen Wissen, Tugend und Glauben. Er wies allerdings darauf hin, dass diese Quelle ohne jegliche Handlung versiegt.

„Die Samen des Wissens, der Tugend und des Glaubens legt, wie wir sahen, die Natur. Wissen, Tugend und Glauben selbst aber schafft sie nicht - die werden durch Beten, durch Lernen und durch Tätigkeit erworben.“³²⁰ Mit Beten, Lernen und Tätigkeit sind aktive Handlungen gemeint. Die Natur liefert lediglich das lebendige Exempel, auf welches die aktive Umsetzung und die analoge Anwendung des Menschen gründen.

Im Gegensatz zu Platon, welcher die didaktische Methodik von dem Gesichtspunkt des angeleiteten, gemeinsamen Fragens/Forschens und Rekonstruierens betrachtet, geht Comenius von einem konkreten und lebendigen „Vorbild“ - der Natur - aus. Nicht der philosophische Gedanke des Wiedererinnerns einer „unsterblichen Seele“ und die aktive Anleitung prägt hierin das didaktische Verfahren, sondern die konkrete Beobachtung und Ableitung von Lebendem, sich real Vollziehendem und Greifbarem als lern- und lehrbares Fundament.

Sein zentrales Hauptaugenmerk richtet sich auf den Grundsatz des allseitigen Lehrens - allen alles gleich zu lehren: „Nicht nur die Kinder der Reichen und Vornehmen sollen zum

³¹⁸ Erscheinungsjahr: 1657.

³¹⁹ o.A., „Didaktik“, *A - Glub*, Brockhaus - die Enzyklopädie, Bd. 26., 19. Aufl., Mannheim: F.A. Brockhaus 1995, S. 717.

³²⁰ Johann Amos Comenius, *Grosse Didaktik*, Hg. Andreas Flinter, Düsseldorf / München: Verlag Helmut Küpper (vormals Georg Bondi) 1970, S. 45.

Schulbesuch angehalten werden, sondern alle in gleicher Weise, Adlige und Nichtadlige, Reiche und Arme, Knaben und Mädchen aus allen Städten, Flecken, Dörfern und Gehöften.“³²¹

Comenius „allseitiger“ Gedanke ist darauf ausgerichtet, den Menschen durch die Förderung in „Wissenschaft, Sittlichkeit und Religion“ erst zum Menschen zu bilden, damit dieser das Leben gegenwärtig nützlich verbringt und sich für die Zukunft vorbereitet.³²²

Hierin tritt dreierlei deutlich hervor: Der Mensch als zentrales Subjekt, der gesellschaftliche „Nutaspekt“ und seine zukünftige Entwicklung.

Als konkretes Untersuchungsobjekt wird der Unterricht herangezogen, der seiner Meinung nach, seinen Erfolg auf das basale Entwicklungsfundament der Natur gründet. Aus diesem Grund stellt dieser die „erfolgreichen“ Prinzipien der Natur analog zu denen des Unterrichts und schafft ein Muster für erfolgreichen Unterricht. Dieses Muster dient im Weiteren als vergleichbares Format zwischen „Ist-Zustand“ und „Soll-Zustand“. Die Grundsätze des Unterrichtens vergleicht er mit der Schulpraxis und kritisiert vor allem die Verfahrensweisen, welche „sich mit Nebensächlichem und Wertlosem“ beschäftige und „das Dauerhafte“ unbeachtet ließe.³²³ Damit charakterisiert er einerseits den zur dieser Zeit üblichen Unterricht, und andererseits strebt er auf Grund dessen eine zielorientiertere und effektivere Methodik an, welche auf Nachhaltigkeit gerichtet ist.³²⁴

In diesem Sinne zielen seine Forderungen auf erfolgreichen, schnellen und leichten Unterricht ab, welche aus den Grundsätzen der Natur abgeleitet werden.³²⁵ Wesentliche Punkte unter anderem sind der natürliche Rhythmus der Zeit - die natürliche chronologische Abfolge -, die Bearbeitung eines tauglichen Stoffes, die intendierte Tätigkeit (vor allem die des Lehrens) - welche aus dem Inneren erfolgen soll und worin die Erkenntnis vordergründig ist -, sowie das deduktive Lehren und Lernen³²⁶ und die Zielorientierung - was begonnen wurde, muss vollendet werden. Das erfolgreiche Erreichen dieser Grundsätze verlangt Methodik, die das Lehren und Lernen erleichtern soll.³²⁷

„Die Kunst des Lehrens erfordert also nichts als eine kunstgerechte Anordnung von Zeit, Stoff und Methode.“³²⁸

³²¹ Ebd., S. 55.

³²² Vgl. Ebd., S. 56.

³²³ Ebd., S. 107.

³²⁴ Vgl. Ebd., S. 107.

³²⁵ Vgl. Ebd., S. 86 - 97.

³²⁶ Im Kanon mit Platon, welcher ebenfalls den Ansatz des deduktiven Lernens verfolgt.

³²⁷ Vgl. Johann Amos Comenius, *Grosse Didaktik*, S. 99 f.; Vgl. zudem Apel, „Prinzipien didaktischen Handelns“, S. 19 f.

³²⁸ Comenius, *Grosse Didaktik*, S. 77.

All diese Faktoren gründen jedoch auf das grundlegende Prinzip des analogen „Nachahmens“ der Natur: „Aus alledem geht hervor, daß die Ordnung, die das allgemeine Urbild der Kunst, alles zu lehren und zu lernen, sein soll, nirgends anders her entlehnt werden soll und kann als von der Lehrmeisterin Natur.“³²⁹

Der Beitrag von Hans Jürgen Apel „Prinzipien didaktischen Handelns“ beschäftigt sich unter anderem mit den Grundsätzen des Lehrens und Lernens bei Comenius.³³⁰ Apel transferiert die didaktischen Ansätze bei Comenius in einen aktuellen Kontext. Aus der „Naturanalogie“ schließt Apel, dass „[...] alles Lernen [ist] ein Vorgang [ist], der die natürliche Entwicklung nachvollzieht und gezielt nutzt.“³³¹ Anhand von Comenius Grundsätzen leitet Apel folgende methodische Interessen ab: frühzeitiges Lernen, Aufbauen auf einer Grundlage, Spezialisierung, Vertiefung und Erhöhung des Schwierigkeitsgrades.³³²

Die Anforderung an den Lernenden, das sogenannte Lernziel, beschreibt Apel in Bezug auf Comenius, als das Differenzieren-Können, die Aufnahme von neuem Wissen, die Fähigkeiten logische oder analoge Schlüsse zu ziehen und sein Wissen und Können mit Hilfe von Übungen zu vertiefen und zu „speichern“.³³³

Apel setzt die wesentlichen Grundsätze des Comenius in die heutige Zeit: „Veranschaulichung, Kindgemäßheit, Erfolgssicherung, Strukturierung.“³³⁴

Den Grundsatz, allen alles zu lehren, betrachtet Prange in „Schlüsselwerke der Pädagogik“ ebenfalls gegenwärtig. Er fasst diesen Grundsatz als Reform-Bestreben für eine allgemeine Schulpflicht, keine Geschlechtertrennung, raschen Lehr- und Lernprozess unter ökonomischen Aspekten, angenehmen Unterricht durch Motivationsmethodik und gründliche Vorgehensweisen zusammen.³³⁵

Summa Summarum lässt sich festhalten, dass Comenius strukturelles Denken und Vorgehen für die erfolgreiche Weiterentwicklung fordert.

Neben seinen Abhandlungen über differente zielorientierte Grundsätze des Lehrens und Lernens, führt er in seinem Werk „Grosse Didaktik“ fachspezifische Methoden auf. Interessant ist in diesem Zusammenhang seine Abhandlung über „Die Methode für die Künste“³³⁶.

³²⁹ Ebd., S. 79.

³³⁰ Apel, „Prinzipien didaktischen Handelns“, S. 11 - 42.

³³¹ Ebd., S. 19f.

³³² Vgl. Ebd., S. 20.

³³³ Ebd., S. 20.

³³⁴ Ebd., S. 20.

³³⁵ Prange, *Schlüsselwerke der Pädagogik*. Bd. 1: *Von Plato bis Hegel*, S. 116.

³³⁶ Comenius, *Grosse Didaktik*, S. 141 - 147.

Vorab definiert er die Kunst über ihren spezifischen Bedarf:

„Die Kunst erfordert dreierlei: 1. ein Muster oder eine Idee, gleichsam die äußere Form, die der Künstler ansieht und nachzuahmen versucht. 2. einen Stoff, nämlich dasjenige, dem die neue Form aufgeprägt werden soll. 3. Werkzeuge, mit deren Hilfe die Sache ausgeführt wird.“³³⁷

Kurz gesagt, benötigt die Kunst: Idee, Stoff, deren Form und das wesentliche Instrumentarium. Ausgehend von diesen vier „Ingredienzen“ leitet er von dem Wesen der Kunst auf ihre Ausbildung über. Die Ausbildung besteht darin die Ressourcen (Werkzeug, Material und Muster) richtig zu verwenden, die Lernenden klug anzuleiten und häufig zu üben.³³⁸

Fragwürdig sind allerdings die subjektiven Adjektive wie „richtig“ und „klug“ dahingehend, dass hierfür kein allgemeingültiger Maßstab gilt. Dennoch verfolgen diese Lehr-Ansätze eine gezielte Erfüllung, welche womöglich persönlich vom Lehrenden zu bestimmen und zu bewerten sind.

Deutlich wird, dass es der künstlerischen Ausbildung an praktischem Lehren und Lernen durch Praxis-Erfahrung bedarf und die praktische Methodik demnach vordergründig ist.

„Tätigkeit soll durch Tätigkeit erlernt werden.“³³⁹

Spannend ist der methodische Ansatz einer „vollkommenen Ausbildung“ durch „Synthese“ und „Analyse“. Diese Methodik baut chronologisch (von leicht bis schwer) auf und geht davon aus, dass primär das „Eigene“ leichter zu verstehen ist als das „Fremde“. Aus diesem Grund soll über die eigene Praxis der Zugang zu „fremden“ bestehenden praktischen Werken erleichtert werden. Essentiell ist neben dem Lehren und Zeigen bestehender „Werke“ die Anregung zu Neuem: „Wir beabsichtigen aber, die Schüler jeder Kunst daran zu gewöhnen, neue Erfindungen zu versuchen, nicht bloß die schon gemachten zu benutzen.“³⁴⁰

Die synthetische Methodik besteht demnach darin „Fremdes“ und „Eigenes“ zu hybridisieren, um einerseits einen Einblick in bzw. einen Überblick von Bestehendem zu erlangen und andererseits zu Neuem anzuregen.

Die methodische Analyse hingegen zielt darauf ab „fremde“ „Erfindungen“ und „Werke“ zu untersuchen und durch Forschen, Erkennen, Wetteifern und Nachahmen ähnliches „produzieren“

³³⁷ Ebd., S. 141.

³³⁸ Comenius, *Grosse Didaktik*, S. 141.

³³⁹ Ebd., S. 142.

³⁴⁰ Ebd., S. 147.

zu lernen.³⁴¹ Durch die Analyse fremder Strukturen und die eigene praktische Erfahrung soll die „eigene“ Kunst angeregt werden.

Die Kunst ist jedoch klar von der Naturwissenschaft abzugrenzen, denn das Wesen der Kunst ist mannigfaltig und transitorisch, sodass ein Reglement kaum denkbar sei.³⁴²

„Zudem sind die Gestalten (modi) der Dinge so mannigfaltig, ja unendlich, daß sich weder alle in Regeln fassen lassen, noch alle einem Menschen in den Sinn kommen könnten.

Mehreren zusammen erschließt sich mehr; es wird aber nur dann unser Eigentum, wenn wir es erforschen, erkennen und in Wetteifer und Nachahmung Ähnliches hervorzubringen lernen.“³⁴³

Es wird deutlich, dass für die Ausbildung der Kunst einerseits eine spezielle praktisch-orientierte Methodik und Ausrichtung notwendig ist, die sich dahingehend von anderen Disziplinen unterscheidet, und andererseits die Einsicht basal ist, dass in der Kunst nicht der „Einzelne“, sondern das „Kollektiv“ mehr erreicht.

Alles in Allem baut die Ausbildung der Kunst nach Comenius auf praktische Vorbilder, Muster und auf leitende Grundsätze via methodischer Verfahren und Übungsaufgaben auf.³⁴⁴ Mit heutigen Worten lässt sich Comenius Methodik für die Kunst als „Learning by doing“ - Methodik kategorisieren.

Comenius schließt in seiner Abhandlung folgendermaßen ab: „Diese Übungen sind solange fortzusetzen, bis man die Kunst beherrscht. Denn nur Übung macht den Meister.“³⁴⁵

Dieser abschließende Satz wirft die Frage auf, ob Kunst überhaupt beherrscht werden kann. Synthese, Muster, Analysen und Übungen sind meiner Ansicht nach lediglich Methoden sich gewissen Vorgehensweisen und Strukturen der Kunst anzunähern. Die Bandbreite und die Ausformungen der Kunst sind jedoch sehr weitläufig, sodass ein allgemeingültiger Lehr- und Lern- Kanon kaum möglich ist.

5.1.3 Humboldts Bildungsrelikt

Als Vertreter der humanistischen Bildungsentwicklung, die den Menschen als Individuum betrachtet, gilt Wilhelm von Humboldts Schaffen vor allem im universitären Bereich, als „wirkungsreichste Bildungskonzeption“³⁴⁶.

³⁴¹ Ebd., S. 147.

³⁴² Vgl. Ebd., S. 147.

³⁴³ Comenius, *Grosse Didaktik*, S. 147.

³⁴⁴ Vgl. Ebd., S. 147.

³⁴⁵ Ebd., S. 147.

Friedrich von Humboldt (1767 – 1835) war maßgeblich für die Organisation des Unterrichts durch ein dreistufiges Bildungssystem und für die wissenschaftlich institutionelle Entwicklung in Form von Universitäten verantwortlich.

Das dreistufige Bildungssystem - Elementarunterricht, Schulunterricht und universitärer Unterricht - gilt noch heute als Gliederungsfundament des Bildungswesens.³⁴⁷ Der preußische Umbruch um 1806 ermöglichte diesbezüglich eine fertile Basis für Reformen. Aus diesem Grund fand Humboldts Strukturwandel im Bereich der Bildung nachhaltigen Anklang. Das Schulwesen reformierte er, indem er die öffentliche Volksschule etablierte und die Lateinschulen zu Gymnasien transformierte.³⁴⁸ Ziel des Unterrichts war das eigenständige Lernen.³⁴⁹ Die Förderung der Eigenständigkeit vor allem in der zweiten „Stufe“ stellt eine voraussetzende Eigenschaft für die universitäre Bildung dar. Denn die Universität steht nicht für das sterile Vermitteln von Wissen, sondern fungiert als Ort des Forschens, welcher eine gewisse Eigenständigkeit abverlangt.³⁵⁰

Die 1810 gegründete Berliner Universität wurde von Humboldt ausschlaggebend initiiert. In seinem Antrag zur Errichtung der Universität an den König, regt er an, den „[...] wichtigen Punkt der National-Erziehung und Bildung nicht aus den Augen [zu] verlieren [...]“.³⁵¹ Diese Universität war das Exempel für eine Zäsur in der Hochschulentwicklung. Denn Humboldt beabsichtigte der „Auffächerung der Wissenschaften“³⁵², mit einer wissenschaftlichen Einheit in Form einer Universität, entgegenzuwirken und einen neuen Typus von forschungsorientierter und wissenschaftlicher Lehranstalt als „organisches Ganzes“³⁵³ zu errichten.³⁵⁴ Wesentliche Charakteristika waren die Freiheit von Forschung und Lehre, die Hochschulautonomie und die Idee der Einheit von Wissenschaft durch eine Universität.³⁵⁵

³⁴⁶ Dörpinghaus / Poenitsch / Wigger, „Einführung in die Theorie der Bildung“, S. 67.

³⁴⁷ Vgl. Ebd., S. 76.

³⁴⁸ Prange, *Schlüsselwerke der Pädagogik*. Bd. 1: *Von Plato bis Hegel*, S. 148.

³⁴⁹ Vgl. Dörpinghaus / Poenitsch / Wigger, „Einführung in die Theorie der Bildung“, S. 77.

³⁵⁰ Vgl. Ebd., S. 78.

³⁵¹ Von Humboldt, Wilhelm, „Schriften zur Politik und zum Bildungswesen“, *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden*, Hg. Andreas Flitner / Klaus Giel, Bd. 4, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1964, S. 113.

³⁵² Marion Junge, „Wilhelm von Humboldts Akademischer Bildungsanspruch. Ein Beitrag zur Entideologisierung der ‚klassischen deutschen Universitätsidee‘“, Diss., Universität Hamburg 1970, S. 5.

³⁵³ Von Humboldt, Wilhelm „Schriften zur Politik und zum Bildungswesen“ in: Flitner, Andreas / Giel, Klaus, „Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden, Bd. 4. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1964. S. 115.

³⁵⁴ Vgl. Schmithals, Friedemann, „Lehrt die Praxis lehren?“, *Der Ort der Lehre in der Hochschule. Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb*, Hg. Wolff-Dietrich Webler / Hans-Uwe Otto, Weinheim: Deutscher Studienverlag 1991, S. 173 – 178; (Blickpunkt Hochschuldidaktik Bd. 90), S. 173 f.

³⁵⁵ Vgl. Ebd., S. 174.

Durch Humboldt rückte Bildung aus einem philosophischen Diskurs in einen real-umsetzbaren Kontext *für* den Menschen.

Zentraler Punkt in Humboldts Bildungstheorem ist das korrelative Verhältnis zwischen „Welt“ und „Ich“.³⁵⁶ Der Mensch wird nicht separat, sondern in konkreter Verbindung zu seiner sozialen Umwelt betrachtet. Die Sprache gilt hierbei als wichtiges Verbindungsglied, als Ort der Wechselwirkungen.

Humboldts Bildungsbestreben ist auf das Erlangen einer eigenen und neuen Perspektive der Welt ausgerichtet. Dörpinghaus setzt diesen „Bildungsprozess“ folgendermaßen in einen kollektiven Zusammenhang:

„Der Bildungsprozess ist eine gemeinsame Arbeit an der Weltsicht; Streiten und Argumentieren [sic!] um Standpunkte haben nicht das Ziel einer Übereinstimmung, sondern finden statt in dem Bestreben, einen neuen Standpunkt [...], eine neue Perspektive auf die Dinge zu gewinnen.“³⁵⁷

Diverse Meinungen und Ansichten, die argumentativ zu belegen sind, führen zu neuen Sichtweisen, die wesentlich für die menschliche, gesellschaftliche und wissenschaftliche Entwicklung sind. An dieser Stelle scheint die kollektive Diskussion als entwicklungsträchtige Methodik auf.

Über den Forschungsgedanken und das eigenständige Lernen lässt sich ein Bogen zu Platon spannen, der ebengleiches - das Suchen und Forschen, sowie Förderung der Eigenständigkeit des Lernenden durch gezielte Anleitung - in seiner „Bildungspolitik“ vorsah. Humboldt jedoch entwickelte diese Bildungsansätze in einer Zeit des möglichen Umbruches weiter und verlieh diesen Struktur und Relevanz.

An diesem Punkt angekommen, möchte ich den geschichtlichen und theoretischen Bereich der Bildung verlassen und in „deduktiver“ Vorgehensweise zur konkreten Bestimmung von Lehren - Lernen und Unterricht übergehen.

5.2 Lehren und Lernen

„Die Didaktik ist die Lehrkunst; sie umfasst dreierlei: das Ziel des Lehrens, die Wege des Lehrens und den Sinn des Lernens [...]“³⁵⁸

³⁵⁶ Vgl. Dörpinghaus / Poenitsch / Wigger, „Einführung in die Theorie der Bildung“, S. 70 f.

³⁵⁷ Dörpinghaus / Poenitsch / Wigger, „Einführung in die Theorie der Bildung“, S. 74.

³⁵⁸ Terhart, *Didaktik. Eine Einführung*, S. 115.

Das Lehren steht hierbei im diskursiven und praktischen Zentrum. Nach dieser Definition obliegt dem Lehrer die „Kunst“ des Lehrens. Das Lehren wird in diesem Kontext gezielt als „Kunst“ bezeichnet, weil sie - wie auch Comenius in seinem Text über die „Methodik der Künste“ schreibt - die Praxis in den Vordergrund stellt. Der gemeinsame Fokus der Kunst und des Lehrens liegt auf der praktischen Ausführung. Dieser praktischen Ausführung bedarf es an konkreten Zielen und Methoden, kurz: an didaktischen Prinzipien. Apel definiert diese Prinzipien folgendermaßen: „Didaktische Prinzipien sind also Grundsätze unterrichtlichen Handelns, angewandt zur Förderung individueller Fähigkeiten und zur Steuerung von Lehr-Lern-Situationen.“³⁵⁹

Neben didaktischen sind auch inhaltliche Prinzipien wesentlich. Aus diesem Grund werden vor allem in Lehrplänen oder Curricula Grundsätze formuliert, die den Inhalt, das Ziel und den gemeinsamen Zweck festlegen. In puncto Methodik lässt sich jedoch ein gewisser Freiraum vermerken. Dieser Freiraum ermöglicht es dem Lehrenden den „Stoff“ / „das Thema“ im Unterricht / in der Lehrveranstaltung auf kreative / persönliche Art und Weise aufzubereiten.³⁶⁰

Werner Jank und Hilbert Meyer verteilen die Aufbereitung der „Sache“ auf zwei Ebenen: Zum einen als Analyse- und Planungsebene, welche sich auf die „Analyse von Unterrichtsprozessen und Rahmenbedingungen“ und ihre Planung konzentriert, und zum anderen als „Prozessebene“, welche die konkrete Unterrichtspraxis als gemeinsames „Handeln von Lehrern und Schülern“ beschreibt.³⁶¹ Terhart weist in seiner Einführung über die Didaktik auf den individuell prozessualen Charakter hin: „Die Verbindung zwischen Lehren und Lernen ist nicht kausal-mechanischer Art, denn Lernen ist immer auch Eigeninitiative desjenigen, der lernt.“³⁶²

Die Eigenschaften des Lernenden stellen damit einen individuellen Faktor für den Lehr- und Lernvorgang dar. Demnach ist es wesentlich, dass beim Lehren nicht nur die informelle „Wissensübertragung“, sondern vor allem der individuelle Zugang Priorität hat.

Im Folgenden werden Lehren und Lernen, sowie der Unterricht hinsichtlich ihrer Aufgaben, Ziele und Formen näher bestimmt.

³⁵⁹ Apel, „Prinzipien didaktischen Handelns“, S. 40.

³⁶⁰ Auch in diesem Punkt - dem methodischen Gestaltungsfreiraum - gleicht das Lehren dem Gebiet der Kunst.

³⁶¹ Werner Jank / Hilbert Meyer, *Didaktische Modelle*. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor 1991, S. 70.

³⁶² Terhart, *Didaktik. Eine Einführung*, S. 17.

5.2.1 Die Kunst des Lehrens

Der Begriff des *Lehrens* definiert sich über den des *Lernens* hinsichtlich seiner Funktionalität. Lernen bedingt demnach das Lehren und verhält sich in einer „inkluisiven Relation“. Wird angenommen, dass kein Lernerfolg eingetreten ist, so könnte der „inkluisiven Relation“ nach auch kein Lehren stattgefunden haben. Diesem analogen Rückschluss ist allerdings entgegenzusetzen, dass Lehren auf Grund der individuellen Lerntypen nur schwer am tatsächlichen Lernerfolg festzumachen ist. Der Lernerfolg stellt zwar die Funktion und das allgemeine Ziel des Lehrens dar, ist allerdings kein absolutes Kriterium.

So nennt Terhart den „Absichtsbegriff“ als hinreichendes Kriterium für die Bestimmung von Lehren und verwirft den „Erfolgsbegriff“. Der „Absichtsbegriff“ bedeutet, Lehren an der Absicht „bei anderen Lernen auszulösen“ festzumachen. Lernen ohne Erfolg ist möglich, Lehren ohne Absicht ist jedoch ausgeschlossen. Aus diesem Grund kann Lehren als Absicht Wissen / Sachverhalte zu vermitteln definiert werden.³⁶³

Die gezielte Vermittlung wird als „Lehrprozess“ bezeichnet. Neben der Absicht, dem Inhalt, bedarf es beim „Lehrprozess“ an methodischem Werkzeug wie Motivation, Strukturierung, Differenzierung, Übung und Ergebnissicherung.³⁶⁴ Apel fasst dies folgendermaßen zusammen: „Sachverhalte in den Erfahrungshorizont der Lernenden zu bringen, offene oder geschlossene Lernsituationen mit verschiedenen Mitteln zu gestalten.“³⁶⁵

Auf die offenen und geschlossenen Lernsituationen wird im Abschnitt „Die Kunst des Lernens“ näher eingegangen. An dieser Stelle erfährt der Lehrprozess durch die Gestaltung mit „verschiedenen Mitteln“ einen künstlerischen Aspekt - künstlerisch im Sinne von Praxis mit kreativem Freiraum.

Interessant ist die Frage nach der rückführenden Verbindung der eigenen Lehrmethodik auf die eigene Lerngeschichte. In Haller / Kayser³⁶⁶ wird dies die „Lernerbildung“ nach Flehsig (1978) genannt. Die „Lernerbildung“ beinhaltet eine reflexive und methodische Vorgehensweise im Aufgreifen des eigenen Lernverhaltens und bewussten Gestalten dessen. Man geht davon aus, dass das eigene Lernverhalten auch das Lehrverhalten beeinflusst.

„Er [der Lehrende] wäre dann weniger Lehrer als vielmehr Modell-Lerner, d.h., er wäre dann nicht in erster Linie jemand, der zeigt, daß er Wissen hat, das den anderen steuert; sondern er demonstriert, wie er sich Wissen erworben hat, er berichtet darüber und er begibt sich immer

³⁶³ Terhart, *Didaktik. Eine Einführung*, S. 17 ff.

³⁶⁴ Apel, „Prinzipien didaktischen Handelns“, S. 37.

³⁶⁵ Ebd., S. 37.

³⁶⁶ Hans-Dieter Haller / Bodo Kayser, „Lehrer, werde Lerner. Über die Qualifikation für didaktisches Handeln.“, *Studienreihe Schulpädagogik*, Hg. Kristian Kunert, Bd. 4, München: Kösel-Verlag 1980.

wieder mit anderen Lernenden in Situationen, in denen er die Fähigkeit demonstrieren kann, in denen auch er echt neu lernt.“³⁶⁷

Haller/Kayser heben damit eine mögliche „Hierarchie“ zwischen Lehrendem und Lernendem auf. Nach Seitz³⁶⁸ jedoch gilt der Lehrer als das Subjekt der Vermittlung und der Lernende dementsprechend als Objekt dessen Vermittlung. Diese scheinbare „Subjekt-Objekt-Hierarchie“ ist einerseits hinfällig, weil das Lehren und das Lernen einander bedingen. Und andererseits kann die „Subjektivierung“ des Lehrenden vielmehr als Hervorhebung seiner verantwortlichen Position betrachtet werden. Wesentliche Eigenschaft für diese verantwortliche „Position“ ist neben der fachlichen Kompetenz, welche sich anhand eines „gut“ geführten Unterrichts widerspiegelt, die soziale, persönliche Kompetenz. Denn das Lehren und Lernen findet nicht in maschinellm Umfeld statt und hat keinen Fabrikcharakter, sondern zielt auf die individuelle, soziale und kognitive Entwicklung der Lernenden ab.³⁶⁹

Moser stellt in seiner praxisbezogenen Einführung³⁷⁰ drei wesentliche Faktoren für den Lehrprozess auf: der Inhalt - „was muss gelehrt werden?“; die Prüfung - „wie wird festgestellt, ob gelernt wurde?“ und die Gestaltung - „welches Material und welche Methodik eignen sich?“.³⁷¹ Neben dem Inhalt und der Gestaltung tritt nun ein neuer essentieller Aspekt hervor - die Kontrollmaßstäbe, welche einerseits den Lehr- und Lernerfolg überprüfen und andererseits das Lernen intensivieren.

Wie bereits zu Beginn angesprochen, zielt die Lehrfunktion speziell auf den Lernenden ab. Daher ist es essentiell diese an den Lernenden anzupassen.

Hildegard Schaeper³⁷² fasst diesbezüglich das Konzept von Karl Klauers auf, in welchem die an den Lernenden angepassten Lehrfunktionen konkretisiert werden: Neben Motivierung, welche Interesse und Lust am Lernprozess erwecken soll, werden Funktionen wie das Fördern von Informationswahrnehmung (Aktivierung von kognitiven Prozessen), Fördern von Verstehensprozessen (Verstehen, Analysieren, Vergleichen - Aneignung differenter kognitiver

³⁶⁷ Haller / Kayser, „Lehrer, werde Lerner. Über die Qualifikation für didaktisches Handeln.“, S. 113 f.

³⁶⁸ Oskar Seitz, „Kriterien guten Unterrichts. Versuch einer Ableitung aus dem Begriff der ‚Vermittlung‘“, *Prinzipien guten Unterrichts. Kriterien einer zeitgemäßen Unterrichtsgestaltung*, Hg. Norbert Seibert / Helmut J. Serve, München: PimS-Verlag 1992, S. 43 - 93.

³⁶⁹ Ebd., S. 87.

³⁷⁰ Moser, *Didaktisches Planen und Handeln. Eine praxisbezogene Einführung*.

³⁷¹ Moser, *Didaktisches Planen und Handeln. Eine praxisbezogene Einführung*, S. 28.

³⁷² Hildegard Schaeper, *Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität. Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechterspezifischer Lehrkulturen*, Bd. 100, Weinheim: Deutscher Studienverlag 1997.

Prozesse), Förderung von informeller Speicherung, Fördern von Transfer (Analoges Anwenden) genannt.³⁷³

Hierin wächst das funktionale Begriffsfeld des Lehrenden als informelle Vermittlungsinstanz zur individuellen und informellen Förderungsinstanz heran.

Folgende Punkte lassen sich für die Kunst des Lehrens zusammenfassen: Die Absicht zu vermitteln und zu fördern stellt den übergeordneten Rahmen für ein fachspezifisches und konkretes Lehrziel dar, welches sich auf einen bestimmten Sachverhalt/Thema - einen Inhalt - bezieht und die informelle Vermittlung, sowie die Förderung der kognitiven Prozesse methodisch gestaltet, um den größtmöglichen Lernerfolg zu erzielen, welcher anhand einer Kontrolle dokumentiert wird.

Erwähnenswert ist an dieser Stelle die „Lehrziel-Differenz“ zwischen Schulen und Hochschulen. Während die Schulen breitgefächerte Grundfähigkeiten und Kenntnisse vermitteln und fördern sollen - also eine gewisse Basis schaffen - ist die Hochschule vor allem durch die fachliche Eingrenzung und Spezialisierung auf die Vorbereitung für eine berufliche Tätigkeit, wissenschaftliche und künstlerische Arbeit und Eigenständigkeit, sowie Verantwortung ausgerichtet.

„Nach dem Willen des Gesetzgebers soll das Hochschulstudium durch Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Methoden auf eine berufliche Tätigkeit vorbereiten sowie die Studierenden zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln befähigen (§7 HRG).“³⁷⁴

In diesem Zusammenhang differenziert Schaeper drei hochschulinterne Zieldimensionen: Praxisbezug, Kritikfähigkeit (analytische und bewertende Fähigkeit) und die soziale Kompetenzen (Teamfähigkeit, Kompromissbereitschaft), welche für den Einstieg ins berufliche Leben notwendig sind.³⁷⁵

Diese Punkte sind ebenfalls für die spezifischere Untersuchung an der TAH festzuhalten.

³⁷³ Schaeper, *Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität. Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechterspezifischer Lehrkulturen*, S. 105.

³⁷⁴ Ebd., S. 189.

³⁷⁵ Ebd., S. 190.

5.2.2 Die Kunst des Lernens

„Lernen ohne Gegenstand ist nicht realisierbar.“³⁷⁶

Mit dieser Formel macht Seitz deutlich, dass sich das Lernen gezielt auf einen Gegenstand/Inhalt bezieht. Während der Lernende im Sinne eines Adressaten Voraussetzung für das Lehren ist, fungiert die „Sache“ als bedingendes Bezugsobjekt des Lernens. Damit sind drei wesentliche Komponenten gegeben, die den Prozess des Lehrens und Lernens bestimmen, und welche die Darstellung der Didaktik in Form eines Dreiecks begründen.

Terhart bezieht das Lernen auf den reziproken Prozess zwischen Welt und Subjekt.

„Lernen ist das Ergebnis eines aktiven Auseinandersetzungsprozesses zwischen äußerer Welt und erkennendem und handelndem Subjekt, welches sich aktiv anhand innerer Modelle der äußeren Welt in seiner Wirklichkeit orientiert. Lernen heißt dann: Aufbau, Erweiterung und Erprobung von kognitiven Strukturen in inhaltlicher (Wissen) und formaler (Denken) Hinsicht.“³⁷⁷

Das Lehren setzt genau an diesem Punkt an und versucht kognitive Strukturen zu vermitteln und zu fördern, mit Platon gesagt - den Blick auf das Wesentliche umzuwenden.³⁷⁸

Apel hingegen geht bei der inhaltlichen Bestimmung von Lernen weniger auf die Kontextualisierung des Lernenden und die Kognition ein, sondern makrokosmisch auf das Lernen als Verarbeitung von Aufgaben oder Bewältigung sozialer Situationen.³⁷⁹ Diese psychologische Kontextualisierung verfolgt Serve³⁸⁰ gleichermaßen und konkretisiert das Lernen als Voraussetzung für die Bewältigung „der gegebenen und der sich verändernden Welt“.³⁸¹ Auf das soziale Umfeld, welches in direkter Wechselwirkung zum Individuum steht, lässt sich eine gewisse emotionale Stabilität als Lernvoraussetzung zurückführen.

³⁷⁶ Seitz, „Kriterien guten Unterrichts. Versuch einer Ableitung aus dem Begriff der ‚Vermittlung‘“, S. 52.

³⁷⁷ Terhart, *Didaktik. Eine Einführung*, S. 114 f./ In dieser Art der Kontextualisierung des Individuums in seiner Umwelt lässt sich Humboldts Ansatz wiedererkennen.

³⁷⁸ Vgl. Dörpinghaus / Poenitsch / Wigger, „Einführung in die Theorie der Bildung“, S. 47 - 50.

³⁷⁹ Apel, „Prinzipien didaktischen Handelns“, S. 37.

³⁸⁰ Serve, „Das Unterrichtsprinzip der Übung.“, *Prinzipien guten Unterrichts. Kriterien einer zeitgemäßen Unterrichtsgestaltung*, Hg. Norbert Seibert / Helmut J. Serve, München: PimS-Verlag 1992, S. 221 - 243.

³⁸¹ Ebd., S. 232.

Weitere Lernvoraussetzungen lassen sich bei Seibert³⁸² ableiten. Neben den emotionalen Lernvoraussetzungen spielen die motivationalen und die individuellen im Lernprozess eine wichtige Rolle, um das Lernziel zu erreichen.³⁸³

Die Lernziele sind von zwei differenten Perspektiven aus zu betrachten. Zum einen von der Lehrenden-Perspektive, als funktionales Ziel des Unterrichtes. Zum anderen von der Perspektive des Lernenden, welcher die „Lernaufgabe“ hat, „[...] ein bestimmtes Lernergebnis zu erreichen und somit Qualifikationen zu erwerben.“³⁸⁴

Lernziele als Grundlage für den Unterricht des Lehrers unterliegen nach Ch. Möller (1969) in Mosers Einführung der Didaktik bestimmten Unterscheidungskategorien. Die Kriterien richten sich nach der Signifikanz des Abstraktionsniveaus. Daraus folgt eine Einteilung in: „Richtziele“ - hohes Abstraktionsniveau und viele Alternativen, in „Grobziele“ - mittleres Abstraktionsniveau, und „Feinziele“ - mit niedrigem Abstraktionsniveau und eindeutiger Formulierung.³⁸⁵ Viebahn verfolgt diesbezüglich eine differente Lernzielgliederung. Er nuanciert zwischen inhaltlichen (Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen zu einer Sache), funktionalen (psychische Funktion) und äußeren Lernzielen (ein zeitlicher und bedingungsabhängiger Rahmen für das Erreichen der Lernziele), die in differenter Form und Umfang Behandlung finden.³⁸⁶

Die „funktionalen“ Lernziele werden in Form von klassischen Taxonomien genauer differenziert: in kognitive (Kenntnisse, Einsichten), affektive (Fähigkeiten, Arbeitsweisen) und psychomotorische (Einstellungen, soziale Verhaltensweisen) Lernziele.³⁸⁷ Die Differenz zwischen der Kategorisierungssystematik von Möller und Viebahn liegt darin, dass bei Möller das Lernziel durch different abstrahierte Aufgaben bestimmt ist, während Viebahn einer formal-psychologischen Einteilung nachgeht und die, auf den Inhalt, das Individuum und die äußeren Rahmenbedingungen gerichteten Ziele trennt.

Dieser psychologische Ansatz Viebahns, in welchem der Lernende als zentrales „Drehmoment“ / „Untersuchungsobjekt“ betrachtet wird, soll weiterverfolgt werden, um das Wesen des Lernens greifbarer werden zu lassen. Hierin sollen Themen wie der Lernprozess und Lernschritte kurzen Einzug finden.

³⁸² Norbert Seibert, „Das Unterrichtsprinzip der Differenzierung.“, *Prinzipien guten Unterrichts. Kriterien einer zeitgemäßen Unterrichtsgestaltung*, Hg. Norbert Seibert / Helmut J. Serve, München: PimS-Verlag 1992, S. 97 - 126.

³⁸³ Vgl. Ebd., S. 110 - 113.

³⁸⁴ Heinz-Elmar Tenorth / Rudolf Tippelt (Hg.), *Lexikon Pädagogik. Stichwort Lernaufgabe*, Weinheim / Basel: Beltz Verlag 2007, S. 477.

³⁸⁵ Moser, *Didaktisches Planen und Handeln. Eine praxisbezogene Einführung*, S. 34 f.

³⁸⁶ Peter Viebahn, *Psychologie des studentischen Lernens. Ein Entwurf der Hochschulpsychologie*, Weinheim: Deutscher Studienverlag 1990; (Blickpunkt Hochschuldidaktik Bd. 88), S. 156.

³⁸⁷ Serve, „Das Unterrichtsprinzip der Übung.“, S. 232.

Der Lernprozess impliziert nach Viebahn grundlegend die informelle Verarbeitung des sozialen Umfeldes anhand unterschiedlicher Erfahrungsquellen, die durch konkretes Verhalten Lernen ermöglichen.³⁸⁸ Es wird zwischen der direkten, der stellvertretenden und der durch Instruktionen bestimmten Erfahrung unterschieden. Mit der direkten Erfahrung wird der „unmittelbare Umgang mit der Umwelt“ beschrieben, der darin besteht, durch eigenes direktes Verhalten und Agieren in und mit der Umwelt zu lernen. Die stellvertretende Erfahrung beruht darin, durch Observation zu lernen. Und in Form der Instruktion wird Lernen durch „verbale und bildliche Beschreibungen“ geleitet.³⁸⁹ Lernen lässt sich demnach als eine durch gezieltes Verhalten ausgelöste Erfahrung sequenziell bestimmen.

Weiterhin möchte ich, wie bereits erwähnt, die Unterscheidung von „offener“ und „geschlossener“ Lernsituation kurz anführen. Angelehnt an das Output- und das Input-Modell der Curricula in Heinz Mosers praxisbezogener Didaktik-Einführung³⁹⁰ stellen geschlossene Lernsituationen in sich „geschlossene“ auf Erfolg ausgerichtete Methoden dar. Das Ziel ist es den höchsten „Output“ zu erreichen. Die offene Lernsituation folgt einem druckfreieren Modell, in dem nicht der Erfolg maßgeblich ist, sondern das Denken und Verstehen durch angeleitetes Experimentieren, um gewünschte Erfahrungen zu erreichen.³⁹¹

Abschließend ist die Lernmethodik des Lernenden anzuführen. Da sie vom Lernenden abhängt, ist sie sehr individuell und schwer bestimmbar. Eine generalisierende Aussage lässt sich jedoch anhand der Wahrnehmungs-Typisierung des Lernenden treffen. „Lerntypen“ werden formal über Wahrnehmungsstrukturen und den damit verbundenen Informationsverarbeitungen definiert. So unterscheiden sich visuelle Lerntypen, welche über die visuelle Rezeption von Schrift (Mitschriften, Folien, Bücher) lernen, von den auditiven Lerntypen, die das gesprochene Wort direkt informell verarbeiten ohne dieses zuvor niederschreiben und visualisieren zu müssen. Darauf aufbauend gibt es die Lerntypen, welche ihr Wissen durch Fleiß erarbeiten und festigen müssen, und diejenigen, welche ihr Wissen ohne Zwischenschritt direkt rezipieren und speichern. Die Methoden sind, vor allem in einem medialen Zeitalter, das diesbezüglich weitläufige Möglichkeiten offeriert, sehr individuell.

³⁸⁸ Viebahn, *Psychologie des studentischen Lernens. Ein Entwurf der Hochschulpsychologie*, S. 150.

³⁸⁹ Ebd., S. 150.

³⁹⁰ Moser, *Didaktisches Planen und Handeln. Eine praxisbezogene Einführung*, S. 49 f.

³⁹¹ Vgl. Ebd., S. 49 f.

Folglich lassen sich Lehren und Lernen zwar definitorisch und psychologisch sezieren und bestimmen, dennoch handelt es sich um menschliche Prozesse, die, wie auf dem Gebiet der Kunst, individuelle Ausformungen annehmen. Für dieses Unterkapitel sind folgende Schlagwörter festzuhalten: Lernziele, Lernsituationen, Lernprozess und Lernmethodik.

5.2.3 Unterricht

Der Begriff des Unterrichts wird meist mit der Institution „Schule“ in Verbindung gebracht. Wird dieser jedoch aus seinem schulischen Kontext heraus separat betrachtet, ist dieser als Lehr- und Lernprozess, welcher einen Sachverhalt behandelt, sich methodisch durch konkrete Aufgabenstellungen diesem nähert und Aktivität seitens des Lehrenden und Lernenden voraussetzt, beschreibbar.³⁹² Diese Beschreibung Apels bezieht sich auf den Vorgang im Unterricht. Seitz hingegen bestimmt den Unterricht durch Zergliederung in seine relevanten Bestandteile.³⁹³ Er setzt nicht beim Lernenden oder Lehrenden an, sondern situativ und bestimmt Unterricht generell als „Vermittlung“. Der Unterricht ist die Situation, in welcher aktiv vermittelt wird. Die Vermittlung bedingt einen „Gegenstand“, der abhängig von einem Adressaten - dem Lernenden - ist und von dem wiederum der „Sender“ - der Lehrende - dependiert. Im Vermittlungsvorgang ist demnach die Sache wesentlicher Faktor über die unterrichtet wird. Sind diese drei Faktoren - Lehrender, Lernender, Sache - gegeben, so findet ein Vermittlungsprozess statt, der als Unterricht bezeichnet wird. Seitz liefert durch induktives Vorgehen eine allgemeingültige Definition: „Unterricht ist also die zielorientierte Vermittlung eines didaktisch reflektierten und präsentierten Gegenstandes durch einen Lehrenden an einen Lernenden in einer konkreten Lehr-Lern-Umwelt.“³⁹⁴

Die wesenhafte Bestimmung von Unterricht ist damit hinreichend. Additiv hat sich Terhart mit den äußeren Bestimmungen des Unterrichts - ihren Kennzeichen - beschäftigt und diese in Form der Begriffe „Planmäßigkeit“ und „Institutionalisierung“ festgelegt.³⁹⁵

Der Unterricht folgt der Intention zu vermitteln. Demnach ist der Prozess der inhaltlichen Vermittlung an eine gewisse Struktur gebunden. Die Struktur geht von einer Absicht für den gesamten Unterricht oder nur für eine Einheit aus, den Inhalt in Form von Themen durch bestimmte Methoden zu vermitteln. Diese Strukturierung setzt fachliche, methodische und materielle Vorbereitung voraus. Mit „Planmäßigkeit“ ist demnach die konkrete strukturelle und

³⁹² Vgl. Apel, „Prinzipien didaktischen Handelns, S. 36.

³⁹³ Seitz, „Kriterien guten Unterrichts. Versuch einer Ableitung aus dem Begriff der ‚Vermittlung‘“, S. 46 - 49.

³⁹⁴ Ebd., S. 50.

³⁹⁵ Terhart, *Didaktik. Eine Einführung*, S. 104 f.

praktische Vorbereitung gemeint. Die „Institutionalisierung“ greift den makrokosmisch betrachteten äußeren Rahmen auf und bestimmt Unterricht dahingehend, dass er in einem konkretisierten Rahmen wie Schule, Universität, Nachhilfekurse, Schauspielkurse etc. mit dem Ziel einen Inhalt/Gegenstand zu vermitteln, stattfindet. Der äußere Rahmen dient der Abgrenzung und der gleichzeitigen Hervorhebung des Unterrichts von der Umwelt. Bezüglich der inneren Bestimmung wird nochmals Seitz herangezogen, der sich mit den „Bestimmungsmomenten“ guten Unterrichts auseinandersetzt.³⁹⁶ Diese „Bestimmungsmomente“ gliedert er in „Sachgemäßheit“ - auf die Unterrichtsvermittlung des Gegenstandes bezogen -, in „Zielgemäßheit“ - auf den Vermittlungsprozess und seine methodische Ausformung bezogen - und in „Schülergemäßheit“ - auf das Objekt (eigentliches Subjekt) den Lernenden und seine Sozialisation³⁹⁷ ausgerichtet. Damit liefert Seitz zwar drei Begriffe, die als Kriterium für den Unterricht hinsichtlich seiner Qualität angewandt werden können. Allerdings gibt er keinen genauen Maßstab an, an welchem der Grad der „Sachgemäßheit“, „Zielgemäßheit“ und „Schülergemäßheit“ für einen „guten Unterricht“ gemessen und festgelegt werden kann. Ricker / Himmerich hingegen verfolgen die Ansicht, dass die Qualität von Unterricht an den Intentionen in der Planungsphase gemessen wird.³⁹⁸

Moser jedoch betont, dass nicht nur die inhaltlichen Komponenten an Aufmerksamkeit bedürfen, sondern vor allem die soziale Komponente.³⁹⁹

Aus diesen drei Vorschlägen zur „Qualitätsuntersuchung“ lässt sich Folgendes herausfiltern: Der Begriff „guter Unterricht“ inhäriert eine gewisse Subjektivität. Versucht man dies zu objektivieren, müssen gewisse Qualitätskriterien aufgestellt werden, um den Unterricht auf seine qualitative Eigenschaft hin zu überprüfen. Die „Bestimmungsmomente“ Seitzs inhärieren die Ansätze von Ricker/Himmerich und Moser, bedürfen jedoch Konkretisierung durch das Herausgreifen jeweils eines Kriteriums. Ein Beispiel hierfür wäre, durch den jeweiligen Grad an Strukturierung („Sachgemäßheit“/„Planungsphase“/Systematisierung⁴⁰⁰ inhärent), an Methodik („Zielgemäßheit“) und Sozialisierung („Schülergemäßheit“/„soziale Komponente“) den

³⁹⁶ Seitz, „Kriterien guten Unterrichts. Versuch einer Ableitung aus dem Begriff der ‚Vermittlung‘“, S. 50 - 87.

³⁹⁷ „Der Schüler ist Mensch, als Mensch ist er auf den anderen, auf Gemeinschaft, auf Kommunikation und Interaktion angewiesen.“ An diesem Zitat wird deutlich, wie wichtig der Aspekt der Sozialisation ist. - Seitz, „Kriterien guten Unterrichts. Versuch einer Ableitung aus dem Begriff der ‚Vermittlung‘“, S. 83.

³⁹⁸ Vgl. W. Himmerich, „Unterrichtsanalyse. Möglichkeiten der Darstellung und Interpretation von Unterrichtsverläufen“, *Unterrichtsplanung und Unterrichtsanalyse - ein didaktisches Model*, Hg. ders., Bd. 2, Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1976, S. 438.

³⁹⁹ Moser, *Didaktisches Planen und Handeln. Eine praxisbezogene Einführung*, S. 70f.

⁴⁰⁰ Die Strukturierte Vermittlung verläuft nach Seibert systematisch vom Konkreten zum Abstrakten. - Seibert, „Das Unterrichtsprinzip der Differenzierung“, S. 199.

Unterricht hinsichtlich seiner Qualität zu beurteilen.⁴⁰¹ Zunächst möchte ich kurz auf den Begriff der Sozialisierung eingehen. Seitz stellt diesbezüglich drei methodische Formen auf, durch welche das Individuum - der Lernende - in einen sozialen Prozess eingebunden wird⁴⁰²: Einzelarbeit, Partnerarbeit und Gruppenarbeit. Ergänzt wird diese in Mosers Ausführung über die Arbeitsformen durch die Klassendiskussion.⁴⁰³ Die Einzelarbeit fördert selbstständiges und selbstregulierendes Arbeiten, findet jedoch in isoliertem Rahmen statt. Aus diesem Grund stellt sie einen niedrigen Grad an sozialer Kompetenz dar. Die Partnerarbeit hingegen kann dem mittleren „Sozialisations-Grad“ zugeordnet werden und soll Denkprozesse und den Dialog als Prozess für Arbeitsaufteilung und Kompromissbereitschaft anregen. Die Gruppenarbeit und die Klassendiskussion erfordern hohe soziale Kompetenzen, da das „Team“ größer ist, aus verschiedenen Individuen besteht und damit eine höhere Wahrscheinlichkeit an Dissens besteht. Hierin sollen Kompromissbereitschaft, kooperatives Verhalten, Koordination und Rücksicht vermittelt werden. Der einzige Unterschied zwischen Gruppenarbeit und Klassendiskussion liegt darin, dass der Lehrer während der Klassendiskussion die leitende Moderationsfunktion einnimmt, hingegen in der Gruppenarbeit die Lernenden sich selbst überlassen werden. Diese „Arbeitsformen“, wie sie Moser nennt, sind der Unterrichtsmethodik zuzuordnen. Der Begriff Methodik stammt aus dem griechischen „méthodos“ und bedeutet „Weg zur Erreichung eines Ziels“⁴⁰⁴ und meint das sogenannte „Wie“ - die Art und Weise eines Prozesses. Pläne, Inhalte und Methoden hängen eng miteinander zusammen. Die Methodik ist das Verfahren, das vor allem in der ausführenden Phase eine wichtige Rolle spielt. Sie ist das Sprachrohr des Lehrenden, das die Vermittlung an den Lernenden begünstigen soll. Methoden richten sich nach einem spezifisch festgelegten Ziel. Das Ziel wird vorerst selbstdefinitiv oder über die Institution festgelegt. Die Methodik im Unterricht ist der gestalterischen Ebene zuzuordnen. Eine wesentliche Methodik, welche der Lehr- und der Lernform zueigen ist, sind neben den bereits erwähnten Arbeitsformen die spezifischen Übungen. Ihr Ausmaß an unterschiedlichen Ausformungen macht deutlich, dass die Auswahl fach- und sachgerecht begründet sein muss. Das Ziel der Übung ist es Lernziele zu erreichen und Lerninhalte zu festigen. Die jeweiligen Übungsziele richten sich nach der konkreten Aufgabenstellung und ihrer Anforderung. Hierbei gibt es Übungen mit unterschiedlichen Anteilen an kognitiven, psychomotorischen und affektiven Lernzielen.⁴⁰⁵

⁴⁰¹ Diese Kriterien finden in den Fragebögen für den zweiten Teil dieses Kapitels Anwendung.

⁴⁰² Seitz, „Kriterien guten Unterrichts. Versuch einer Ableitung aus dem Begriff der ‚Vermittlung‘“, S. 85 - 87.

⁴⁰³ Moser, *Didaktisches Planen und Handeln. Eine praxisbezogene Einführung*, S. 85 f.

⁴⁰⁴ Terhart, *Didaktik. Eine Einführung*, S. 162.

⁴⁰⁵ Vgl. Serve, „Das Unterrichtsprinzip der Übung“, S. 232.

Eine weitere essentielle Methode ist, neben der theoretischen Vermittlung und Sicherung von Wissen innerhalb der „Unterrichtseinheiten“, ihre praktische Anwendung außerhalb der konkreten „Unterrichtseinheiten“. Diese „Praxis-Einheit“ tritt in Form von Projekt-Einheiten oder dem Praktikum auf. Beide Praxis-Formen zielen darauf ab den äußeren Rahmen des Unterrichts permeabler werden zu lassen. Hierin tritt der Lehrende gleichermaßen zurück und lässt den Lernenden freie Gestaltungskraft. Im Vordergrund steht hier Selbstständigkeit, Eigenverantwortung, Teamfähigkeit und den anwendbaren Bezug von Wissen zu fördern. Dennoch grenzen sich diese dahingehend ab, dass das Praktikum außerhalb des institutionalisierten Rahmens stattfindet. Das bedeutet, dass der Lernende sich in ein neues Umfeld - die berufliche Praxis - begibt, die sich von der theoretischen und teils praxisorientierten Vermittlungseinheit des Unterrichts unterscheidet.⁴⁰⁶

En gros lässt sich der Unterricht in drei prozessuale Abschnitte gliedern: in die „Prae-Phase“ (die Vorbereitungsphase), in die „Praxis-Phase“ (die Ausführungsphase) und in die „Post-Phase“ (die Nachbearbeitungs- und Evaluationsphase).

Dieses Unterkapitel soll einen Einblick in das Wesen und die Vielfalt des Unterrichts als Vermittlungsprozess gewähren.

Am Ende des eher „theoretischen“ Teils möchte ich noch ein Zitat von Dörpinghaus anbringen: „Kein Katalog oder Kanon dessen, was gewusst oder gelernt werden kann oder sollte, kann vollständig sein. Er beruht immer auf einer Auswahl und Gewichtung dessen, der darüber entscheidet, was wissenswert oder lernenswert ist.“⁴⁰⁷

5.3 Versuchsmodell „Regie“

In diesem Teil sollen die vorangegangenen Begrifflichkeiten „Lehren“, „Lernen“ und „Unterricht“ durch angefertigte Fragebögen evaluiert werden. Die Evaluierung beschränkt sich auf den Studiengang STR. Von grafischen Darstellungen der Auswertung wird auf Grund der sehr individuellen Antworten abgesehen.

Es wurden zwei Arten von Fragebögen erstellt, die sich jeweils nach der Zielgruppe richten, in diesem Falle ein einheitlicher Fragebogen für Dozenten und ein einheitlicher Fragebogen für Studenten. Interviews mit Studenten und Dozenten fanden lediglich als ergänzende Informationsquelle Verwendung.

⁴⁰⁶ Vgl. Wildt, „Lehre - Studium: Reflexion über eine Differenz.“, *Der Ort der Lehre in der Hochschule. Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb*, Hg. Wolff-Dietrich Webler / Hans-Uwe Otto, Weinheim: Deutscher Studienverlag 1991, S. 179 - 197; (Blickpunkt Hochschuldidaktik Bd. 90), S. 195f.

⁴⁰⁷ Dörpinghaus / Poenitsch / Wigger, „Einführung in die Theorie der Bildung“, S.40.

Das Ausmaß des Auswertungsteils umfasst drei ausgefüllte Fragebögen von Dozenten und sechs von Studenten/Absolventen. Bei den befragten Studenten handelt es sich um Absolventen aus den Jahren 2006, 2007, 2011 und einem noch Studierenden. Die Dozenten stammen jeweils aus unterschiedlichen Fachbereichen: Dramaturgie, Regie, Schauspiel.

Mit den Fragebögen wird ein, dem Fach „Regie“ entsprechendes, qualitatives Prinzip verfolgt. Dies bedeutet, dass nicht die Zahl der ausgefüllten Fragebögen aussagekräftig ist, sondern der Schwerpunkt auf den individuellen Aussagen liegt, welche qualitativ zu betrachten sind. Die Aussagen in puncto Unterrichtswesen, Lehren und Lernen beruhen hauptsächlich auf der Auswertung der Fragebögen. In diesem Zusammenhang finden viele Zitate Eingang, um Meinungen und Positionen hervorzuheben bzw. zu statuieren.

5.3.1 Unterrichtswesen allgemein

Das vielfältige Unterrichtsangebot an der TAH ermöglicht durch offene Seminare, Workshops und diverse Projekte eine Basis für das Lernen von Selbstständigkeit, Selbsttätigkeit, kooperativer Gruppenarbeit und damit einhergehend freie Lernformen. Das Regieindividuum steht im Vordergrund und wird in die Unterrichtsplanung und seinen Verlauf stark miteinbezogen. In Form eines „Klassensystems“ und diskussionsreichen Unterrichtsformen wird das Kollektiv gefördert, um eine kritische und reflexive Gesprächskultur zu schaffen. Durch gezielte Vorbereitungen des Unterrichtes und eine gleichzeitige Offenheit der Dozenten über den Verlauf dessen, wird sehr viel Freiraum für Prozesshaftigkeit geboten. Unterrichtsmethoden wie Diskussionen und gezielte Übungen tragen dazu bei, den Forschungsdrang zu wecken bzw. zu verstärken, die künstlerischen Ansichten und Ausführungen zu untersuchen, in Frage zu stellen und diese aus differenten Positionen zu betrachten, um Weiterentwicklung bzw. Findung des künstlerischen Ausdruckes zu fördern.

Die praktische Übungsform als Unterrichtsmethodik dominiert an der TAH stark. Bereits Comenius machte die Wichtigkeit von Übungen für den gesamten Lehr- und Lernprozess deutlich.⁴⁰⁸ Diese Philosophie verfolgt auch die TAH hinsichtlich ihres Unterrichtswesens.

⁴⁰⁸ Vergleiche S. 81.

5.3.2 Lehren an der TAH

„[...]es geht nicht darum zu sagen: *So geht Theater und das bringen wir euch hier bei*. Sondern es geht darum zu sagen: *Das gibt's im Theater und was macht ihr?*“⁴⁰⁹

Diese Aussage von Andrea Udl - Regisseurin und Regiedozentin u.a. an der TAH - macht deutlich in welcher Art und Weise „Lehren“ an der TAH begriffen und praktiziert wird. Zudem offenbart dies den didaktischen Vorgang eines künstlerischen Faches wie Regie. Durch das Vermitteln von theoretischem, geschichtlichem und analytischem Wissen - auch als das „Handwerk“ des Theaters bezeichnet - wird ein Überblick, eine Art Basis geschaffen. Von dieser Basis aus werden die Regie-Studenten durch stets wechselnde Regiedozenten und ihren Erfahrungen, Projekte, Kooperationen mit Schauspielstudenten dahingehend gefördert, sich künstlerisch auszudrücken und im Laufe der vier Jahre einen eigenen künstlerischen Regieductus zu entwickeln. Diese Systematik folgt dem ökonomischen Wachstumsprinzip.

Interessant ist, dass die befragten Dozenten aus den Bereichen Regie, Schauspiel und Dramaturgie alle eine Schauspielausbildung gemacht haben. Daran wird ersichtlich, wie essentiell Wissen im Bereich Schauspiel für die Fachbereiche Regie, Dramaturgie und schließlich ebenso für Lehrberufe ist.

Unter dem Begriff Lehren verstehen die befragten Dozenten zum einen konstruktives Handeln, Eigenverantwortlichkeit „erzeugen“ und das Anregen zum „eigenverantwortlichen Forschen, Schreiben, praktischem Arbeiten“⁴¹⁰. Auf den Praxisbezug wird großen Wert gelegt.

Im Fach „Regie“ wird versucht eine Balance zwischen der eigenen Arbeit und der Unterstützung anderer Arbeiten herzustellen. Die Themen werden größtenteils je nach Bedarf der Studenten und nach Eigeninteresses bzw. Relevanz ausgewählt.

Flache Hierarchien, sowohl private, als auch rein-fachliche Relationen zu den Studenten bestimmen die Funktion der „Lehrinstanz“. Die Lehrenden betrachten ihre Position als Anreger, als Vermittler und Jemand, der die notwendigen Materialien zur Verfügung stellt, um die Studierenden hinsichtlich ihrer Arbeiten zu fördern. Die Förderung der Studierenden ist eines der wesentlichen Ziele des Lehrens. Im Detail wird die Förderung der analytischen und praxisorientierten Grundlagen, die Begleitung bei der Eigenerprobung, die Vermittlung von Wissen und Erfahrungen, das Entfachen von Bewusstsein über ästhetische und die eigenen Möglichkeiten, das Fördern von Verantwortungsbewusstsein, selbstständigem Denken, Problemlösungsfähigkeit, Team-, Kritik- und Urteilsfähigkeit von den Lehrenden intendiert. Bei

⁴⁰⁹ Interview mit Andrea Udl - Regisseurin und Dozentin, Hamburg 17.08.2012.

⁴¹⁰ Fragebogen von Karin Nissen-Rizvani - Dozentin.

den jeweils individuell formulierten Zielen lässt sich eine starke Ausrichtung auf die sozialen Kompetenzen feststellen. Grund hierfür ist die Betrachtung des Theaters als kollektiver Prozess und das notwendige soziale Instrumentarium für den Regisseur, der als Vermittler zwischen dem Werk, seiner Idee und den Schauspielern fungiert. Dieser „Vermittlungsprozess“ ist jedoch als offener Entwicklungsprozess zu betrachten.

Die Wege des Lehrens sind sehr individuell konzipiert und richten sich nach den jeweils eigens formulierten Zielen der Dozenten. An dieser Stelle wird die Abhängigkeit des Erfolges einer Lehr- und Lerneinheit von der persönlichen und fachlichen Einstellung des Lehrenden sichtbar. Der Lehrprozess lässt sich durch Inhalt, Gestaltung dessen und Prüfung bzw. Bewertung beschreiben. Auch dieser ist sehr individuell ausgerichtet und findet in einer sehr lockeren Atmosphäre statt. Die Bewertung lässt sich anhand von Diskussionen, kleineren Seminararbeiten und Entwicklungen festmachen. Anforderungen an die Lernenden sind hierbei Engagement, Offenheit und Genauigkeit. Die Lehreinheiten werden größtenteils planmäßig durch Einheits- und Seminarverlaufskonzeptionen, Materialenauswahl, vorbereiteten Übungen gestaltet. Diskussionsrunden, Partnerarbeiten, Referate und Übungen charakterisieren den Hauptteil der methodischen Lehrpraxis. Diese methodische Herangehensweise an das Regie-Fach wird von den Studenten sehr bevorzugt, „weil der Regieberuf nur praktisch funktioniert. Nicht zu viel reden sondern machen“⁴¹¹, lautet die bevorzugte Devise der Studenten. Dennoch spielt die durch Diskussionen angeregte Gesprächskultur eine sehr wichtige Rolle, um die eigenen Arbeiten und die eigene Regiepersönlichkeit stets von neuem in Frage zu stellen und Weiterentwicklung anzuregen.

Von den Lehrenden wird bezüglich ihrer „Lehrtätigkeit“ Reflexion, Abstraktion, das Eingehen auf die Studierenden, eigenes Interesse an Lehrtätigkeit und an dem Fach, spannendes Vermitteln von Theorie und Praxis, Vielfalt, Genauigkeit, methodische Individualität und Phantasie, sowie die Leidenschaft zur Weitergabe von Wissen und Erfahrungen erwartet. Die genannten Erwartungen wurden hinsichtlich ihrer Ausführung von den befragten Studierenden als größtenteils motivierend, methodisch abwechslungsreich, fachgemäß und zielgemäß bewertet. Alle Studierenden haben die Frage nach der Zufriedenheit mit den Lehreinheiten mit einem „Ja“ beantwortet. Demnach scheint die Lehrpraxis ein zufriedenstellendes methodisches System zu verfolgen.

⁴¹¹ Nina Pichler, ehemalige Studentin der TAH (STR): Abschlussjahrgang 2007. Nach dem Studium als freiberufliche Regisseurin und Dozentin tätig gewesen. - Fragebogen von *Nina Pichler* - ehem. Studentin (Beginn: 2003 / Abschluss: 2007).

Meinungen zur Möglichkeit und Voraussetzung Regie tatsächlich zu lehren:

„Handwerk ist vermittelbar, künstlerische Vision kann nur inspiriert / „herausgelockt“ werden.“ /

Andrea Udl - Regisseurin, Dozentin, Kommunikationstrainerin

„Insoweit es sich um Handwerk, Theatergeschichte, Begriffsbildung und erste Erfahrung der prozesshaften Abläufe handelt.“ / *Hannes Hellmann - Schauspieler, Regisseur, Dozent*

„Die Individualität mit Stoffen konfrontieren und damit eine Weiterentwicklung und Kenntnis auf einem theatertheoretischen oder theaterpraktischen Gebiet fördern und Grundlagen in analytischer Fähigkeit vermitteln.“ / *Karin Nissen-Rizvani - Dozentin*

„Eigene Sicht und Standpunkte vermitteln können, Leidenschaft für den Beruf, die Fähigkeit auf einzelne Studenten einzugehen und denen Raum für eigene Sichten und Ideen zu geben, den eigenen Geschmack nicht immer in Vordergrund stellen, Interesse den Studierenden und ihren Arbeiten gegenüber, wie Freude am Unterrichten.“ / *Nino Haratischwili - ehemalige Studentin, jetzt freischaffende Theaterautorin und Regisseurin*

„Berufliche Erfahrung; starke künstlerische Persönlichkeit; Leidenschaft am Beruf.“ / *Paul-Georg Dittrich - freischaffender Schauspieltheater- und Musiktheaterregisseur*

„Ahnung von Kommunikation und Vermittlung [...]“ / *Tobias Herzberg - derzeitiger Student an der TAH*

5.3.3 Lernen an der TAH

Die Lernsituation an der TAH folgt dem „offenen“ Modell.⁴¹² Dieses baut auf den Gedanken auf, weniger Druck durch Freiraum und Möglichkeiten zum Experimentieren zu erzeugen. Sie stellt für die Studenten einen essentiellen „geschützten Raum“ dar, indem die Studenten frei von institutionellem Betriebsdruck arbeiten bzw. in erster Linie sich entwickeln können.

Durch ein druckfreieres System werden die Lernvoraussetzungen hinsichtlich ihres emotionalen Aspektes erleichtert. Der wechselnde Dozentenbetrieb ermöglicht mit inhärent wechselnder Methodik und Gestaltung von Lehreinheiten Motivation und einhergehend damit die Förderung des Regieindividuums.

In Bezug auf die Lernziele geht es nicht darum, die Lernergebnisse der einzelnen Lehreinheiten erfolgreich zu „absolvieren“, sondern darum, weitläufige Qualifikationen zu erwerben, die die Regiepersönlichkeit in ihrer Entfaltung unterstützen. Zu diesen Qualifikationen gehören Reflexionen neuer Perspektiven und Fragestellungen, die Erweiterung des künstlerischen

⁴¹² Vgl. S. 90.

Horizontes, das Erlangen von theoretischem Wissen, das Ausprobieren von differenten Spielpraktiken und Regieästhetiken, das Sammeln von Inszenierungspraxis und die Entdeckung der eigenen Persönlichkeit.

Der Lernprozess selbst findet in seiner direkten Form - durch praktische Erfahrungen - den meisten Anklang.⁴¹³

Eine generalisierende Aussage über die jeweiligen Lernmethoden ist nicht machbar, da diese sehr individuell sind. Der Hauptteil der Befragten lernt jedoch direkt ohne Zwischenschritte von Mitschriften oder dergleichen. Die aus den methodischen Übungen und praktischen Erfahrungen erzielten Fähigkeiten wie Teamfähigkeit, Verantwortung, Selbstständigkeit, Konflikt- und Problemlösung, Kritikfähigkeit, künstlerischer Ausdruck und fachliche Kompetenz wurden von den Studenten als erworbene Fähigkeiten bestätigt. Die Lehr- und Lernziele haben demnach ihren Zweck erfüllt. Aber nicht nur die methodisch-gestalteten Lehreinheiten waren sehr nützlich, sondern auch die von der TAH konzipierte Kooperation mit dem Thalia Theater und dem Schauspielhaus. Diese waren sehr förderlich, um Einblicke und Erfahrungen in einzelne betriebliche und künstlerische Strukturen zu erhalten, berufliche Kontakte zu knüpfen, eine Möglichkeit zu erhalten seine Arbeit in einem professionellen Rahmen zu präsentieren und damit auch Eigenwerbung zu betreiben.

Obwohl die Entwicklungen und Aussagen der Studenten größtenteils sehr unterschiedlich waren, haben sie jedoch in vielen Punkten zusammengefunden, vor allem was die Zufriedenheit mit den Lehreinheiten und dem offenen Lehr- und Lernmodell, sowie den „Schutzraum“ betrifft, welches unter anderem Grund für die Entscheidung, an der TAH zu studieren, war.

Meinungen zur tatsächlichen Lernbarkeit von Regie und ihren Voraussetzungen

„In den vier Jahren lernen die Studierenden sehr vielfältige, praktische und theoretische Kenntnisse, die zu komplett unterschiedlichen Regiestilen führen, diese aber mitentwickeln und gestalten können.“ / Karin Nissen

„Viele Strömungen/ Handschriften vermittelt bekommen, geschützter Raum zum „ausprobieren“, sachliche Kritik der Lehrenden, Raum für Auseinandersetzung“ / Pia Maria Gehle

„Leidenschaft für den Beruf, Selbstständigkeit, Teamfähigkeit, Durchsetzungsvermögen, Offenheit und Neugier und die Fähigkeit eigene Fehler einzugestehen und von Anderen Vorschläge und Ideen anzunehmen. Kommunikationsfähigkeit und die Freude an Lern- und Arbeitsprozessen.“ / Nino Haratischwili

⁴¹³ Vgl. S. 90.

„Man kann sich nur ausprobieren, ob man etwas zu erzählen hat und Bilder findet, die den Zuschauer berühren.“ / *Nina Pichler*

„Man muss Verantwortung übernehmen wollen und können.“ / *Christopher Rüping*

„Leidenschaft; theaterpraktische Vorerfahrung; eine künstlerische Vision; politisches Denken.“ / *Paul-Georg Dittrich*

„Etwas zu erzählen haben.“ / *Tobias Herzberg*

Nach diesen Aussagen scheint die Lernbarkeit von Regie in offenen Modellen, die die persönliche Entwicklung fördern, möglich zu sein. Freiraum, Leidenschaft und Erfahrungen sind wesentliche Kriterien für die Lehr- und die Lernbarkeit.

Die Besonderheit eines akademischen Ausbildungsmodelles für Regie liegt darin begründet, dass ein spezieller, definierter und größerer Zeitrahmen für die Entwicklung der Regiepersönlichkeit zur Verfügung gestellt wird, was beispielsweise als Regieassistent unter dem ständig steigenden Betriebsdruck im stetigen ökonomischen Wandel kaum möglich ist. Es wird ein Rahmen offeriert, der die notwendige Zeit und Möglichkeit für Kontakte, Erfahrungen und künstlerische Entfaltung bietet. Die Studierenden werden wie Samen behandelt, die mit allen nötigen Mitteln zum Gedeihen gebracht werden, um später mit ihren individuellen Blüten die Theaterlandschaft zu bereichern.

„4 Jahre geschützte Vorbereitung auf das Haifischbecken sind sehr sinnvoll“ / *Pia Maria Gehle*

„man hat vier Jahre Zeit, in Projekten sich praktisch auszuprobieren.“ / *Nina Pichler*

„Entwicklung des eigenen künstlerischen Ansatzes wie an einer Kunstakademie. Kooperation statt Konkurrenz.“ / *Tobias Herzberg*

Die befragten Absolventen arbeiteten nach ihrer Ausbildung an der TAH als Regisseure, Theaterautoren und/oder Dozenten freiberuflich an unterschiedlichen Theatern oder in der freien Szene.

5.3.4 Unterrichtspraxis: Ein exemplarischer Auszug aus dem Regieunterricht an der TAH

Um den didaktischen Vorgang des Lehrens und Lernens an der TAH zu konkretisieren und zu exemplifizieren, wird im Folgenden ein Unterrichtsbeispiel aus dem Regieunterricht von Andrea Udl skizziert und reflektiert.

Beispiel 1: Regieunterricht April 2007 / Andrea Udl

Die Aufgabe besteht darin, die Regiestudenten nach einer kurzen Leseprobe innerhalb von 20 Minuten einen Szenenteil aus Sergi Belbels „Ein Augenblick vor dem Sterben“⁴¹⁴ inszenieren zu lassen.

Die vier Regiestudenten führen jeweils die Leseprobe und die Inszenierung mit den restlichen Regiestudenten in der Rolle als Schauspieler durch. Nach den Inszenierungen werden „objektive“ Kriterien für die diskursive Bewertung herausgearbeitet. Diese lassen sich zwei Bereichen zuordnen: zum einen dem theoretisch-pragmatischen Bereich und zum anderen dem kreativen Bereich. Der theoretisch-pragmatische Bereich weist Gesichtspunkte wie Spielweise⁴¹⁵, Kommunikation⁴¹⁶, Klarheit der Situation⁴¹⁷, Umgang mit den Schauspielern⁴¹⁸, Umgang mit dem Raum und Umgang mit der Sprache auf. Hierbei wird der prozessuale Vorgang zentral betrachtet. Hingegen in puncto kreativer Bereich die künstlerische Idee und ihre Umsetzung, das heißt die Intention der Szene, ihre Ästhetik und die Atmosphäre, im Vordergrund stehen.

Die Anwendung dieser Gesichtspunkte findet sowohl in der Leseprobe, als auch in der szenischen Probe Anwendung.

Nach der theoretischen Auseinandersetzung und Findung von konkreten „objektiven“ Maßstäben für eine mögliche Bewertung des Inszenierens und damit auch der Fähigkeiten des Regisseurs, werden die Inszenierungen anhand der besprochenen Kriterien reflektiert.

Hierzu ein kleiner Ausschnitt aus dem Protokoll von Christopher Rüping bezüglich der Bewertung eines Inszenierungsvorganges:

„LESEPROBE

Spielweise: wird nicht vorher erwähnt

Kommunikation: ausführliche Einführung, die teilweise überfordernd wirken kann (Zitat: „Zu große Gedanken für eine zu kleine Szene“)

⁴¹⁴ Vgl. Verband Deutscher Bühnen- und Medienverlage, *Bebel, Sergi - Ein Augenblick vor dem Sterben*, http://www.theatertexte.de/data/henschel_schauspiel/3447980046/show, 25.11.2012.

⁴¹⁵ Spielweise meint den Umgang von Schauspieler und Figur. Der Regisseur gibt dem Schauspieler oft eine konkrete Spielweise vor. Im Bewertungsprozess soll demnach der Umgang zwischen Figur und Schauspieler beobachtet werden, wie und wann eine Idee vom Regisseur konkretisiert wird und inwieweit es eine inhaltliche Verknüpfung zwischen dem Inhalt und der Spielweise gibt.

⁴¹⁶ In diesem Punkt wird der Zeitpunkt und die Art und Weise der Kommunikation zwischen Regisseur und Schauspieler betrachtet. Der Vermittlungsprozess einer Idee rückt hierbei ins Zentrum des Interesses.

⁴¹⁷ Dieser Punkt sieht die situative Klarheit des Ausgangspunktes, des Verlaufes und des Zieles vor.

⁴¹⁸ Beim Umgang mit dem Schauspieler ist Motivation, Rhetorik und Kontrollfähigkeit - das bedeutet diese zu übernehmen und zugleich auch abgeben zu können - wesentlich.

Klarheit der Situation: sehr gute Vorbereitung (z.B.: vorbereitete Strichfassung), klare Vorstellung von Situation und Ziel der Szene (z.B.: Darstellung von Georgs besonderem Interesse an der Statusklärung der Figuren)

Umgang mit den Schauspielern: gut motiviert, wobei aus der Ausführlichkeit der Einführung eine leichte Überforderung resultierte

Umgang mit dem Raum: wird vorher nicht erwähnt

Umgang mit Sprache: klare Vorstellung vom Sprachgestus (z.B.: teilweise gewünschter ‚Theater-ton‘, Eingehen auf Vorschläge der Schauspieler)

SZENISCHE PROBE

Spielweise: klare Vorstellung von der Spielweise, jedoch Schwierigkeiten beim Näherbringen der Spielweise an die Schauspieler

Kommunikation: klare Anweisungen, die jedoch aufgrund der Differenzen zwischen Regisseur und Schauspielerin weiterer Erklärungen bedürfen

Klarheit der Situation: völlige Klarheit der Situation

Umgang mit den Schauspielern: Begegnung mit einer Schauspielerin, die die Ideen des Regisseurs nicht umsetzt, was zu ‚Energiefraß‘ (Zitat Udl) und Ärger führt; als mögliche Lösung wird die Rückbesinnung auf schauspielerische Grundprinzipien (Sehen, Beobachten, Reagieren) vorgeschlagen

Umgang mit dem Raum: bewusster Umgang mit dem Raum, der jedoch in der Kürze der Inszenierungszeit nicht zum Tragen kommen konnte

Umgang mit Sprache: ausführliche Behandlung des Themas Sprache in der Arbeit⁴¹⁹

Dieser Ausschnitt zeigt die minutiöse Anwendung der „Bewertungsmaßstäbe“, bzw. vielmehr die relevanten Komponenten für die Inszenierungsarbeit eines Regisseurs auf. Da sich die jeweiligen Vorbereitungen, Stile, Arbeitsarten und der künstlerische Anspruch der Regiepersönlichkeiten unterscheiden, wird deutlich, wie wichtig eine Gliederung in „objektive“ Komponenten ist, um den Prozess und die Regieaufgaben, sowie -fähigkeiten fassbar, analysierbar und anwendbar werden zu lassen. Der künstlerisch kreative Aspekt ist stets als subjektiv zu betrachten. Es ist dennoch sehr wichtig, diesen hinsichtlich seiner Struktur belegen zu können. Denn wie Bernd Stegemann zu Recht feststellt: „Die Besonderheit einer bestimmten

⁴¹⁹ Christopher Rüping, Protokoll zu Andrea Udls Regieunterricht, 27.04.2007 aus E-Mailverkehr: Andrea Udl, Protokolle, 24.11.2012.

Absicht und die Findung einer dafür eigens geschaffenen Form werden zum Qualitätskriterium des Kunstwerks.⁴²⁰

Wird der gesamte Unterrichtsvorgang in Betracht gezogen, so wird ein dreigliedriger Aufbau zwischen Praxis, Theorie und Reflexion ersichtlich. Die Versetzung der bekannten Reihenfolge „Theorie - Praxis - Reflexion“ weist einen bewusst gewählten Lehrweg auf, der das Lernen primär durch praktische Methodik mittels Erfahrungspotenzial beabsichtigt. Die theoretische Einheit kann demnach direkt mit der intuitiv durchgeführten praktischen Einheit verbunden und in einer Reflexionsrunde besprochen werden. Die Reflexionsrunde offenbart den tatsächlichen Höhepunkt des Lernvorganges, da die Analyse, die differenten Meinungen und Beobachtungen auf die eigene Arbeit angewendet werden und daraus ein Erkenntnisvorgang resultiert. Der gesamte Vorgang baut auf dem akkumulierenden Konzept des „Learning-by-doing“ auf.

„[...] während auf der Probe mindestens drei unterschiedliche Elemente zusammenkommen: die Schauspieler, das künstlerische Vorhaben, das in den meisten Fällen einen Text zum Ausgangspunkt hat, und der Regisseur. Das Verhältnis zwischen diesen drei künstlerischen Energien gestaltet und bestimmt der Regisseur.“⁴²¹

Dieser Satz spiegelt sich ebenso in dem Regieunterricht von Andrea Udl wieder. Der Regisseur ist die bestimmende Vermittlungsinstanz, die die Fähigkeit zu beobachten, zu reagieren und vor allem zu kommunizieren besitzen muss.

Interessant ist, dass in dem Regieunterrichtsexempel „Vermittlung“ auf zwei Ebenen feststellbar ist: zum einen didaktisch auf den Regieunterricht als solchen und zum anderen inhaltlich auf die Arbeit des Regisseurs mit dem Schauspieler bezogen. Kommunikation ist hierbei das essentielle Vermittlungsmedium.

Das gezielte Vorgehen, Regiefähigkeiten und Regievorgänge innerhalb des Kreises der Regiestudenten zu erproben, zeigt einerseits ein langsames Herantasten an die Inhalte von Regie und andererseits die Notwendigkeit die Rolle des Schauspielers als Regisseur zu kennen, zu verstehen und den Rahmen der Umsetzungsmöglichkeiten einschätzen zu können.

Die zweite Stufe des Lehrinhaltes sieht vor, dass die Inszenierungseinheiten mit Schauspielern der HfMT geprobt werden. Das Aufeinandertreffen von differenten Individuen mit unterschiedlichen künstlerischen Auffassungen, Vorlieben und Meinungen ist ein weiterer Schritt in Richtung realer Inszenierungsvoraussetzungen und Inszenierungsumstände. Gerade

⁴²⁰ Bernd Stegemann, „Regie als Beruf“, *Lektionen 2. Regie*, Nicole Gronemeyer / Bernd Stegemann (Hg.), Berlin: Theater der Zeit 2009, S. 38 - 55, hier S. 53.

⁴²¹ Bernd Stegemann, „Regie als Beruf“, *Lektionen 2. Regie*, Nicole Gronemeyer / Bernd Stegemann (Hg.), Berlin: Theater der Zeit 2009, S. 38 - 55, hier S. 40.

dieses Annähern an reale Umstände und das Erproben von differenten Situationen stellt ein übergeordnetes Lehrziel dar. Erfahrungen, künstlerisches und analytisches Werkzeug, sowie Vermittlungs- und Kommunikationsfähigkeiten, Fähigkeiten zu diskutieren und zu bewerten sind die konkreten Lehrziele in Andrea Udls Regieunterricht.

5.3.4 Das Zeitgenössische

Was allerdings ist nun das Zeitgenössische an der Regieausbildung in Hamburg? Diese Frage haben die Studenten auf sehr vielfältige Art und Weise beantwortet. Um einen Einblick zu gewähren, folgen diesbezüglich einige Statements.

„Wechselnde Dozenten, die am aktuellen Puls des Theatergeschehens waren.“ / *Pia Maria Gehle - Abschlussjahrgang 2006*

„Somit hat man nicht 4 Jahre lang einen „Meister“, der einem die eigene Theatersicht nahelegt, sondern die Möglichkeit, viele verschiedene Theatersichten und Methoden zu erkunden und vor allem das eigene herauszufinden bzw. heraus zu arbeiten.“ / *Nino Haratischwili - Abschlussjahrgang 2007*

„Das Absehen von einer Regiedoktrin - es gibt kein Programm, dem man folgen muss, sondern die Akademie ist so aufgestellt, dass sich der eigene künstlerische Ansatz komplex entfalten kann.“ / *Christopher Rüping - Abschlussjahrgang 2011*

„Dass die meisten Dozentinnen und Dozenten sich an den Studierenden orientieren, daran, was die Studierenden erzählen wollen bzw. was sie ausprobieren wollen, statt ihnen etwas überzustülpen.“ / *Tobias Herzberg - Abschluss voraussichtlich 2014*

Die Aussagen der Regiestudenten beleuchten in dem offenen, freiraumgewährenden und abwechslungsreichen Konzept der TAH den zeitgenössischen Aspekt der Regieausbildung. Nach diesen Aussagen hat die TAH ein Modell entwickelt, Regie nicht als formales und faktisches Fach zu lehren, sondern als transzendente, sich stets Entwicklungen hingebende, künstlerische Sprache des Regieindividuums. Vor allem im aktuellen „Format“ des Regietheaters finden Thematisierungen wie die Zentrierung des Regieindividuums und die Frage nach dem Zeitgenössischen ihren Ausdruck.⁴²² Es werden überwiegend Stoffe behandelt, die sich mit der jeweiligen Lebenssituation des „Regie-Ich’s“ beschäftigen. Die starke Einbeziehung der Regiestudenten in diverse Entscheidungsprozesse (unter anderem in puncto Dozenten- und

⁴²² Anke Roeder / Sven Ricklefs, „Junge Regisseure“, Hg. Claudia Balk, *Regie im Theater*, Frankfurt a. Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1994, Vorwort von Bernd C. Sucher, S. 12.

Themenauswahl), das Eingehen auf fachliche Bedürfnisse und der gebotene Freiraum für künstlerische Entwicklungen in ihren Arbeiten folgen eindeutig dem zeitgenössischen Entwicklungsrhythmus von Regie. Demnach reagiert die Regieausbildung im speziellen auf die aktuellen Entwicklungen in der Theaterlandschaft (was vor allem anhand der Entwicklung der freien Szene zu beobachten ist).

Die Frage nach dem zeitgenössischen Aspekt führt respektiv zu der grundlegenden Frage, welche Bedeutung „Regie“ heute überhaupt hat. Im Folgenden möchte ich diesbezügliche Ansichten der Studenten/ Absolventen anführen.

Was bedeutet Regie?

„Erzählen, hinterfragen, zusammenführen“ / *Pia Maria Gehle*

„Einen allgemeinen, im Idealfall, allgemeinemenschlichen und erzählenswerten Inhalt - mit meiner Sicht und in meiner Interpretation, weitergeben zu können. [...] In einen Dialog mit den Zuschauern zu treten und einen Raum für „Gemeinschaft“ zu schaffen, in dem man gemeinsam über Inhalte und Probleme nachdenken und sie vermitteln kann.“ / *Nino Haratischwili*

„Eine Geschichte erzählen. Die Energie einer Gruppe von Menschen bündeln und gemeinsam zu einem Ganzen führen. Ansonsten: Vorfremde, Angst, Größenwahn, Spaß, Enttäuschung, Aufgeben wollen - Weitermachen, Zweifel - kurze Momente von Glück und Zufriedenheit. Geld verdienen.“ / *Nina Pichler*

„Jede Kunstform ist ein Tun, nicht nur ein Denken, eine Äußerung, ein Sich-Entäußern und ein Sich-Exponieren, je nach der politischen Situation. Alle Kunst bezieht sich irgendwie auf Gegenwart, und das vor allem sozial und politisch. Der Kunstschaffende muss seine Standpunkte finden und wird dabei immer wieder herausgefordert, auf Gegenwart zu reagieren.“ / *Paul-Georg Dittrich*

„Autorschaft übernehmen. Verantwortung. Erzählen.“ / *Tobias Herzberg*

Die Studierenden geben einen Einblick in das zeitgenössische Bild von Regie. Interessant ist neben der Eigenschaft als Erzähler die des Vermittlers von Ideen. Darin lässt sich im Inneren, im „systematischen“ Kern der Regie nicht nur zwischen dem Regisseur und dem Schauspieler ein didaktischer Aspekt herauslesen, sondern ebenso zwischen dem Regisseur, dem Schauspieler und dem Zuschauer. Denn der Zuschauer ist derjenige, an den sich die Idee richten bzw. von dem die Idee letztlich rezipiert werden soll. Ohne den Zuschauer würde der Vermittlungsprozess

zwischen Schauspieler und Regisseur gar nicht stattfinden und demnach auch kein Theater als solches möglich sein.

5.3.5 Die „Hamburger Schule“

Die Theaterakademie hat mit ihrer Ausbildungsform ein eigenes Ausbildungsprofil entwickelt. Das Ergebnis dieses Lehr- und Lernmodelles wurde bereits in seinen Anfängen als „Hamburger Schule“ durch Experimentierfreude, präzises Handwerk, Fusionierung von Theatermethoden, eigene Handschrift und somit kaum Möglichkeit für sterile Kategorisierung charakterisiert.⁴²³ Aus heutiger Sicht hat sich diese „Hamburger Schule“ zu einem Ort entwickelt, an dem unterschiedliche Handschriften die qualitative Vielfalt begründen und für „Bewegung“ in einem eigentlich statischen, aus Systemen und Vorschriften bestehenden institutionellen Rahmen, sorgen.

„Hohe Eigenverantwortlichkeit der Studierenden, viele verschiedene qualitativ hochwertige Angebote aus allen Stilrichtungen.“ / *Andrea Udl*

„Selbstständigkeit und die Vielfalt der ‚Handschriften‘.“ / *Nino Haratischwili*

„Eigenständiges Arbeiten, viele Freiheiten aber auch viel Eigeninitiative und Organisation.“ / *Nina Pichler*

„Freiraum; vielfältiges Lernprogramm; keine eindeutige Handschrift; Praxisnahes Studium; kreative Zusammenarbeit mit den Schauspielstudenten.“ / *Paul-Georg Dittrich*

„Die Hamburger Schule lässt jedem Regiestudenten die Freiheit seine eigene Form zu finden.“ / *Nina Pichler*

⁴²³ Nele-Marie Brüdgam, „Hamburgs junge Theater-Elite. Absolventen des Regie-Studiengangs erobern die Republik“, *Hamburger Morgenpost*, 06.10.1999, in: *Theatersammlung Hamburg, Hamburg Allgemein 1999 - 2001*.

6. Schlussfolgerung

6.1 TAH

Der Studiengang MTR wurde als Testmodell ins Leben gerufen. Götz Friedrich hat in dem „Hamburger Unternehmen einen Test, ob Regie lehr- und lernbar sei“ gesehen.⁴²⁴ Was ist das heutige „Resultat“ dieses „Versuchsmodelles“?

Um diese Frage zu beantworten, muss die Entwicklung von einem Versuchsmodell hin zu einer eigenständigen und repräsentativen Theaterakademie in Betracht gezogen werden. Allein die Institutionalisierung und die damit verbundene Weiterentwicklung und Eigenständigkeit dieses Testmodelles Regie didaktisch greifbar werden zu lassen und zu einem lehr- und lernbaren Fach zu „machen“, deutet auf ein erfolgreiches Konzept hin. Unter Hinzunahme der Meinungen und Ansichten von Studenten und Absolventen, lässt sich feststellen, dass dieses Modell, sowohl in der theoretischen Lehre, als auch in der Praxis funktioniert. Die TAH erfüllt die Voraussetzungen einer Ausbildungsinstitution, die Lehren und Lernen in einem vorgegebenen institutionellem Rahmen erfolgreich ermöglicht. Als Förderungsinstanz offeriert sie Struktur, Inhalte und Möglichkeiten zur Weiterentwicklung. Der im Lehr- und Lernmodell verankerte Praxisbezug, die zielorientierte Ausrichtung auf soziale Fähigkeiten und die vorhandenen beruflichen Kontakte und Netzwerke der Lehrenden an der TAH dienen als eine Art Sprungbrett für einen leichteren Berufseinstieg. Diese Offenheit, das Schutz- und Vernetzungsmodell, das „Klassenprinzip“, die regelrechte Abwechslung von Lehr- und Lernmethoden durch wechselnde Gastdozenten und die Permeabilität zwischen einem „geschützten“ Ausbildungsraum und der harten beruflichen Praxis tragen ebenfalls dazu bei, dass die TAH als tragfähiges Dach, unter dem das zeitgenössische Theaterleben reges Oszillieren betreibt, funktioniert. Die Zufriedenheit der Studierenden mit dem Lehr- und Lernsystem dokumentiert das Gelingen dieses einstigen „Regie-Versuchsmodelles“ als integriertes und mittlerweile anerkanntes akademisches „Fach“, das zudem zur Attraktivitätssteigerung des Standortes Hamburg beiträgt. Paul-Georg Dittrich fasst die tragenden „Erfolgssäulen“ der TAH nochmals zusammen:

„Weil die Hamburger Akademie die Philosophie einer freien Studienform verfolgt und praktiziert. Eine große Auswahl an theoretischen und praktischen Seminaren, Workshops etc. sind im Studienprogramm vorhanden. Eine Vielzahl an unterschiedlichen Regie-

⁴²⁴ Pd, „Opernregisseure nach acht Semestern“, *Die Welt - Hamburg*, 16.08.1973, in: *Theatersammlung Hamburg, Hamburg Allgemein 1960 - 1975*.

Handschriften aus der Praxis dozieren als Gäste an der TAH. Und eine intensive und starke Kooperation mit professionellen Hamburger Theater besteht.“⁴²⁵

6.2 Regie in seiner didaktischen Zugänglichkeit

Die TAH dient als Exempel für die Veranschaulichung von Regie als „didaktisches Konstrukt“. Studienform und interne Prozesse zeigen die Anwendbarkeit des bereits erwähnten „Didaktischen Dreiecks“, auf welches die Wurzeln der Didaktik gründen, auf. Mit dem Satz von Comenius - „Tätigkeit soll durch Tätigkeit erlernt werden.“⁴²⁶ - lassen sich weitere Parallelen zwischen den eigentlich dichotomischen Bereichen „Didaktik“ und „Regie“ feststellen. Bereits der individuelle Prozess und die individuellen Formen und Ausmaße zwischen *Lehren* und *Lernen*, weisen eine vor allem den Darstellenden Künsten immanente Eigenschaft auf. In diesem Sinne lassen weitere Spezifika wie Transitorik, zeitbedingte Weiterentwicklung und die auf die Praxis ausgerichtete Ausformung basale Parallelitäten zwischen „Regie“ und „Didaktik“ zu. Das absolute Greifbarmachen der Didaktik und ihre Zuordnung in vorbestimmte Qualitätssysteme unterliegen der gleichen Schwierigkeit wie der von Regie und Theater im Allgemeinen. Dennoch gibt es, wie vor allem in der Didaktik zu beobachten ist, gewisse Grundsätze - das sogenannte „Handwerk“ -, die basale strukturelle Zugänglichkeit ermöglichen.

„[...] Aber es gibt in jeder Kunst, auch in der des Theaters, ein Handwerk, das gelernt werden muß und gelernt werden kann.“⁴²⁷

Mit diesem Satz schlägt Max Reinhardt einen Bogen zwischen der Kunst des Theaters und der Kunst der „Didaktik“. Die didaktische Annäherung an die Kunst des Theaters, im speziellen auf Regie bezogen, ermöglicht Funktionsstrukturen zu untersuchen, zu eruieren und zu optimieren. Die Kunst baut auf ein lehrbares und lernbares Fundament auf, welches mit der Notwendigkeit eines „Systems“ und der des Methodisierens zusammenhängt. Dieser didaktische Vorgang nähert sich der Zugänglichkeit des transitorischen Kunstcharakters und offenbart immanente Strukturen und Prozesse.

Mit dieser Arbeit soll durch analoge Betrachtung von „Didaktik“ und „Regie“ - in wissenschaftlicher und praktischer Hinsicht - dazu beigetragen werden, „Regie“ bezüglich ihrer

⁴²⁵ Fragebogen von *Paul-Georg Dittrich* - Student.

⁴²⁶ Comenius, *Grosse Didaktik*, S. 142.

⁴²⁷ Max Reinhardt, „Rede zur Eröffnung der Schauspiel- und Regieschule der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst in Wien 1928“, *Max Reinhardt. Leben für das Theater. Briefe, Reden, Aufsätze, Interviews, Gespräche, Auszüge aus Regiebüchern*, Hg. Hugo Fetting, Berlin: Argon Verlag 1989, S. 427.

„strukturellen“ Systematik durch „didaktisches“ Instrumentarium in einen möglichen „fassbaren“ Kontext zu rücken und gesellschaftlich sowie ökonomisch zu positionieren.

Interessant ist neben dem Blick auf die Gegenwart der Ausblick auf den zukünftigen Wandel von Regie als akademisches Fach und Beruf in Dependenz von ökonomischen und politischen Entwicklungen. Regie wird ein „Produkt“ seiner Zeit bleiben - komme Ebbe, komme Flut.

7. Bibliographie

Apel, Hans Jürgen, „Prinzipien didaktischen Handelns“, *Prinzipien guten Unterrichts. Kriterien einer zeitgemäßen Unterrichtsgestaltung*, Hg. Norbert Seibert, Helmut J. Serve, München: PimS-Verlag 1992, S. 11 - 42.

Bahnsen, Uwe, „Die Schauspieler legen die Arbeit nieder.“, *Die Welt - Hamburg*, 20.10.1978, in: *Theatersammlung Hamburg, Hamburger Theaterkrise 1978*.

BAT: Freizeit- Forschungsinstitut, „Vom Kino bis zum Ballett: Hamburger nutzen alles.“, *Die Welt - Hamburg*, 10.04.2006, in: *Theatersammlung Hamburg, Hamburg Allgemein 2006 - 2007*.

bir/-itz/jomi/msch/see/vob, „Kultur-Feste in der Hansestadt - Ein Überblick“, *Hamburger Abendblatt*, 19.07.2007, in: *Theatersammlung Hamburg, Hamburg Allgemein 2006 - 2007*.

Brauneck, Manfred / Christine Müller / Barbara Müller-Wesemann, *Theaterstadt Hamburg. Schauspiel, Oper, Tanz. Geschichte und Gegenwart*, Hg.v. Zentrum für Theaterforschung der Universität Hamburg, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1989.

Brauneck, Manfred, *Klassiker der Schauspielregie. Positionen und Kommentare zum Theater im 20. Jahrhundert*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag 1988.

Brumm, Dieter, „Größe der Bühne“, *Süddeutsche Zeitung*, 20.11.1978, in: *Theatersammlung Hamburg, Hamburger Theaterkrise 1978*.

Brüdgam, Nele-Marie, „Hamburgs junge Theater-Elite. Absolventen des Regie-Studiengangs erobern die Republik“, *Hamburger Morgenpost*, 06.10.1999, in: *Theatersammlung Hamburg, Hamburg Allgemein 1999 - 2001*.

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, *Bericht des Wissenschaftsausschusses über die Drucksache 18/1979: Gründung einer Theaterakademie an der Hochschule für Musik und Theater (HfMT)*, Drucksache 18/2299, 18. Wahlperiode, 24.05.2005, in: Universität Hamburg, Planung und Controlling -11- Ordner ITFM.

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, *Leitlinien für die Entwicklung der Hamburger Hochschulen. Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft*, Drucksache 17/2914, 17. Wahlperiode, 17. 06. 2003, S. 9, <https://www.mincommsy.uni-hamburg.de/commsy.php?cid=3446192&mod=material&fct=getfile&iid=1073552>, 13.09.2012.

Comenius, Johann Amos, *Grosse Didaktik*, Hg. Andreas Flinter, Düsseldorf / München: Verlag Helmut Küpper (vormals Georg Bondi) 1970.

Danovski, Boyan „Comment apprendre le métier de metteur en scène“, *Regie in Dokumentation, Forschung und Lehre*, Hg. Margret Dietrich, Salzburg: Otto Müller Verlag 1975, S. 55 - 59.

Demuth, Franz, „Entschlossen auf ein hinkendes Pferd setzen. Denkwürdige Vorgänge um geplantes Institut für Film- und Theaterregie“, *Hamburger Rundschau*, 07.07.1988, in: *Theatersammlung Hamburg, Hamburg Allgemein 1987 - 1988*.

Deutsches Schauspielhaus, *Geschichte. 3. Anpassung im totalitären Staat*, http://www.schauspielhaus.de/de_DE/geschichte/3_anpassung_im_totalitaeren_staat.160801, 23.11.2012.

Deutsches Schauspielhaus Hamburg, http://www.schauspielhaus.de/de_DE/Geschichte/Intendanten_von_1900_bis_heute.160809, 21.04.2012.

Deutsches Schauspielhaus, *Theater-Akademie des Deutschen Schauspielhauses in Hamburg angegliedert dem Vogt'schen Konservatorium für Musik. Lehrplan und Stundenplan*, 1911, in: Staatsarchiv der Hansestadt Hamburg, Signatur A 531/0301 Kapsel 01.

Dörpinghaus, Andreas / Andreas Poenitsch / Lothar Wigger, „Einführung in die Theorie der Bildung“, *Grundwissen Erziehungswissenschaft*, Hg. Lothar Wigger / Peter Vogel, 4. Aufl., Darmstadt: WBG 2012.

Dpa, „Erboost“, *Hamburger Abendblatt*, 10.09.2001, in: Theatersammlung Hamburg, *Hamburg Allgemein 1999 - 2001*.

Dpa, „Hochschule für Musik und Theater wird 50 Jahre alt“, *Die Welt - Hamburg*, 30.03.2000, in: Theatersammlung Hamburg, *Hamburg Allgemein 1999 - 2001*.

Dresen, Adolf, *Wieviel Freiheit braucht die Kunst? Reden Briefe Verse Spiele 1964 bis 1999*, Hg. Maik Hamburger, Berlin: Theater der Zeit und Literaturforum im Brecht-Haus Berlin Recherchen (3) 2000.

Du Bois, Harri, »*Studium und Beruf*«. *Ein Studienmodell auf dem Prüfstand. Abschlußbericht*, Hg. Deutsches Institut für Fernstudienforschung an der Universität Tübingen. Abteilung Didaktisches Design, Tübingen: 1995.

DW, „Mit Striebeck geht die Theaterkrise zu Ende“, *Die Welt - Hamburg*, 10.01.1979, in: Theatersammlung Hamburg, *Hamburger Theaterkrise 1979*.

Eichhorn, Herbert, *Konrad Ernst Ackermann. Ein deutscher Theaterprinzipal. Ein Beitrag zur Theatergeschichte im deutschen Raum*. Emsdetten/Westf.: Verlag Lechte 1965.

Fiedler, Cornelia, „Dringlichkeit? Gefällt mir. Zulieferer nach Maß oder Ideenschmiede für das Theater der Zukunft? Die Regieausbildung formiert sich neu. Eine Zwischenbilanz des Wandels vom Körper Studio Junge Regie.“, *Theater heute*, Nr. 6, Juni 2012, S. 22 - 25.

Fink, Hans-Juergen, „Ansichten eines Querdenkers“, *Hamburger Abendblatt*, 14.08.2004, in: Theatersammlung Hamburg, *Hamburg Allgemein 01.01.2004 - 31.12.2005*.

Fischer-Appelt, *Niederschrift über die Sitzung der „kleinen Arbeitsgruppe“ unihh/HfM für die Begründung eines Diplomstudienganges Schauspieltheater-Regie*, 03.06.1988, in: Registratur Universität Hamburg / Akte Universität Hamburg / Hochschulen / Integrierte Studiengänge / Allgemeines, Band Nr. 1, Beginn: 08.03.1988, Schluss: 31.05.1988 / U 660.3-1/24 / Reponiert.

Fischer-Lichte, Erika, „Inszenierung“, *Metzler Lexikon Theatertheorie*, Hg. Erika Fischer-Lichte / Doris Kolesch / Matthias Warstat, Stuttgart / Weimar: Verlag J.B. Metzler 2005, S.146 - 153.

Freie und Hansestadt Hamburg, *Haushaltsplan 2011/2012*,
www.hamburg.de/contentblob/807004/data/einzelplan33.pdf, 12.09.2012.

Friedrich, Götz, *Brief an Jürgen Flimm*, 27.07.1999, in: Registratur Universität Hamburg, Akte Universität Hamburg / Hochschulen / Integrierte Studiengänge / Einrichtung eines integrierten Studienganges „Musik-Theater-Regie“ / Allgemeines AR, Band Nr. 5, Beginn: 15.04.1978, Schluss: 15.03.2001 / U 660.3-1/4 (01) / Reponiert.

Gartz, Joachim, *Die großen der Philosophie*, München: Compact Verlag 2008.

Gronemeyer, Nicole / Stegemann, Bernd (Hg.), *Lektionen 2. Regie*, Berlin: Theater der Zeit 2009.

Grund, Stefan, „Die Schauspielkunst wird für gewöhnlich nicht in Büchern gelehrt...“ (Bertolt Brecht) Universitäre Schauspiel- und Schauspielregieausbildung in Hamburg“, *Theater der Zeit*, Heft Nr. 5, September/Okttober 1996, S. 26 - 27.

Grund, Stefan, „Kultur als städtischer Charakterkern“, *Die Welt - Hamburg*, 27.02.2004, in: Theatersammlung Hamburg, *Hamburg Allgemein 01.01.2004 - 31.12.2005*.

Haller, Hans-Dieter / Bodo Kayser, „Lehrer, werde Lerner. Über die Qualifikation für didaktisches Handeln.“, *Studienreihe Schulpädagogik*, Hg. Kristian Kunert, Bd. 4, München: Kösel-Verlag 1980.

Hartmann, Ulrike, *Facility Management*, <http://studieren.de/facility-management.0.html>, 26.07.2012.

Himmerich, W., „Unterrichtsanalyse. Möglichkeiten der Darstellung und Interpretation von Unterrichtsverläufen“, *Unterrichtsplanung und Unterrichtsanalyse - ein didaktisches Model*, Hg. ders., Bd. 2, Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1976.

Hochschule für Musik und Theater, *Theaterakademie. Prüfungsordnung Schauspiel-Regie*, <http://www.hfmt-hamburg.de/studium/studiendekanate/studdekanat-ii-theaterakademie/>, 17.07.2012.

Hochschule für Musik und Theater, *Theaterakademie*, <http://www.hfmt-hamburg.de/theaterakademie>, 10.09.2012.

Hoffmann, Paul F., *Friedrich Ludwig Schröder als Dramaturg und Regisseur*, Berlin: Selbstverlag der Gesellschaft für Theatergeschichte 1939; (Schriften der Gesellschaft für Theatergeschichte Bd. 52).

Hopmann, Stefan, Vorlesung Bildungswissenschaften - Steop2, Powerpoint-Folie, STEP_BLL_1, 4.10.11 - 10.10.11 .

Indjeva, Nevena, http://berberian11.tripod.com/indjeva_danovski.htm, 22.11.2012.

Itz, „Endspurt um Leitung der Theaterakademie“, *Hamburger Abendblatt*, 01.06.2005, in: Theatersammlung Hamburg, *Hamburg Allgemein 01.01.2004 - 31.12.2005*.

- Itz, „Verlängerung erwünscht“, *Hamburger Abendblatt*, 08.07.2006, in: Theatersammlung Hamburg, *Hamburg Allgemein 2006 - 2007*.
- Jank, Werner / Hilbert Meyer, *Didaktische Modelle*. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor 1991.
- Junge, Marion, „Wilhelm von Humboldts Akademischer Bildungsanspruch. Ein Beitrag zur Entideologisierung der ‚klassischen deutschen Universitätsidee‘“, Diss., Universität Hamburg 1970.
- Jungheinrich, Hans-Klaus, „Die Jungen und die Alten des Musiktheaters. Eine Tagung mit Aufführungen Hamburger Regie-Neulinge“, *Frankfurter Rundschau*, 05.12.1988, in: Theatersammlung Hamburg, *Hamburg Allgemein 1987-1988*.
- kam/rd, „Was ist eine Privatbühne - und wie finanziert sie sich bloß?“, *Hamburger Morgenpost*, 09.01.2007, in: Theatersammlung Hamburg, *Hamburg Allgemein 2006 - 2007*.
- Kampnagel Online, *Kampnagel*, www.kampnagel.de, 30.10.2012.
- Kässens, Wend/ Jörg W. Gronius, *Theatermacher. Gespräche mit Luc Bondy, Jürgen Flimm, Hansgünther Heyme, Hans Neuenfels, Peter Palitzsch, Claus Peymann, Frank-Patrick Steckel, George Tabori, Peter Zadek*, Frankfurt am Main: Athenäum 1987.
- Kelting, Peter-Jakob, „Gründerfieber. Zwei neue Regiestudiengänge in Hamburg.“, *TheaterZeitschrift*, Heft 27, Frühjahr 89, 1. Quartal, S. 18.
- Kern, Volker, *Das Meininger Hoftheater*, 1. Aufl. (Kunstführer Nr. 2235), Regensburg: Verlag Schnell und Steiner GMBH 1996.
- Kilian, Barbara, *Theater Hans Wurst Nachfahren Berlin*, Berlin: Alexander Verlag 2006.
- Kloßen, Günter, „Gespür und Leidenschaft“, *Szene Hamburg*, Januar 1992, 19. Jg. Nr. 1, S. 72 f., in: Theatersammlung Hamburg, *Szene Hamburg 1992 (1-6)*.
- Körper-Stiftung, *Körper Studio Junge Regie*, <http://www.koerber-stiftung.de/kultur/koerber-studio-junge-regie/portraet.html>, 26.07.2012.
- Körner, Roswitha „Hoftheater“, *Theaterlexikon. Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensembles*, Hg. Manfred Brauneck / Gérard Schneilin, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2001, S. 450 - 451.
- Krause, Peter, *Niederschrift über die 50. Sitzung der Gemeinsamen Kommission „Musiktheater-Regie“*, 28.06.2002, in: Universität Hamburg, Planung und Controlling -11- Ordner ITFM.
- Krogoll, Johannes, *Stellungnahme des Fachbereichs Sprachwissenschaft*, 10.08.1988, in: Registratur Universität Hamburg / Akte Universität Hamburg / Hochschulen / Integrierte Studiengänge / Allgemeines, Band Nr. 3, Beginn 01.08.1988, Schluss: 30.09.1988 / U 660.3-1/24 / Reponiert.
- Lessing, Gotthold E., *Hamburgische Dramaturgie*, Kritisch durchgesehene Gesamtausgabe mit Einleitung und Kommentar von Otto Mann, Stuttgart: Alfred Körner Verlag 1958.

Matiasek, Hellmuth, „Regie - Ein verzerrtes Berufsbild“, *Regie in Dokumentation, Forschung und Lehre*, Hg. Margret Dietrich, Salzburg: Otto Müller Verlag 1975, S. 75 - 78.

Mischke, Joachim, „Jede zehnte Hamburger Firma arbeitet in der Kultur“, *Hamburger Abendblatt*, 27.09.2006, in: Theatersammlung Hamburg, *Hamburg Allgemein 2006 - 2007*.

Mnr., A., „Regie“, *R bis Seer*, Allgemeine deutsche Real-Encyclopädie für die gebildeten Stände (Conversations-Lexicon) in zehn Bänden, 5. Aufl., 8. Bd. (10 Bde), Leipzig: F.A Brockhaus 1819, S. 121.

Moser, Heinz, *Didaktisches Planen und Handeln. Eine praxisbezogene Einführung*. München: Kösel-Verlag 1978.

Munzinger Archiv, *Hellmuth Matiasek*,
<https://www.munzinger.de/search/portrait/hellmuth+matiasek/0/14625.html>, 18.05.2012.

Nellissen, Monika, „Alle Theaterstudenten in Zukunft unter einem Dach?“, *Die Welt - Hamburg*, 09.03.2004, in: Theatersammlung Hamburg, *Hamburg Allgemein 01.01.2004 - 31.12.2005*.

Nellissen, Monika, „Ein Künstler mit Managerqualitäten wird gesucht.“, *Die Welt - Hamburg*, 28.06.2004, in: Theatersammlung Hamburg, *Hamburg Allgemein 01.01.2004 - 31.12.2005*.

Nellissen, Monika, „Regie-Könige werden in Hamburg gekrönt. Die Körber-Stiftung fördert die besten Nachwuchskünstler aller deutschsprachigen Theaterhochschulen“, *Die Welt - Hamburg*, 29.04.2003, in: Theatersammlung Hamburg, *Hamburg Allgemein 2002 - 2003*.

Nellissen, Monika, „Sprungbrett auf die Bretter, die die Welt bedeuten.“, *Die Welt - Hamburg*, 23.01.07, in: Theatersammlung Hamburg, *Hamburg Allgemein 2006-2007*.

Nellissen, Monika, „Vergiss Bochum, vergiss Berlin, vergiss Zürich und vergiss Wien. Das Theater des Jahres heißt Thalia und liegt am Alstertor - Hamburger Bühnen begeistern“, *Die Welt - Hamburg*, 15.10.2003, in: Theatersammlung Hamburg, *Hamburg Allgemein 2002 - 2003*.

Nellissen, Monika, „Wo die Regielöwen gezähmt werden sollen. Neuer Hamburger Studiengang: Schauspielregie“, *Die Welt - Hamburg*, 15.11.1988, in: Theatersammlung Hamburg, *Hamburg Allgemein 1987- 1988*.

o. A., „Achtung! Bald gibt's nur noch Labskaus“, *Hamburger Morgenpost*, 24.11.1995, in: Theatersammlung Hamburg, *Hamburg Allgemein 1994 - 1996*.

o.A. „Akademie“, *A - Ast*, Der Große Brockhaus, Handbuch des Wissens in zwanzig Bänden, 1. Bd., 15. Aufl., Leipzig: F.A. Brockhaus 1928, S. 196 f.

o.A., „Didaktik“, *A - Glub*, Brockhaus - die Enzyklopädie, Bd. 26., 19. Aufl., Mannheim: F.A. Brockhaus 1995, S. 717.

o.A., „Die Theaterlandschaft muß erhalten bleiben.“, *Hamburger Abendblatt*, 16.11.1978, in: Theatersammlung Hamburg: *Hamburger Theaterkrise 1978*.

o.A., „deduktives Lernen“, *Lexikon Pädagogik*, Hg. Heinz-Elmar Tenorth / Rudolf Tippelt, Weinheim / Basel: Beltz Verlag 2007, S. 142.

- o.A., „Es ist unglaublich, was da geschehen ist.“, *Die Welt - Hamburg*, 02.11.1978, in: Theatersammlung Hamburg, *Hamburg Theaterkrise 1978*.
- o.A., „induktives Lernen“, *Lexikon Pädagogik*, Hg. Heinz-Elmar Tenorth / Rudolf Tippelt, Weinheim / Basel: Beltz Verlag 2007, S. 335.
- o.A., „Regie“, *Osman bis Reuchlin*, Der Große Herder. Nachschlagewerk für Wissen und Leben, 9. Bd., 4. Aufl., Freiburg im Breisgau: Herder & Co.G.m.b.H. Verlagsbuchhandlung 1934, S. 1553 f.
- o. A. „Regie“, *Pas - Rim*, Der Große Brockhaus in zwölf Bänden, 9. Bd., 16. Aufl., Wiesbaden: F.A. Brockhaus 1956, S. 617.
- o.A., „Regisseur“, *Pas - Rim*, Der Große Brockhaus in zwölf Bänden, 9. Bd., 16. Aufl., Wiesbaden: F.A. Brockhaus 1956, S. 619.
- o.A. „Regie“, *Pos - Rob*, Der Große Brockhaus. Handbuch des Wissens in zwanzig Bänden, 15. Bd., 15. Aufl., Leipzig: F.A. Brockhaus 1933, S. 494 f.
- o.A., „Regisseur“, *Pos - Rob*, Der Große Brockhaus. Handbuch des Wissens in zwanzig Bänden, 15. Bd., 15. Aufl., Leipzig: F.A. Brockhaus 1933, S. 497.
- o.A., „Regie“, *RAH - SAF*, Brockhaus - die Enzyklopädie in vierundzwanzig Bänden, 18. Bd., 20. Aufl., Leipzig/Mannheim: F.A. Brockhaus 1998, S. 171 f.
- o.A., „Parzival wagt sich ins Schlangennest“, *Die Welt - Hamburg*, 03.02.1979, in: Theatersammlung Hamburg: *Hamburger Theaterkrise 1979*.
- o.A., „Viele Künstler verlassen das Hamburger Schauspielhaus“, *Hamburger Abendblatt*, 25.01.1979, in: Theatersammlung Hamburg: *Hamburger Theaterkrise 1979*.
- Oberacker, Susann, „Es ist fast wie eine Zwangsheirat“, *Hamburger Morgenpost*, 30.06.2006, in: Theatersammlung Hamburg, *Hamburg Allgemein 2006 - 2007*.
- Oehmsen, Susanne, „Entdeckungsreise ins Ich. Ausbildung.“, *Szene Hamburg*, August 1991, S. 81 - 82, in: Theatersammlung Hamburg, *Szene Hamburg 1991 / 7 - 12*.
- Ostholstein - Nachrichten und Informationen,
<http://ostholstein.mediaquell.com/2011/07/06/sabina-dhein-wird-direktorin-der-theaterakademie-hamburg/>, 03.07.2012.
- Pd, „Opernregisseure nach acht Semestern“, *Die Welt - Hamburg*, 16.08.1973, in: Theatersammlung Hamburg, *Hamburg Allgemein 1960 - 1975*.
- Platon, „Menon oder Über die Tugend“, *Platon. Sämtliche Dialoge. Menon - Kratylos - Phaidon - Phaidros*, Hg. Otto Appelt, Bd. 2, Hamburg: Felix Meiner Verlag 1993.
- Prange, Klaus, *Schlüsselwerke der Pädagogik*. Bd. 1: *Von Plato bis Hegel*, Hg. Werner Helsper / Kade, Jochen / Christian Lüders / Frank-Olaf Radtke / Werner Thole, „Grundriss der Pädagogik / Erziehungswissenschaft“, Bd. 25, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer 2008.

Rasehorn, Bernd, *Brief an die Universität*, 18.09.1990, in: Registratur Universität Hamburg / Akte Universität Hamburg / Hochschulen / Integrierte Studiengänge / Allgemeines, Band Nr. 4, Beginn: 01.10.1988, Schluss: 31.10.1990 / U 660.3-1/24 / Reponiert.

Reinhardt, Max, „Rede zur Eröffnung der Schauspiel- und Regieschule der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst in Wien 1928“, *Max Reinhardt. Leben für das Theater. Briefe, Reden, Aufsätze, Interviews, Gespräche, Auszüge aus Regiebüchern*, Hg. Hugo Fetting, Berlin: Argon Verlag 1989.

Riedel, Ingrid, *Formen. Tiefenpsychologische Deutung von Kreis, Kreuz, Dreieck, Quadrat, Spirale und Mandala*. Stuttgart/Zürich: Kreuz-Verlag 2002.

Riener, Alexandra, „Von der Regie zum Regietheater und kollektive [Gegen]Entwürfe. Über die Ambivalenz von Werktreue und Regie“, Dipl., Universität Wien November 2005.

Roeder, Anke/ Sven Ricklefs, „Junge Regisseure“, Hg. Claudia Balk, *Regie im Theater*, Frankfurt a. Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1994.

Rüping, Christopher, *Protokoll zu Andrea Udls Regieunterricht*, 27.04.2007, in: E-Mailverkehr mit Andrea Udl, Protokolle, 24.11.2012.

Sandhack, Monika, „Regisseur“, *Theaterlexikon. Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensembles*, Hg. Manfred Brauneck / Gérard Schneilin, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2001, S.832 - 833.

Sandhack, Monika „Regie“, *Theaterlexikon. Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensembles*, Hg. Manfred Brauneck / Gérard Schneilin, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2001, S. 828 - 831.

Sandhack, Monika, „Regietheater“, *Theaterlexikon. Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensembles*, Hg. Manfred Brauneck / Gérard Schneilin, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2001, S. 831 - 832.

Schaeper, Hildegard, *Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität. Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechterspezifischer Lehrkulturen*, Bd. 100, Weinheim: Deutscher Studienverlag 1997.

Schiller, Maïke, „Kultur aus Hamburg ist ein Exportschlager“, *Hamburger Abendblatt*, 19.05.2007, in: Theatersammlung Hamburg, *Hamburg Allgemein 2006 - 2007*.

Schmithals, Friedemann, „Lehrt die Praxis lehren?“, *Der Ort der Lehre in der Hochschule. Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb*, Hg. Wolff-Dietrich Webler / Hans-Uwe Otto, Weinheim: Deutscher Studienverlag 1991, S. 173 – 178; (Blickpunkt Hochschuldidaktik Bd. 90).

Schönhuth, Michael, *Das Kulturglossar. Ein Vademecum durch den Kulturdschungel für Interkulturalisten*, <http://www.kulturglossar.de/html/h-begriffe.html>, 23.11.2012.

Schröter, H., *Ergebnisprotokoll eines Gespräches des Universitätspräsidenten mit dem Fachbereich Sprach-, Literatur- und Medienwissenschaften (FB 07) und dem Institut für Theater, Musiktheater und Film (ITFM)*, 17.04.2002, in: Universität Hamburg, Planung und Controlling -11- Ordner ITFM.

Seegers, Armgard, „Die Regieausbildung in Hamburg ist einzigartig“, *Hamburger Abendblatt*, 01.07.2006, in: Theatersammlung Hamburg, *Hamburg Allgemein 2006 - 2007*.

Seibert, Norbert, „Das Unterrichtsprinzip der Differenzierung.“, *Prinzipien guten Unterrichts. Kriterien einer zeitgemäßen Unterrichtsgestaltung*, Hg. Norbert Seibert / Helmut J. Serve, München: PimS-Verlag 1992, S. 97 - 126.

Seitz, Oskar, „Kriterien guten Unterrichts. Versuch einer Ableitung aus dem Begriff der ‚Vermittlung‘“, *Prinzipien guten Unterrichts. Kriterien einer zeitgemäßen Unterrichtsgestaltung*, Hg. Norbert Seibert / Helmut J. Serve, München: PimS-Verlag 1992, S. 43 - 93.

Serve, Helmut J., „Das Unterrichtsprinzip der Übung.“, *Prinzipien guten Unterrichts. Kriterien einer zeitgemäßen Unterrichtsgestaltung*, Hg. Norbert Seibert / Helmut J. Serve, München: PimS-Verlag 1992, S. 221 - 243.

Stegemann, Bernd (Hg.), *Lektionen 4. Schauspielen. Ausbildung*, Berlin: Theater der Zeit 2010.

Stegemann, Bernd, „Regie als Beruf“, *Lektionen 2. Regie*, Hg. Nicole Gronemeyer / Bernd Stegemann, Berlin: Theater der Zeit 2009, S. 38 - 55, hier S. 40.

Stubenrauch, Jens / Dr. Julia Kothe / Dr. Harald Engler, *Preußen Chronik*, http://www.preussen-chronik.de/person_jsp/key=person_friedrich+ii.+von_preu%25dfen.html, 15.05.2012.

Sucher, C. Bernd, *Theaterzauberer 2. Von Bondy bis Zadek. Zehn Regisseure des deuten Gegenwartstheaters*, München/ Zürich: Piper 1990.

Terhart, Ewald, *Didaktik. Eine Einführung*, Stuttgart: Philipp Reclam jun. 2009.

Thalia Theater, http://www.thalia-theater.de/h/geschichte_68_de.php, 21.04.2012.

Trappl, Wilhelm, „Der Begriff ‚Regie‘ als Lexikon-Stichwort.“, *Regie in Dokumentation, Forschung und Lehre*, Hg. Margret Dietrich, Salzburg: Otto Müller Verlag 1975, S. 47 - 54.

Universität Hamburg, *Amtlicher Anzeiger. Teil II des Hamburgischen Gesetz- und Verordnungsblattes*, Nr. 146, 31.07.1989, in: Registratur Universität Hamburg / Akte Universität Hamburg / Hochschulen / Integrierte Studiengänge / Allgemeines, Band Nr. 4, Beginn: 01.10.1988, Schluss: 31.10.1990 / U 660.3-1/24 / Reponiert.

Universität Hamburg, *Potentialanalyse der freien Theater- und Tanzszene in Hamburg*, <http://www.slm.uni-hamburg.de/ifg2/theaterforschung/index.html> ODER dfthh.de/PDF/Potentialanalyse.pdf, 09.05.2012.

Universität Hamburg, *Senatsdrucksache Nr. 1643*, 25.10.1988, in: Registratur Universität Hamburg / Akte Universität Hamburg / Hochschulen / Integrierte Studiengänge / Allgemeines, Band Nr. 4, Beginn: 01.10.1988, Schluss: 31.10.1990 / U 660. 3-1/24 / Reponiert.

Verband Deutscher Bühnen- und Medienverlage, *Bebel, Sergi - Ein Augenblick vor dem Sterben*, http://www.theatertexte.de/data/henschel_schauspiel/3447980046/show, 25.11.2012.

Viebahn, Peter, *Psychologie des studentischen Lernens. Ein Entwurf der Hochschulpsychologie*, Weinheim: Deutscher Studienverlag 1990; (Blickpunkt Hochschuldidaktik Bd. 88).

Von Humboldt, Wilhelm, „Schriften zur Politik und zum Bildungswesen“, *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden*, Hg. Andreas Flitner / Klaus Giel, Bd. 4, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1964.

Wassermann, Andreas, „Das Luftschloß des Präsidenten. Uni beschließt elitären Theater-Studiengang“, *Hamburger Rundschau*, 14.07.1988, in: Theatersammlung Hamburg, *Hamburg Allgemein 1987-1988*.

Wildt, Johannes, „Lehre - Studium: Reflexion über eine Differenz.“, *Der Ort der Lehre in der Hochschule. Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb*, Hg. Wolff-Dietrich Webler / Hans-Uwe Otto, Weinheim: Deutscher Studienverlag 1991, S. 179 - 197; (Blickpunkt Hochschuldidaktik Bd. 90).

Winds, Adolf, *Geschichte der Regie*, Leipzig/Berlin: Deutsche Verlagsanstalt 1925.

Witzeling, Klaus, „Eine einmalige Chance für die Ausbildung‘. Theaterakademie-Direktor gewählt“, *Hamburger Abendblatt*, 03.06.2005, in: Theatersammlung Hamburg, *Hamburg Allgemein 01.01.2004 - 31.12.2005*.

Witzeling, Klaus, „Ein Moderator soll schlichten.“, *Hamburger Abendblatt*, 13.03.2004, in: Theatersammlung Hamburg, *Hamburg Allgemein 01.01.2004 - 31.12.2005*.

Zinn, Paul, „Für die Filmelite eine Extrawurst? Neuer Ausbildungsgang für Film- und Theaterregie geplant / Uni-Gremien wehren sich“, *taz-Hamburg*, 26.06.1988, in: Theatersammlung Hamburg, *Hamburg Allgemein 1987-1988*.

E-Mailverkehr / Fragebögen / Interviews:

E-Mailverkehr mit Mascha Wehrmann - Koordinatorin Theaterakademie Hamburg, 10.09.2012.

E-Mailverkehr mit Jörg Maaß - Leitung Referat Steuerung der HfMT, 11.09.2012.

E-Mailverkehr mit Jörg Maaß - Leitung Referat Steuerung der HfMT, 12.09.2012.

Fragebogen von Andrea Udl - Dozentin Regie.

Fragebogen von Christopher Rüping - ehem. Student (Beginn: 2007 / Abschluss: 2011).

Fragebogen von Hannes Hellmann - Dozent Schauspiel.

Fragebogen von Karin Nissen-Rizvani - Dozentin Dramaturgie.

Fragebogen von Nina Pichler - ehem. Studentin (Beginn: 2003 / Abschluss: 2007).

Fragebogen von Nino Haratischwili - ehem. Studentin (Beginn: 2003 / Abschluss 2007).

Fragebogen von Paul-Georg Dittrich - ehem. Student (Beginn: 2007 / Abschluss: 2011).

Fragebogen von Pia Maria Gehle - ehem. Studentin (Beginn: 2002/Abschluss 2006).

Fragebogen von Tobias Herzberg - Student (Beginn: 2010 / voraussichtl. Abschluss: 2014).

Interview mit Andrea Udl, Hamburg 17.08.2012.

8. Anhang

8.1 Diagramme / Auflistung: STR

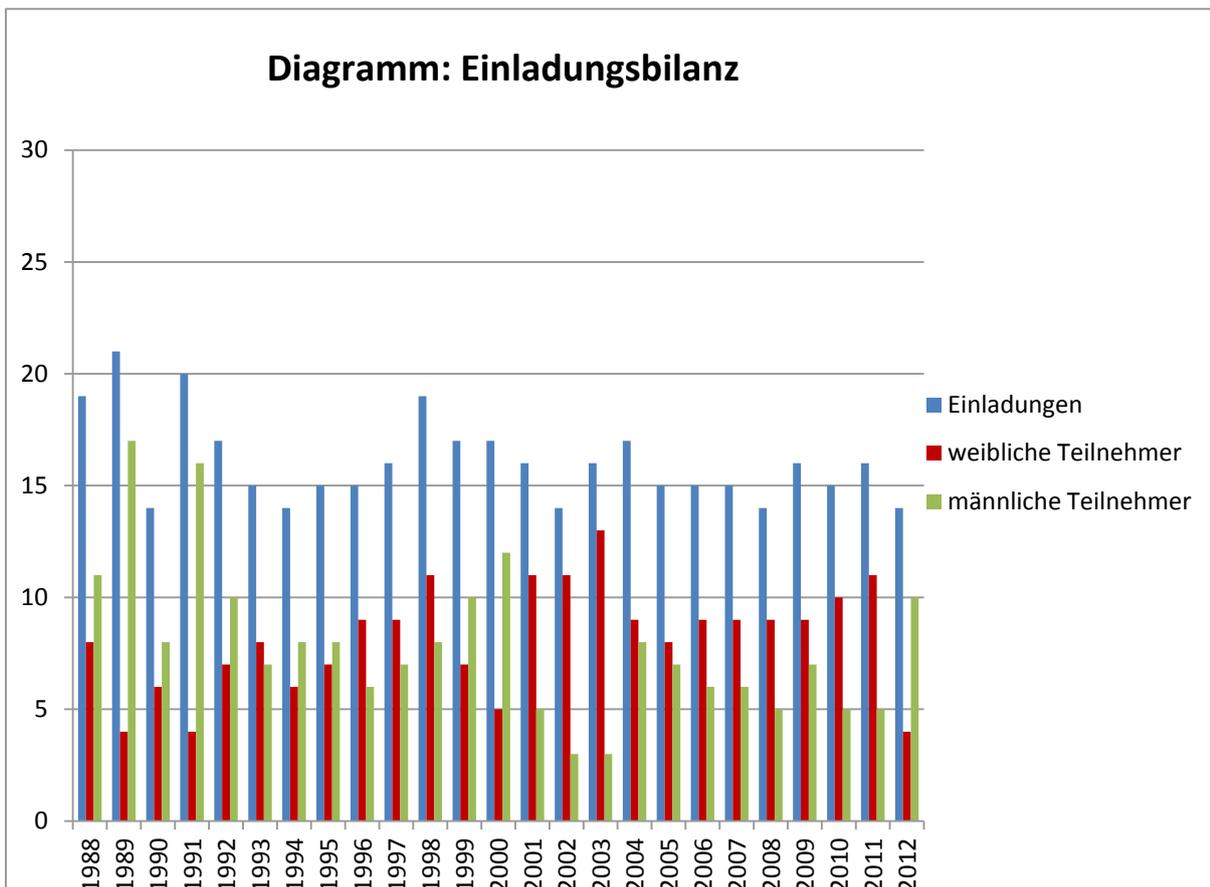
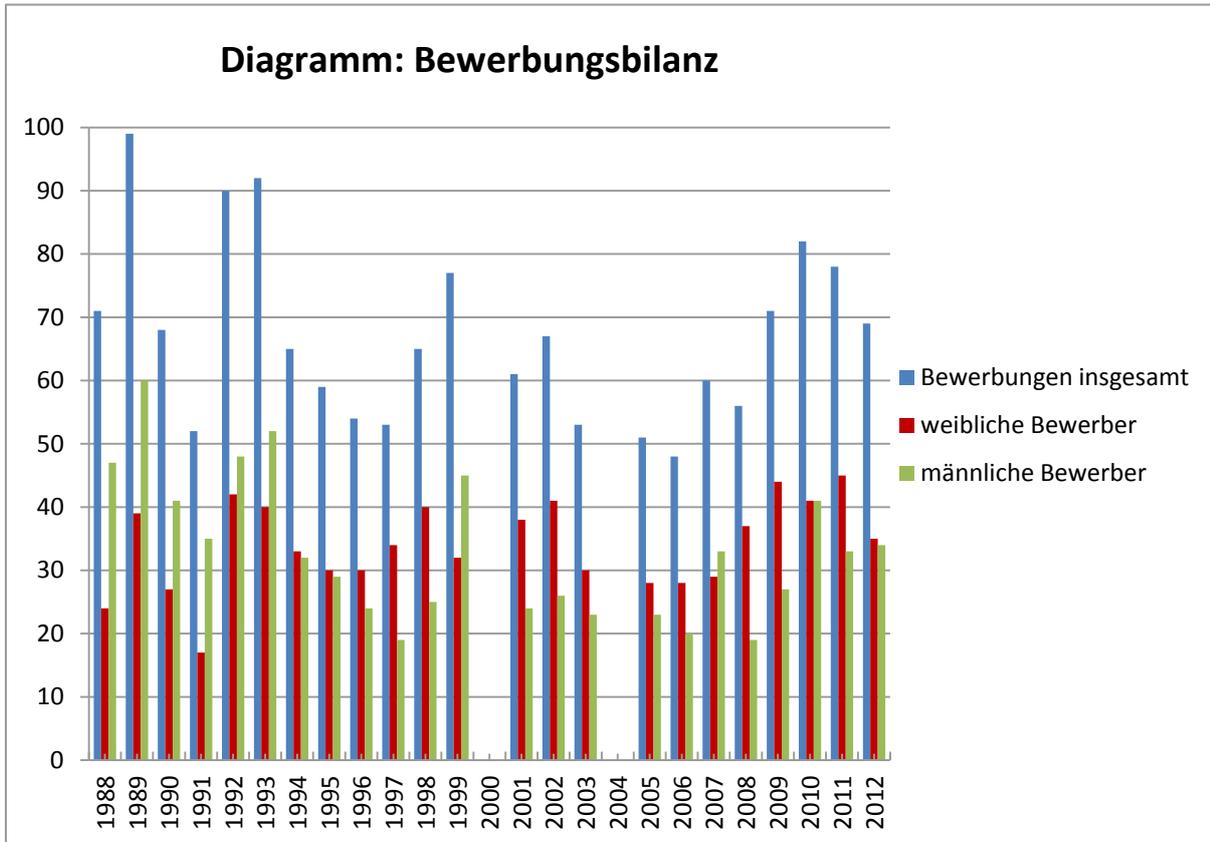
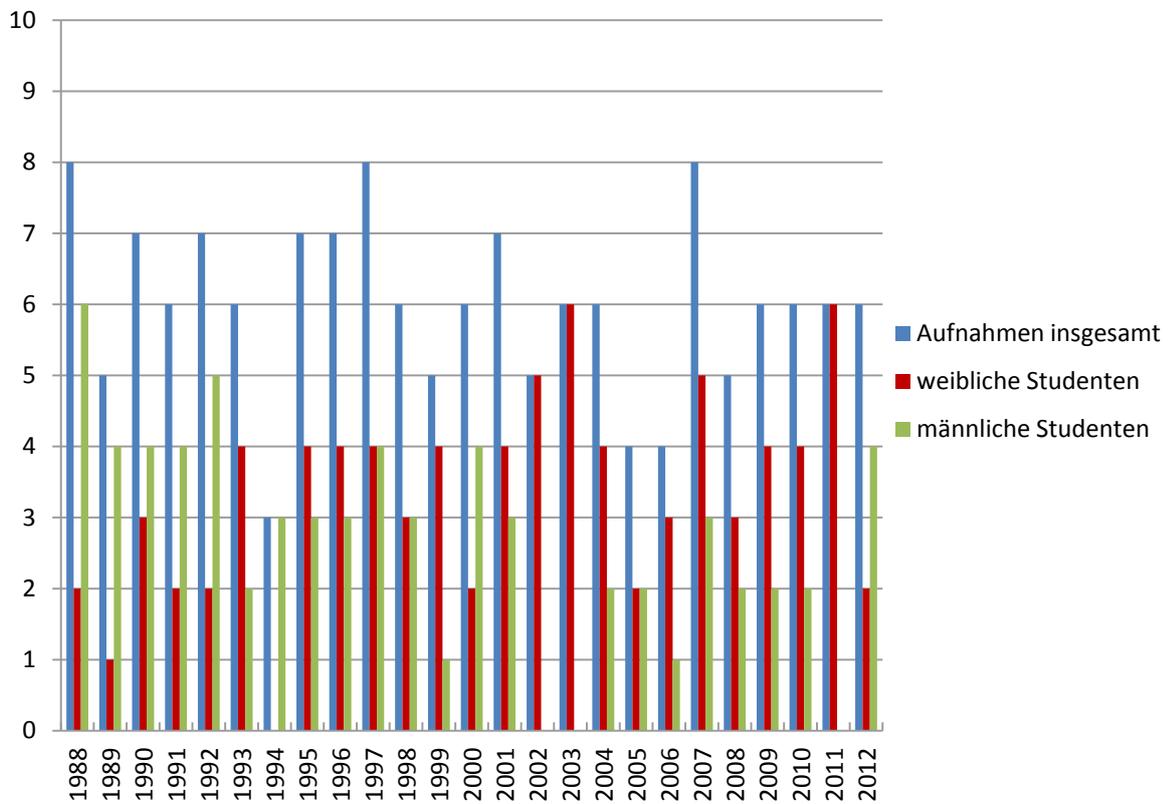


Diagramm: Aufnahmebilanz



Jahr	Bewerbungen gesamt	w	m	Einladungen	w	m	Aufnahmen	w	m
1988	71	24	47	19	8	11	8	2	6
1989	99	39	60	21	4	17	5	1	4
1990	68	27	41	14	6	8	7	3	4
1991	52	17	35	20	4	16	6	2	4
1992	90	42	48	17	7	10	7	2	5
1993	92	40	52	15	8	7	6	4	2
1994	65	33	32	14	6	8	3	0	3
1995	59	30	29	15	7	8	7	4	3
1996	54	30	24	15	9	6	7	4	3
1997	53	34	19	16	9	7	8	4	4
1998	65	40	25	19	11	8	6	3	3
1999	77	32	45	17	7	10	5	4	1
2000	k.A.			17	5	12	6	2	4
2001	61	38	24	16	11	5	7	4	3
2002	67	41	26	14	11	3	5	5	0
2003	53	30	23	16	13	3	6	6	0
2004	k.A.			17	9	8	6	4	2
2005	51	28	23	15	8	7	4	2	2
2006	48	28	20	15	9	6	4	3	1
2007	60	29	33	15	9	6	8	5	3
2008	56	37	19	14	9	5	5	3	2
2009	71	44	27	16	9	7	6	4	2
2010	82	41	41	15	10	5	6	4	2
2011	78	45	33	16	11	5	6	6	0
2012	69	35	34	14	4	10	6	2	4

8.2 Fragebogen Dozenten / Studenten⁴²⁸

DOZENTEN

Name:

Fachgebiet(e):

Allgemein

- Welche Ausbildung / Studium haben Sie abgeschlossen?

- Welche Lehrerfahrungen haben Sie bisher?

- Seit wann sind Sie an der TAH? _____

- Warum lehren Sie an der TAH? Gibt es einen besonderen Reiz/Unterschied?

- Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer beruflichen Situation?
1 (überhaupt nicht zufrieden) – 2 (mittelmäßig) – 3 (sehr zufrieden)

- Welche Merkmale treffen auf Ihre Arbeitssituation zu? (bitte ankreuzen/ blau trifft zu / rot trifft nicht zu)
 - Konflikte zwischen Forschungs- und Lehraufgaben
 - freie Zeiteinteilung
 - Konkurrenz unter Kollegen
 - unzureichende Ausstattung des Arbeitsplatzes
 - Zeitdruck
 - Tätigkeitsvielfalt
 - Arbeitsüberlastung
 - Möglichkeit, beruflich weiterzukommen

⁴²⁸ Vgl. Schaeper, *Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität. Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechterspezifischer Lehrkulturen.*

- Isolation
- Selbstständigkeit
- Routine
- angemessene Bezahlung
- Erfolgsdruck
- Belastung durch die Lehre

• Was ist Ihnen bei Ihrer Arbeit wichtig? (Bitte ankreuzen)

- Viel Kontakt zu anderen Menschen
- Wissenschaftliche Anerkennung
- Künstlerische Anerkennung
- Gutes Einkommen
- Vereinbarkeit von Familie und Beruf
- Fordernde Arbeit
- Karrieremöglichkeit
- Arbeitsplatzsicherung
- Selbstständiges, eigenverantwortliches Arbeiten
- Chancen der Weiterbildung und beruflichen Qualifikation
- Ausreichend Zeit für außerberufliche Tätigkeiten
- Führungs- und Leitungsaufgaben
- Chancen zur politischen Einflußnahme

Ad Lehre

- Wie viele SWS bieten Sie an? _____
- Wie viele Lehrveranstaltungen bieten Sie an? _____
- Welche Lehrveranstaltungen bieten Sie an?

- Wie viele Teilnehmer sind in Ihren Lehrveranstaltungen? _____
- Welche Art von Lehrveranstaltungen vertreten Sie in Ihrem Unterricht?
 - Vorlesung
 - Übung
 - Seminar
 - Praktikum

- Tutorium
 - Arbeitsgemeinschaft
 - Exkursion
 - Sonstiges: _____
- Für welche Studienphase sind Ihre Lehrveranstaltungen gedacht?
 - Grundstudium
 - Hauptstudium
 - Postgraduiertenstudium
- Verhältnis zu Studierenden?
 - Privat
 - Rein fachlich
- Welche Anforderung stellt die Lehre an Sie?

- „Lehre zwischen Lust und Last“ Bewertung folgender Aussagen⁴²⁹: (blau – JA / gelb – MITTELMÄßIG / rot – NEIN)
 - Lehre bereite mir Freude
 - Lehre ist Routine
 - Lehrtätigkeit anregend für meine wissenschaftliche Arbeit
 - Lehrtätigkeit anregend für meine künstlerische Arbeit
 - Kontakt mit Studierende als persönliche Bereicherung
- Interessensschwerpunkt:
 - Wissenschaftliche Arbeit
 - Künstlerische Arbeit
 - Lehrtätigkeit
- Was verstehen Sie unter dem Begriff LEHREN?

⁴²⁹ Schaeper, *Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität. Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechterspezifischer Lehrkulturen*, S. 268.

- Welches Ziel verfolgen Sie mit Ihrer Lehrtätigkeit?

- Würden Sie Ihre „Lehreinheit“ als Unterricht oder als Lehrveranstaltung klassifizieren?

- Warum diese Klassifizierung? Worin liegt für Sie der Unterschied?

- Welche Erwartungen stellen Sie an Ihre eigene Lehrtätigkeit?

- Wieviel Wert legen Sie in Ihrer „Lehreinheit“ auf (blau – sehr viel / gelb – mittelmäßig / rot – wenig)

- | | | | |
|---------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| - Praxisbezug | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Wissenschaftliches Niveau | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Präsentation und Organisation | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Ad Unterrichtseinheiten:

Planung

Wonach wählen Sie Ihre Themen aus?

Was sind für Sie zeitgenössische Themen? Welche wählen Sie für Ihre Lehreinheiten aus?

Planen Sie Ihre Lehreinheiten zu gestalten ? (Präsentationen / Übungseinheiten.) Warum / Warum nicht?

Bereiten Sie sich vor der Lehrveranstaltung vor? Inwiefern?

Planen Sie Ihre methodische Vorgehensweise? Inwiefern? Warum?

Vorgehensweise

Wie läuft der Unterricht bei Ihnen ab? (freier? Strukturiert? Gliederung?)

Wie sieht die Arbeits-/Lernsituation aus? (Zusammenarbeit?)

Inwieweit sind Sie als Lehrender integriert? (Welche Rolle spielen Sie während der Einheiten?)

Wie sehen Ihre Aufgabenstellungen aus? (Beispiel)

Welche Praxismethoden wenden Sie an?

Welche Übungen wenden Sie an? (Übungen nach jedem Lernschritt / direkte Übungen / Wiederholungen)

Resultat

Welche Anforderung haben Sie an den Lernenden?

Was soll der Lernende am Ende Ihrer „Lehreinheit“ leisten / beherrschen können?

Was sind die Abschlusskriterien Ihrer „Lehreinheit“?

Welche Bewertungskriterien / Verfahren wenden Sie an?

Gibt es eine Evaluation Ihrer „Lehreinheiten“?

Wie schätzen Sie Ihre Lehrtätigkeit selbst ein? (erfolgreich? lehrreich?)

Inwieweit steht das Individuum im Zentrum?

Zielvorstellungen

„Bitte geben Sie an, welcher Stellenwert ihrer Meinung nach den aufgeführten Zielen im Hochschulunterricht zukommen sollte.“⁴³⁰ (Bitte einkreisen!)

1 (entbehrlich) – 2 (sinnvoll, aber nicht notwendig) – 3 (ratsam und nützlich) – 4

(bedeutungsvoll) – 5 (sehr relevant) – 6 (sehr notwendig) – 7 (völlig unerlässlich)

- Förderung von Fähigkeiten zur Lösung praxisnaher Probleme 1 – 2 – 3 – 4- 5 – 6 – 7
- Förderung von Verantwortungsbewusstsein 1 – 2 – 3 – 4- 5 – 6 – 7
- Vermittlung von Fachwissen, Sachkenntnissen und Förderung der Stoffbeherrschung
1 – 2 – 3 – 4- 5 – 6 – 7
- Förderung von selbstständigem Denken 1 – 2 – 3 – 4- 5 – 6 – 7
- Förderung von Kooperations- und Teamfähigkeit 1 – 2 – 3 – 4- 5 – 6 – 7
- Förderung der analogen Fähigkeit 1 – 2 – 3 – 4- 5 – 6 – 7
- Vermittlung von Arbeitstechniken und Arbeitsstrategien 1 – 2 – 3 – 4- 5 – 6 – 7
- Förderung von Problemlösefähigkeiten 1 – 2 – 3 – 4- 5 – 6 – 7
- Förderung der Kritik- und Urteilsfähigkeit 1 – 2 – 3 – 4- 5 – 6 – 7
- Fähigkeit der disziplinären Perspektiven 1 – 2 – 3 – 4- 5 – 6 – 7
- Förderung von Motivation, Interesse und Neugier 1 – 2 – 3 – 4- 5 – 6 – 7
- Vermittlung berufspraktischer Fähigkeiten 1 – 2 – 3 – 4- 5 – 6 – 7
- Förderung der Fähigkeit, verschiedene Theorien kritisch zu vergleichen und zu beurteilen
1 – 2 – 3 – 4- 5 – 6 – 7
- Förderung von Konzentrationsfähigkeit und Ausdauer 1 – 2 – 3 – 4- 5 – 6 – 7
- Förderung von Kreativität 1 – 2 – 3 – 4- 5 – 6 – 7

⁴³⁰ Schaeper, *Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität. Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechterspezifischer Lehrkulturen*, S. 269.

Zum Abschluss

Inwieweit kann man Ihrer Meinung nach Regie tatsächlich lehren?

Inwieweit kann man Ihrer Meinung nach Regie tatsächlich lernen?

Worin liegt die Problematik dieses „Faches“?

Ist Regie ein „Männerberuf“?

„Vom Diplom direkt auf die Bühne“ – gab es das an der TAH?

Was sind die Merkmale der Hamburger Schule?

Was halten Sie von dem Bachelor/Master-Modul-System?

STUDENTEN

Name:

Beginn der Regieausbildung:

Fachsemester/Abschlussjahr:

Allgemein:

Welche Ausbildungen haben Sie vor der TAH gemacht?

Warum haben Sie sich für die TAH entschieden?

Welche Erwartungen haben/hatten Sie an die Regieausbildung?

Haben sich diese Erwartungen erfüllt?

Was ist DAS Zeitgenössische an dieser Regie-Ausbildung?

Welche konkreten Zukunftspläne haben Sie nach dem Diplom/Bachelor bzw. was haben Sie nach dem Abschluss gemacht?

Was bedeutet Regie für Sie?

Was sind Ihre eigenen Lernziele?

Wie gehen Sie an die konkreten Aufgaben heran? (allg. Lernschritte)

Wie sieht Ihr Lernprozess aus? (Mitschriften? Direkte Informationsverarbeitung...)

Verfolgen Sie konkrete Lernmethoden? Welche?

Wie sehen die Lernsituationen aus? (Frontalvortrag/lockere Atmosphäre)

Welche Lehrmethoden überwiegen im Studium? (rotes Kreis) Welche bevorzugen Sie? (oranger Kreis) Und warum bevorzugen Sie diese?

Einzelarbeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	_____
Partnerarbeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	_____
Gruppenarbeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	_____
Diskussion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	_____
Praktische Übungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	_____

Ad Lehreinheiten:

Würden Sie die „Lehreinheiten“ eher als „Unterricht“ oder als „Lehrveranstaltung“ bezeichnen?
Begründung!

Was setzen Sie beim Lehrenden voraus?

Was sind Ihre Erwartungen an die „Lehreinheit“?

Wurden diese Erwartungen erfüllt? (Wenn nein – warum nicht?)

Was ist Ihnen an der „Praxis-Vermittlung“ wichtig?

Gibt es eine Lehr-Evaluation? _____

Bitte bewerten Sie Folgendes mit 1(trifft überhaupt nicht zu) – 2 (trifft nicht zu) 3 – trifft einigermaßen zu) – 4 (trifft zu) – 5 (trifft absolut zu)

Die „Lehreinheiten“ schulen/ schulten meine/n

- Kritikfähigkeit 1 – 2 – 3 – 4 – 5
- Sozialen Kompetenzen 1 – 2 – 3 – 4 – 5
- Teamfähigkeit 1 – 2 – 3 – 4 – 5
- Künstlerischen Ausdruck 1 – 2 – 3 – 4 – 5
- Strukturierte Arbeitsweise 1 – 2 – 3 – 4 – 5
- Fachliche Kompetenz 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Die Lehreinheiten sind:

- Motivierend 1 – 2 – 3 – 4 – 5
- Strukturiert 1 – 2 – 3 – 4 – 5
- Methodisch abwechslungsreich 1 – 2 – 3 – 4 – 5
- Fachgemäß 1 – 2 – 3 – 4 – 5
- Zielgemäß 1 – 2 – 3 – 4 – 5
- Am Individuum orientiert 1 – 2 – 3 – 4 – 5
- Sachlich 1 – 2 – 3 – 4 – 5
- Privat orientiert (private Atmosphäre) 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Welche Lehrmethoden überwiegen?

- Theoretische Übungen
- Praktische Übungen
- Einzelarbeit
- Partnerarbeit
- Gruppenarbeit
- Diskussionen
- Präsentationen
- Lernaufgaben

Interessenschwerpunkt:

- Wissenschaftlich
- Künstlerisch
- Organisatorisch

- Geschichtlich

Wie viel Freiraum haben / hatten Sie bei Ihren Aufgaben? 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Sind Sie zufrieden mit den „Lehreinheiten“?
(blau – JA / rot – NEIN)

Haben Ihnen die Kooperationen mit dem Thalia und dem Schauspielhaus weitergeholfen?
Inwiefern?

Welche Fähigkeiten haben Sie während des Studiums erlernt?⁴³¹ (bitte ankreuzen)

Im Team arbeiten

Organisieren und kooperieren

Kontakte aufnehmen – Netzwerke bilden

Verantwortung übernehmen

Selbstständig arbeiten

Konflikte und Probleme lösen

Konstruktive Kritik üben

Andere Fähigkeiten _____

Wenn Sie etwas an der TAH verbessern könnten. Was wäre das?

Was sind Ihrer Meinung nach Voraussetzungen, um das Fach „Regie“ tatsächlich lehren zu können?

Was sind Ihrer Meinung nach Voraussetzungen, um das Fach „Regie“ tatsächlich lernen zu können? _____

⁴³¹ Du Bois, Harri, „»Studium und Beruf«. Ein Studienmodell auf dem Prüfstand. Abschlußbericht.“ Deutsches Institut für Fernstudienforschung an der Universität Tübingen. Abteilung Didaktisches Design.,Tübingen: 1995, Anlage 4, S. 3.

Was sind Ihrer Meinung nach Voraussetzungen, um das Fach „Regie“ tatsächlich lehren zu können?

Was sind die Merkmale der „Hamburger Schule“?

Würden Sie die Methoden und Stile der Lehre als doktrinär beschreiben? Begründung.

Inwiefern macht eine akademische Regieausbildung überhaupt Sinn?

Würden Sie sagen, dass Theaterpraktiker tatsächlich auch gute Lehrer sind? Inwiefern / Warum nicht?

Was halten Sie von dem Bachelor/Master-Modul-System? Vorteile / Nachteile

8.3 Abstract

Mit der vorliegenden Arbeit „Theaterakademie Hamburg - Zeitgenössische ‚Regie-Brutstätte‘ am Puls der Zeit? Über die Potenzialität von Regie als didaktisches Konstrukt“ wird der großen Frage nach der Lehr- und Lernbarkeit von Regie nachgegangen. Die Theaterakademie Hamburg dient hierbei als konkretes Untersuchungsobjekt. Grund für die Auswahl ist zum einen die fehlende Dokumentation ihres institutionellen Wachstums und zum anderen ihr zeitgenössisches und freies Modell.

Nach einer kurzen Darstellung der Theatergeschichte und der Theaterlandschaft Hamburgs, um den Standort als solchen vorzustellen, werden die Entwicklungstendenzen des Begriffes „Regie“ fokussiert. Begriffliche Annäherungen und didaktische Parallelen leiten zum Profil der Theaterakademie als Regie-Ausbildungsinstitut über. Sowohl über die institutionelle Entwicklung, als auch über die heutige Organisation wird eine Übersicht geboten. Um den kontextuellen Rahmen kompakt darzustellen, wurde hierfür der Studiengang Schauspieltheater-Regie exemplarisch ausgewählt. Neben der Profilierung wird auf die Frage nach der Berufswirklichkeit und der Genderentwicklung im Regieberuf eingegangen.

Fragebögen und Interviews dienen im letzten Teil als qualitative Auswertungsmethoden der zuvor theoretischen Erörterung über didaktische Begrifflichkeiten und Prozesse.

In dieser Arbeit wird versucht, die dichotomischen Begriffe „Hamburg“ / „Regie“ / „Didaktik“ zu vereinen und ihre synergetische Essenz hinsichtlich der Ausbildungsmethoden und -qualitäten, der damit einhergehenden Entwicklung von Regie als akademischer Beruf und das ökonomische Attraktivitätspotenzial einer solchen Ausbildungsinstitution konzentriert herauszufiltern. Mit didaktischem Blick wird intendiert Regie in seiner zeitgenössischen und funktionalen Konstruktion transparenter werden zu lassen.

Nevina Emilova

Persönliche Daten

Geburtstag: 11.04.1988
Geburtsort: Sofia
Staatsbürgerschaft: bulgarisch / deutsch

UNIVERSITÄRE AUSBILDUNG

Universität Wien

Studienfach: Theater-, Film-, und Medienwissenschaften
Zeitraum: seit 10/2008

SCHULBILDUNG

Goethe-Schule/ Gymnasium Flensburg

Zeitraum: 08/2001 – 07/2007
Abschluss: Abitur

Hermann-Tast-Schule/ Gymnasium Husum

Zeitraum: 1998 – 2001

KÜNSLERISCH-ORGANISATORISCHE TÄTIGKEITEN / PRAKTIKA

Ab 2012	Dieckmann & Schilling – Projektmanagement / Slam your Job – Projekt
Ab 10/2012	ÖGZM-Österr. Gesellschaft für zeitgenössische Musik Assistenz der Geschäftsführung
02/2012	ÖGZM-Österr. Gesellschaft für zeitgenössische Musik <u>Regieassistenz</u> bei Martin Scharnhorst/Kinderoperprod.
10/2011-02/2012	Universität Wien/ Institut: Theater-,Film- u. Medienwiss. <u>Tutorium</u> bei Prof. Klemens Gruber
10/2011-02/2012	Kuratieren der Ausstellung "Next Generation. Zukunft war jetzt" im Rahmen von „Next Generation - Praxis des Kuratierens von zeitgenössischem Tanz Theater und Performance“ - www.wuk.at/event/id/15629

05/2011-09/2011	Theaterakademie Hamburg <u>Assistenz Projektleitung</u>
05/2011-09/2011	att-Theaterproduktion <u>Assistenz Projektleitung</u>
05/2011-07/2011	Kaltstart-Theaterfestival - Assistenz/ Künstlerbetreuung
03/2011-04/2011	Praktikum Galerie St. Barbara - Osterfestival Tirol
07/2010-11/2010	Praktikum Fa. Improvise - Mag. Eva Silberbauer / Wien
02/2010	Praktikum Theaterwerkstatt Pilkentafel / Flensburg
2008	Volkstheater Rostock - Statistin / Oper: Manon Lescaut Stage-School / Hamburg : Intensiv-Musical-Workshop
06 / 2007	Künstlerische Auszeichnung für Musiktheater und Grafik ausgestellt durch die Goethe-Schule Flensburg
2005-2006	Niederdeutsche Bühne Flensburg - Schauspielerin
06 / 2005	Dotierter Sonderpreis der Pogge Van Ranken Stiftung im Bereich der Darstellenden Schauspielkunst