

Béatrice Costa (Universität Mons)

Aus „Ich“ werde Du und aus „Du“ werde „Ich“.  
Gedanken zum Einsatz des Rollenspiels im TOLC-Bereich

#### Abstract

The fact that the translation market has changed is an old issue that no longer needs to be added to. By now, researchers also know that translation didactics must increasingly address the questions of educating today's students and tomorrow's translators in postediting. What has not yet been addressed in the same way is the question of what the didactics of intercultural interpreting should look like and what methods should be used to sensitise students, for example, to questions of rhythmisation and re-rhythmisation. The aim of this contribution is to didacticise Meisner's repetition exercises for TOLC-lessons. The execution of these exercises should create an awareness that intercultural interpreting is not just about translating words, but about perceiving the subject behind the speech. Instead of just content, the students are to be sensitised to the „signs of stepped presence“, which are not to be erased but restored in the target language. „Subject interpreting“ is a skill that engages the interpreter in a challenge of a new kind, and it is one of the convictions espoused here that Sanford Meisner's exercises make a valuable contribution when it comes to becoming alert not only to what „the other“ is saying, but also, and above all, to how he or she is saying it.

#### Keywords:

Tolc translation; Re-rhythmisation of the speech; Meisner; Acting exercises; Intersubjectivity

#### Biography

Béatrice Costa teaches the language combinations German-French and French-German at the Faculty of Interpreting and Translation at the University of Mons. In addition to classical translation courses, she also instructs in the so-called TOLC degree programmes, for whose didactic renewal she is actively involved. Since two years, she has been leading the SEREG (German-speaking Studies and Research Laboratory), which entails mastering to bridge the gap between professional and academic translation. She spent the academic year 2022/2023 at the University of Heidelberg, where she conducted research on the interfaces between translation/interpreting and theatre. In her doctoral thesis she dealt with translation studies (*Elfriede Jelinek und das französische Vaudeville*. Narr: 2014). Her doctorate was in the field of translatology, while her habilitation, which she defended in December 2021, was entirely devoted to the question of subjectivisation processes in language. Her most recent contributions are dedicated to the question of whether and to what extent theatre can serve as a medium for TOLC-didactics.

## 1. Eine Linguistik der Rede

Dass Émile Benveniste (1902-1976) im deutschen Sprachraum verhältnismäßig wenig Resonanz gefunden hat, ist erstaunlich, wenn man den nachhaltigen Einfluss bedenkt, den er in französischsprachigen Ländern auf so namhafte Denker wie Jacques Lacan, Julia Kristeva, Roland Barthes, Giorgio Agamben und Henri Meschonnic ausgeübt hat. Als Sohn sefardisch-jüdischer Eltern, die an einer Schule der Universellen Israelitischen Allianz pädagogisch tätig waren, wurde er unter dem Geburtsnamen Ezra Benveniste in Aleppo geboren. Ähnlich wie Martin Buber – allerdings bar jeder mystischen Inspiration – hat er in seiner dialogischen Anthropologie, dem bisher unübersetzten zweiten Band der *Problèmes de linguistique générale* (Benveniste 1974), das Bezugsprinzip vom Menschsein entfaltet: „Tout homme se pose dans son individualité en tant que *moi* par rapport à *toi* et *lui* [Hervorhebungen im Original].“<sup>1</sup> Dieses Prinzip ist nach Benveniste keine Substanz, kein der Sprache a-priori zugrunde liegendes Gesetz, besteht doch seine Besonderheit gerade darin, dass es sich aus dem performativen Zusammenspiel zweier Redenden ergibt. Als Sprachformen bleiben frz. *je*, dt. *ich* resp. engl. *I* invariant<sup>2</sup>, als Artikulationen innerhalb einer Rede realisieren sich jedes Mal neu. So lautet der einschlägige Absatz aus dem fünften Kapitel der *Problèmes* wie folgt:

„Tout homme se pose dans son individualité en tant que *moi* par rapport à *toi* et *lui*. Ce comportement sera jugé ‚instinctif‘ [HiO] ; il nous paraît refléter en réalité une structure d’oppositions linguistiques inhérentes au discours. Celui qui parle se réfère toujours par le même indicateur *je* à lui-même qui parle. Or, cet acte de discours qui énonce *je* apparaîtra, chaque fois qu’il est reproduit, comme le même acte pour celui qui l’entend, mais pour celui qui l’énonce, c’est chaque fois un acte nouveau, fût-il mille fois répété, car il réalise chaque fois l’insertion du locuteur dans un moment nouveau du temps et dans une texture différente de circonstances et de discours. Ainsi, en toute langue et à tout moment, celui qui parle s’approprie *je* [HiO], ce *je* [HiO] qui, dans l’inventaire des formes de la langue, n’est qu’une donnée lexicale pareille à une autre, mais qui, mis en action dans le discours, y introduit la présence de la personne sans laquelle il n’est pas de langage possible“ (Benveniste 1974: S. 67-68).<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Hierzu die von mir erstellte Übersetzung: „Seine Gesondertheit stellt der Mensch dadurch aus, dass er als *Ich* in einem Verhältnis zu einem *Du* und zu einem *Er* [HiO] steht.“

<sup>2</sup> Vgl. hierzu: Celui qui parle se réfère toujours par le même indicateur *je* à lui-même qui parle (Benveniste 1974 : 67).

<sup>3</sup> Hierzu die von mir erstellte Übersetzung: „Seine Gesondertheit stellt der Mensch dadurch aus, dass er als *Ich* in einem Verhältnis zu einem *Du* und zu einem *Er* [HiO] steht.“ Dieses Verhalten wird gleichsam als ‚instinktiv‘ [HiO] bewertet; es handelt sich in Wirklichkeit um eine Struktur sprachlicher Oppositionen, die der Rede inhärent sind. Derjenige, der spricht, bezieht sich mit dem immer gleichen Merkmalsanzeiger *ich* [HiO] auf denjenigen, der spricht. Nun wird dieser Sprechakt, der *ich* [HiO] immer wieder von neuem ausspricht, für denjenigen, der ihn hört, als derselbe Akt erscheinen, aber für denjenigen, der ihn ausspricht, handelt es sich jedes Mal um einen neuen Akt, wenn er auch noch so oft wiederholt wird, versetzt sich doch der Redende in einen anderen Zeitpunkt, in andere Umstände und in jeweils andere Redebedingungen. So macht sich in jeder Sprache und in jedem Moment der Redende *ich* zu eigen, dieses *ich* [HiO], das innerhalb des Sprachformeninventars nur eine gleichbleibende lexikalische Form darstellt, das aber – sobald es die Gelegenheit erhält, im Umfeld der Rede tätig zu werden – das Moment der Person einführt, ohne das Sprache nicht möglich ist.“

Diese „mise en action“, die das Vermögen impliziert, zwischen der eigenen Person, dem Selbst, und der Repräsentanz des anderen<sup>4</sup> zu differenzieren, zieht gleichsam den Übergang von der Dyade zur Triade nach sich, jenen Perspektivenwechsel, durch den der Redende das Geschehen gleichzeitig aus der Innen- und aus der Außensicht wahrzunehmen vermag. Voraussetzung hierfür ist (zumindest in der deutschen Sprache) die Differenzierung zwischen einerseits den generalisierenden Pronomen „ich“ und „du“, die ihre semantische Bestimmtheit erst aufgrund von situierenden Elementen im Vollzug des Redeakts erlangen<sup>5</sup>, und den Stellvertreter-Pronomen „er“, „sie“ und „es“<sup>6</sup> – den so genannten „echten“ Pronomen<sup>7</sup>, die als Stellvertreter eines vorher genannten Nomens auf Personen, Dinge und Sachverhalte verweisen. Beide Pronomentypen sind für das Zustandekommen intersubjektiver Kommunikation unerlässlich, wobei „ich“ und „du“ unbestimmte, nicht „objektivierbare“ Positionen (Benveniste 1966: S. 254) einnehmen – Leerstellen, die der Konkretion harren. Die Sprache – davon ist der Sprachanthropologe überzeugt – begegnet der intersubjektiven Herausforderung dadurch, dass sie „ich“ und „du“ die Funktion von Platzhaltern zuweist; beiden Sprachformen ist die Eigenschaft eigen, stets verfügbare, greifbare Zeichen zu sein, die sich auffüllen, sobald ein Redender sie in Anspruch nimmt. Diese Leerstellen oder Ich-Schöpfungen, die keiner formalen Regel unterliegen, können nach Benveniste nicht „falsch“ gebraucht werden, weil ihre Bestimmung darin liegt, dem Menschen ein „Verwandlungsinstrument“ zur Verfügung zu stellen, durch das sich die anthropologische Verwandlung von der Sprache in die Rede vollzieht (Benveniste 1966: S. 254).

Ein wichtiges didaktisches Ziel der Behördendolmetschausbildung<sup>8</sup> und allgemein der TOLC-Ausbildungsgänge besteht darin, den Studierenden die Implikationen aufzuzeigen, die mit dieser Verwandlung einhergehen. Der von Maria González Davies geprägte Begriff „TOLC“ (Translation in Other Learning Contexts) hat sich in der einschlägigen Literatur durchgesetzt, um ein Übersetzen zu bezeichnen, bei dem nicht der klassische sprachliche Transfer, sondern kulturelle Versprachlichungsstrategien im Vordergrund stehen. Dazu Davies:

„In this sense, I suggest that a distinction could be established between what may be called Translation in Other Learning Contexts (TOLC), here defined as translation to acquire linguistic mediation skills

---

<sup>4</sup> Aus Gründen der Lesbarkeit soll in diesem Beitrag die genderneutrale Schreibweise nur auf die Pluralformen angewendet werden. An dieser Stelle sei eigens betont, dass die maskuline Singularform auch weibliche Personen miteinschließt.

<sup>5</sup> Generalisierende Pronomen fungieren nicht als Stellvertreter, da man sie nicht durch ein Nomen ersetzen kann, ohne ihre syntagmatische Umgebung zu verändern. So kann man in dem Satz „Joseph ist beschäftigt“ das Nomen „Joseph“ durch das Personalpronomen „Er“ ersetzen. In den Sätzen „Ich bin beschäftigt“ („Joseph bin beschäftigt“) resp. „Du bist beschäftigt“ („Joseph bist beschäftigt“) hingegen geht die Ersetzung der Personalpronomen mit einer grammatischen Anpassung der syntagmatischen Umgebung einher.

<sup>6</sup> Aufschlussreich sind in diesem Zusammenhang Anna Brods Ausführungen zu den Umsetzungsmöglichkeiten dramapädagogischer Methoden im muttersprachlichen Grammatikunterricht (Brod 2016: S. 119-138).

<sup>7</sup> „Echte“ Pronomen sind zu unterscheiden von so genannten „starken“ Deiktika wie „ich“, „du“, „hier“ oder „jetzt“, die auf einen Gegenstand oder Ort direkt verweisen.

<sup>8</sup> Der Begriff „Behördendolmetschen“ wird nebst anderen synonymischen Begriffen verwendet; er steht so gut wie gleichbedeutend für „Social Service Interpreting“, „Cultural Interpreting“, „Public Service Interpreting“, „Liaison Interpreting“, „Dialogue Interpreting“, „Kommunaldolmetschen“ und „Gemeindedolmetschen“.

and intercultural competence in fields other than Translation studies, vs translation to acquire professional translator competence“ (González Davies 2012: S. 163).

Zu den TOLC-Studiengängen gehört auch das Behördendolmetschen, das sich erst vor kurzem als akademische Disziplin etabliert hat. Als zentral gelten in den entsprechenden Positionspapieren und in den noch neuen, keineswegs abgeschlossenen Lehrplänen der Behördendolmetscher\*innen- und Mediator\*innenbildung die Begriffe „Interkulturalität“ und „Mediation“, aus denen sich zahlreiche, interdependente Kompetenzen ergeben, die wiederum – wie etwa bei Volker Heyse – in fachliche Kompetenzen, Erschließungs-, Rollen- und Selbstreflexionskompetenzen sowie Gestaltungs- und Interaktionskompetenzen aufgefächert werden. Der praktische Teil der TOLC-Ausbildung wird größtenteils durch den Verweis auf „grundsätzliche [HiO] Handlungsanforderungen“ (Heyse 2012: S. 71) abgedeckt, zu denen insbesondere das Moderieren von Prozessen, das Strukturieren widersprüchlicher Komplexitäten, das Hinführen zur Kooperation, das Bekunden von Empathie und das Wahren unbedingter Allparteilichkeit gehören (vgl. Heyse 2012: S. 71). Vor einem solchen Hintergrund, dessen Konturen noch nicht im Einzelnen erkennbar sind, stellt sich die Frage der didaktischen Vermittlung mit besonderer Brisanz. Zu ihrer Beantwortung ist eine Vielzahl vernetzter Komponenten heranzuziehen, und so steht im Zentrum dieses Beitrags eine interdisziplinäre Herangehensweise. Dabei gehe ich grundsätzlich von der Annahme aus, dass die mit dem Berufshabitus von Behördendolmetscher\*innen verbundenen Fragen didaktisierbar sind – auch wenn der Weg dorthin mit Resistenzen gepflastert ist. Wer für das sprachliche Bezugsprinzip vom Menschsein sensibilisiert wurde, wer gelernt hat, auf die interaktive Bedeutungskonstitution der Personalpronomen zu achten, auf die Art und Weise, wie sie eine je neue Gestalt annehmen und eine Person – einen Menschen – zu erkennen geben, kann sich „gut ausgerüstet“ auf die Unwägbarkeiten gedolmetschter Interaktionen einlassen.

## 2. Einsatz des Rollenspiels

Nicht mehr nur im mutter- oder fremdsprachlichen Unterricht diverser Schulformen, sondern auch in anderen Domänen – so zum Beispiel in der Pflege (Eberhardt: 2015) oder im unternehmerischen Umfeld (Flume *et al*: 2017) – hat sich das Rollenspiel als didaktisches Mittel der Wahl etabliert. Allerdings machen sich zunehmend Zweifel breit, ob sein fast schon inflationärer Gebrauch tatsächlich den erhofften Lernzuwachs nach sich zieht. So bemängelte Wilhelm Griebhaber bereits 1987 den sorglosen Umgang mit einem Instrumentarium, dessen theatrale Provenienz völlig in Vergessenheit geraten zu sein scheint:

„Das Rollenspiel zählt mittlerweile im Fremdsprachenunterricht wie im Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern zum didaktisch-methodischen Grundbestand. Doch sind systematische theoretische Begründungen des Spieleinsatzes und empirische Analysen der Spielwirklichkeit bei weitem nicht so zahlreich, wie die umfangreiche Literatur zum Thema anzuzeigen scheint. Vor allem eine Grundannahme, die mehr oder weniger explizite ‚Korrespondenz‘ [HiO] von spielerischem und

realem Handeln wurde kaum überprüft. Ebenso dürftig steht es mit der Analyse des genuinen Beitrags, den das Rollenspiel im Prozess der ‚Sprachvermittlung‘ [HiO] wirklich leistet“ (Grießhaber 1987: S. 4). Grießhaber legt hier den Finger in eine Wunde, die in der Schauspieldidaktik längst verheilt ist (wenn sie hier überhaupt je existiert hat); während das korrespondierende Rollenspiel bei Behördendolmetscher\*innen- und Mediator\*innen als fortschrittliches, auch zu Prüfungszwecken geeignetes Instrumentarium gefeiert wird<sup>9</sup>, gehört es in der Schauspielausbildung schon längst „zum alten Eisen“. Diese Unterschiede fallen umso mehr auf, als vom Schauspieler allgemein angenommen wird, dass er ein Experte im Reich der Emotionen ist und quasi auf Knopfdruck durch unterschiedlichste Erregungsintensitäten hindurchzugehen vermag. Doch offenbar sollen Peer-Schauspieler\*innen im Rahmen ihrer Ausbildung den Regungen und Affekten des Menschseins nicht unvorbereitet ausgeliefert werden. Namhaft vertreten wurde diese Konzeption etwa von Denis Diderot (1713-1784), der in seiner erst 1830 posthum erschienenen Schrift<sup>10</sup> *Paradoxe sur le comédien* (Diderot 1830) das vermeintliche Paradoxon über den Schauspieler auf folgenden Nenner brachte:

„Si le comédien était sensible, de bonne foi lui serait-il permis de jouer deux fois de suite un même rôle avec la même chaleur et le même succès ? Très chaud à la première représentation, il serait épuisé et froid comme un marbre à la troisième. Au lieu qu’imitateur attentif et disciple réfléchi de la nature, la première fois qu’il se présentera sur la scène sous le nom d’Auguste, de Cinna, d’Orosmane, d’Agamemnon, de Mahomet, copiste rigoureux de lui-même ou de ses études, et observateur continu de nos sensations, son jeu, loin de s’affaiblir, se fortifiera des réflexions nouvelles qu’il aura recueillies ; il s’exaltera ou se tempèrera, et vous en serez de plus en plus satisfait“ (Diderot 1830: S. 10).<sup>11</sup>

Ein guter Schauspieler geht unmittelbaren emotionalen Reaktionen (Affekten) aus dem Weg, er ist vielmehr ein „Kopist“, ein Vervielfältiger von Empfindungen, die er an sich selbst und an anderen beobachtet. In dieser Tradition steht auch die an vielen Schauspielstätten verbreitete Tendenz, Beobachtungsfertigkeiten zu schulen, um Einsichten über eigene und fremde Verhaltensabläufe zu gewinnen. Unter dem Einfluss von Schauspielgrößen wie Sanford Meisner wurde in den 1980<sup>er</sup> und

---

<sup>9</sup> Während meiner eigenen Mediationsausbildung kam das Rollenspiel so gut wie ständig zum Einsatz; im Modul „Umgang mit Emotionen“ etwa wurden die Teilnehmer\*innen aufgefordert, sich in die komplexe Gemengelage der Eheleute „K.“ einzudenken. Ich hatte die Rolle von „Frau K.“ zu spielen, die nach zwanzigjährigem Hausfrauendasein den Wunsch verspürte, wieder ganztätig zu arbeiten. Die Transferphase endete damit, dass „Herr K.“, mein fiktiver Ehemann, mitten im Spiel mit tränenbenetzten Augen den Raum verließ, was bei mir wiederum Unbehagen auslöste: Warum war mein Gegenspieler so plötzlich aus dem Raum gegangen? Welcher Satz hatte ihn zum Verlassen des Raumes genötigt? Eine befreundete Schauspieler\*in, der ich die Rollenspielbeschreibung vorlegte, war sichtlich befremdet: „Emotionstechnisch gesehen“ sei das Spiel „grenzwertig“.

<sup>10</sup> Zwischen 1773 und 1777 verfasste Denis Diderot seine Schrift *Paradoxe sur le comédien* (Diderot 1830).

<sup>11</sup> Aus dem Deutschen von Friedrich Bassenge und Theodor Lücke: „Wenn der Schauspieler empfindsam wäre, könnte er dann wirklich zweimal nacheinander die gleiche Rolle mit dem gleichen Feuer und dem gleichen Erfolg spielen? Bei der ersten Aufführung mag er mit allem Feuer dabei sein – bei der dritten aber wäre er erschöpft und kalt wie Marmor. Dagegen ist ein aufmerksamer Nachahmer und denkender Schüler der Natur, wenn er zum ersten Mal auf der Bühne als Augustus, Cinna, Orosman, Agamemnon oder Mohammed auftritt, ein strenger Kopist seiner selbst oder seiner Einstudierung; und da er unablässig unsere Empfindungen beobachtet, wird sein Spiel späterhin in keiner Weise schwächer werden, sondern durch die Überlegungen, die er inzwischen anstellen konnte, an Kraft gewinnen; er steigert oder dämpft seine Erregung, und Sie werden mit ihm immer zufriedener (Roselt 2013: S. 137).“

1990<sup>er</sup> Jahren das Erfordernis der Beobachtung mit einem weiteren Prinzip verknüpft, das beiden Theaterschaffenden als anthropologische Grundkonstante galt: dem Prinzip der Relation. Was es damit auf sich hat, beschreibt der Schauspieler und Theaterwissenschaftler Mark Rafael mit folgenden Worten: „Sanford Meisner [...] used his experience to devise a wholly different technique of acting. He focused on the moment-to-moment give-and-take of actors in a scene. Through the use of seemingly banal observations and phrase repetitions, he taught actors to discover the impulses that allow truthful behavior onstage. He advised his students, ‚Don’t do anything until something makes you do it‘. His classes at the Neighborhood Playhouse became yet another competing vision for unleashing the actor’s potential” (Rafael 2008: S. 9).<sup>12</sup>

Das Relationsprinzip, das eine verblüffende Ähnlichkeit mit dem von Benveniste beschriebenen Artikulationsprinzip aufweist, führt in essenzieller Weise vor, dass ‚jedes‘ Handeln intersubjektiv ist und dass im theatralen Raum (wie im Übrigen auch im gedolmetschten Raum) das Verhältnis handelnder Subjekte durchgespielt wird.<sup>13</sup> Meisners Übungen, für die Grundlagenarbeit seiner zweijährigen Schauspielausbildung am „Neighborhood“ konzipiert, dienen dem Ziel, nachhaltig die Auseinandersetzung mit interpersonellen Beziehungsmustern anzuregen. Dass diese Übungen auch im TOLC-Unterricht eingesetzt werden können, um den Auszubildenden die Funktionsweise von Intersubjektivität im Hinblick auf das Verhältnis von Pronomen nahezubringen, soll im Folgenden dargestellt werden.

### 3. Am Anfang war die Handlung

Sanford Meisner (1905-1997) erhielt seine Ausbildung am New Yorker „Group Theatre“, zu deren herausragenden Leitern Lee Strasberg gehörte. Er war dabei, als Stella Adler (die einzige amerikanische Schauspielerin, die von Konstantin Stanislawski unterrichtet worden war) vor den Mitgliedern des „Group Theatre“ ihre Auslegung der „Stanislawski-Methode“ vorzutragen, jenes Sieben-Schritte-Systems, das Schauspieler\*innen den Aufbau glaubwürdiger Charaktere ermöglichen soll. Sein Verhältnis zu dem russisch-amerikanischen Schauspieler Michael Tschechow, der mit seiner anthroposophischen Schauspielmethode (Tschechow 2013) späteren Schauspielgrößen wie Ingrid Bergman, Gregory Peck, Marilyn Monroe und Anthony Quinn den Weg zum schauspielerischen Durchbruch ebnete, war zwar nicht ungetrübt, doch konnte er viele seiner Anregungen für seine eigene Didaktik fruchtbar machen

---

<sup>12</sup> Hierzu die von mir erstellte Übersetzung: „Sanford Meisner [...] konnte auf eigene Erfahrungen zurückgreifen, um eine ganz andere Schauspieltechnik zu entwickeln. Er richtete sein Augenmerk auf das im Vollzug der Szene stattfindende Hin und Her zwischen den Schauspielern. Anhand von vordergründig banal erscheinenden Beobachtungen und Phrasenwiederholungen lehrte er sie, Impulse zu finden, die ein wahrheitsgemäßes Verhalten auf der Bühne auslösen. Seinen Schülern riet er: ‚Tun Sie so lange nichts, bis Sie von jemand anders zu einem Tun veranlasst werden‘. Sein Unterricht am Neighborhood Playhouse entpuppte sich bald als Werkzeug zur Förderung schauspielerischen Potenzials.“

<sup>13</sup> Vgl. hierzu die treffende Bemerkung des amerikanischen Schauspielers Mark Rafaels: „Sanford Meisner believed the real essence of the story lay not in personal experience but in the moment-to-moment exchanges of the characters as the story unfolds” (Rafael 2008: IX). Hierzu die von mir erstellte Übersetzung: „Für Sanford Meisner beruht die Essenz einer Geschichte nicht auf der persönlichen Erfahrung, sondern aus dem im Vollzug der Szene sich ereignenden Beziehungsgeschehen.“

(Hutchinson 2013). Alles schien darauf hinzudeuten, dass Meisner das Schauspieltraining, durch das er selbst hindurchgegangen war, in der von ihm geleiteten Schule, dem „Neighborhood Playhouse“, fortsetzen würde. Dass es anders kam, ist der Hartnäckigkeit seiner Überzeugungen zuzuschreiben.

Bis heute hat sich am „Neighborhood“ das geistige Erbe des „Group Theatre“, der Glaube an das Primat der Handlung, erhalten. Die lange Auseinandersetzung mit der im Zeichen der Handlung stehenden Stanislawski-Methode<sup>14</sup> ließ Meisner zu der Überzeugung gelangen, dass lebendiges Theater der Sinnfälligkeit des Spiels, der Interaktion zwischen den Schauspieler\*innen entspringt. Es war ihm allerdings nicht – im Gegensatz zu Stanislawski – um die Schulung eines vom Schauspieler unterfütterten „emotionalen Gedächtnisses“ zu tun; im Vordergrund seiner Didaktik stand die Interaktion, die Glaubwürdigkeit einer Handlung, die nicht auf einer einfachen Ursache-Wirkung-Relation, sondern auf der Prozesshaftigkeit des schauspielerischen Handelns beruht. Interessante Emotionen sind nach Meisner nicht per se schon vorhanden, sie entstehen erst in der Bezugnahme auf den Partner, weshalb seine Erstsemester-Studierenden gleich in der ersten Lektion mit folgender Maxime konfrontiert wurden:

„The foundation of acting is the reality of doing.’ It is the first moment of the first class of the semester, and without delay Sanford Meisner states and restates this seemingly simple theme. ‚Wait a minute, let’s say that again. *The foundation of acting is the reality of doing* [HiO]. The reality of doing. Now, how do you know what that means? I’ll clarify it.’ After a brief pause he asks, ‚Are you listening to me? Are you *really* [HiO] listening to me?’ The students respond in chorus, ‚Yes, yes.’ ‚You are not pretending that you’re listening; you’re listening. Would you say so? ‘ ‚Yes, yes’“ (Meisner & Longwell 1987: S. 16).<sup>15</sup>

Konnte man mit Stanislawski von einer zurückliegenden, bereits durchlebten Wirklichkeit<sup>16</sup> ausgehen, so beruht bei Meisner die Glaubwürdigkeit der Figur auf einer spezifischen „Realität des Handelns“, die sich in den Gesamtzusammenhang, in das Kontinuum des Stückes einfügt. Je komplexer das Gefühlsleben einer Figur, desto größer die Notwendigkeit, sich ihr vom Handeln her zu nähern. Das ABC des Schauspieltrainings hat nach Meisner mit kontrollierbaren ‚physischen‘ Handlungen zu beginnen, nicht mit abstrakten Zuständen, die etwa in der Aufforderung „Spielen Sie mal einen glücklichen Menschen!“ im Vordergrund stehen. Glaubhaft lässt sich Glück nur im

---

<sup>14</sup> Das ihr zugrunde liegende Prinzip lautet, dass „richtig ausgeführte“ Handlungen notgedrungen „richtig empfundene“ Gefühle nach sich ziehen.

<sup>15</sup> Aus dem Amerikanischen von Tanja Handels: „Das Fundament der Schauspielkunst ist die Realität des Handelns.’ Es ist die erste Unterrichtsstunde des Semesters, und Sanford Meisner wiederholt gleich mehrfach dieses scheinbar schlichte Leitmotiv. ‚Moment, sagen wir es noch einmal. *Das Fundament der Schauspielkunst ist die Realität des Handelns* [HiO]. Die Realität des Handelns. Woher könnt ihr wissen, was das eigentlich bedeutet? Ich werde es euch erläutern.’ Nach einer kurzen Pause fragt er: ‚Hört ihr zu? Hört ihr mich auch wirklich zu?’ ‚Ja, ja’, antworten die Schüler im Chor. ‚Ihr tut nicht nur so, als würdet ihr zuhören, ihr hört zu. Ihr hört mir *wirklich* [HiO] zu. Würdet ihr das so sagen (Meisner & Longwell 2016: S. 39-40)?“

<sup>16</sup> Tatsächlich speist sich das emotionale Gedächtnis aus der Essenz besonderer Ereignisse (die Essenz eines schönen Sommertags, einer besonderen Begegnung, eines glücklichen Moments). Meisner war es nicht um die Essenz eines Ereignisses zu tun. Er hat seine Studierenden nie aufgefordert, das Wesen ihrer Gefühle zu ergründen.

Handlungszusammenhang darstellen – dadurch, dass eine Figur X eine organische Geschlossenheit mit einer reaktionsfähigen Person Z bildet. Dass das Vorgehen über das Handeln zielführender und in jedem Fall effektiver ist als das direkte Aufgreifen der Emotion, davon war Meisner überzeugt. Auch wenn seine Studierenden nicht sofort verstanden, worauf er hinauswollte, er blieb bei seiner Überzeugung, dass Handlungen Emotionen generieren und nicht umgekehrt:

„Ray, you don't?'

„I think so', Ray says. „But on the one hand you explain how simple preparation is, and on the other you talk about great actors in a way that sounds like they have *tons* [HiO] of emotion.'

„But their emotion arises from the given circumstances of the play, the situation they imagine themselves to be in“ (Meisner & Longwell 1987: S. 121-S. 122).<sup>17</sup>

Die Bedeutung der Vorbereitung, des Herantastens über die *Physis*, sind nach Meisner notwendige Voraussetzungen, um sich den Charakter einer Figur zu eigen zu machen. Da, wo Emotionen überfordern, haben Handlungen den immensen Vorteil, in konstitutiver Weise intersubjektiv zu sein. Sie können nicht überfordern, weil sie so angelegt sind, dass der Fokus des Schauspielers auf die Herstellung oder Bewahrung von Zuständen ausgerichtet ist. Die Fokussierung auf die „gegebenen Umstände des Stücks“ (Meisner & Longwell 2016: S. 197) schließt das Gefühl (i.e. die gesamte Palette an menschlichen Emotionen) mit ein, ohne es einseitig und damit klischeehaft in den Vordergrund zu drängen. Von dieser Perspektivierung kann der heutige TOLC-Unterricht, der noch auf der Suche nach dem richtigen Umgang mit Intersubjektivität ist, nur Nutzen ziehen.

### 3.1. Rhythmisierung und Re-Rhythmisierung

Das in diesem Abschnitt beschriebene Unterrichtskonzept zeigt, wie grundlegende Übungen aus Meisners Arbeit mit Schauspielern für den TOLC-Unterricht fruchtbar gemacht werden können. Sowohl die ersten beiden Übungen (die für Zweierkonstellationen vorgesehen sind) als auch die dritte Übung (die für Dreierkonstellationen vorgesehen ist) dienen dazu, Phänomene der Rhythmisierung und der Re-Rhythmisierung bewusst wahrzunehmen. Im Gegensatz zu alltäglichen Interaktionen, in denen gestischen Momenten eine Vagheit und undefinierbarkeit eignen, bieten Meisners Übungen die Gelegenheit, sich des Gestischen als eines Schwellenmoments bewusst zu werden – eines Signalisierungsmittels, das im Zusammenspiel mit anderen Signalisierungsmitteln zur Bedeutungskonstitution beiträgt. Das übergeordnete Ziel aller Übungen ist die Ausbildung von intersubjektiven Kompetenzen, von Fertigkeiten also, die für den Habitus von TOLC-Berufen unabdingbar sind. Anders jedoch als in Meisners „Masterclasses“<sup>18</sup> kommt in dem hier vorgestellten

---

<sup>17</sup> (Meisner & Longwell 2016: S. 197): „Ray, du hast es nicht verstanden?'

„Doch, ich glaube schon', sagt Ray. „Nur sagen Sie uns einerseits, wie einfach das mit der Vorbereitung ist, und gleichzeitig sprechen Sie von den großen Schauspielern so, als hätten sie doch *tonnenweise* [HiO] Emotion.' „Aber ihre Emotion entsteht aus den gegebenen Umständen des Stücks, aus der Situation, in die sie sich hineindenken.“

<sup>18</sup> Einige dieser Masterclasses sind auf „youtube“ einzusehen (vgl. hierzu beispielsweise: <https://www.youtube.com/watch?v=kBsZDobYD8w>).



Unterrichtskonzept der Phase der Auswertung das größte Augenmerk zu. Tatsächlich sind TOLC-Studierende gleichermaßen auf Handlungsspielräume und auf Momente der Reflexion angewiesen, in denen sie die Gelegenheit erhalten, über ihr eigenes sprachliches Handeln nachzudenken. Es gilt, in der Auswertungsphase einen Raum für die Befragung des Gestischen zu schaffen und zusammen mit den Studierenden über jene Gesten zu reflektieren, die sich im konkreten Interaktionsgeschehen in jeweils anderer rhythmischer Gestalt mitteilen und begreifbar machen. Die Übungen folgen von ihrem Aufbau her einem vierstufigen Schema: Auf die Übungsbeschreibung folgt die theoretische Untermauerung mithilfe eines Videofilms der Hoode School of acting<sup>19</sup>; erst danach schließen sich Ausführung und Auswertung der Übungen an.

Übung: Ich-Du-Deixis/Variationen Sanford Meisner-Wiederholungsübung
Übungsziel: Ausbildung von Zuhörfertigkeiten
Beschreibung der Übungen
<p>a) Teilnehmer A und Teilnehmer B stehen in ca. zwei Metern Abstand einander gegenüber. A teilt B eine nicht wertende Beobachtung mit (Bsp. „Du trägst eine blaue Strickjacke.“). B greift die Aussage auf und überträgt sie in die Ich-Form („Ich trage eine blaue Strickjacke.“). Darauf erneut A („Du trägst eine blaue Strickjacke.“) und wieder B („Ich trage eine blaue Strickjacke.“) usw. Das Hin und Her zwischen den Turns dauert so lange, bis ein Teilnehmer beim Gegenspieler eine Verhaltensänderung bemerkt und einen Phrasenwechsel einleitet (Bsp. „Du hast gerade die Stirn gerunzelt.“), usw. Länge der Übung: 10 Minuten.</p> <p>b) A und B führen die gleiche Übung wie unter a) aus, allerdings antwortet B in einer anderen Sprache als A (A: „Du trägst eine blaue Strickjacke.“ B: „Je porte un cardigan bleu.“). Länge der Übung: 10 Minuten.</p> <p>c) Bei der dritten Übung konfigurieren sich die Auszubildenden neu und schließen sich zu Dreierkonstellationen zusammen, wobei A und B erneut die zweisprachige Wiederholungübung ausführen, während C als neutraler Beobachter dem Interaktionsgeschehen beiwohnt.<sup>20</sup> Länge der Übung: 10 Minuten.</p> <p>d) Bei der vierten Übung verlässt C seine beobachtende Haltung und übersetzt die Turns jeweils in beide Sprachrichtungen. Länge der Übung: 10 Minuten.</p>
Hintergrundwissen
The Houde School of Acting (2023, 21. April)
<p>Der Film, der hier nur der Erläuterung dient und den Studierenden nicht gezeigt zu werden braucht, führt auf didaktische Weise vor, wie <i>I</i> in den einschlägigen Turns („You have Eyebrows/I have Eyebrows“) jeweils neu rhythmisiert wird. Die Vorrangstellung des ersten Personalpronomens erweist sich im Vollzug des Dialogs dadurch, dass es zugleich als Merkmalsanzeiger und als Leerstelle fungiert. Mit jedem neuen <i>I</i>-Turn erfolgt eine Re-Rhythmisierung, durch die der Sprecher gleichsam neu konturiert wird<sup>21</sup>. Die unterschiedlichen <i>Is</i> sind somit – unter Rückgriff auf Theo Kobusch – als „Zeichen gestufter Präsenz“ (Kobusch 1996: S. 87) zu werten. Der Präsenzwert von <i>I</i> steigt in dem Maße, wie der Sprecher sich in den Redefluss einschreibt und dadurch seine Anwesenheit markiert. Während des drei Minuten währenden Dialogs zeigt sich <i>I</i> in unterschiedlichsten Abstufungen (von offen bis irritiert bis hin zu versöhnlich). Voraussetzung für die Schaffung eines solchen Resonanzraums ist, dass A und B während der gesamten Übung ihre Aufmerksamkeit auf den jeweils anderen richten, dass sie sich als Gegenüber identifizieren und die mit dem Interaktionsgeschehen einhergehenden Regeln akzeptieren. Mit dem ersten „Turn-Wurf“ verschafft sich der „Gebende“ Präsenz und bezeugt Interesse, von seinem Gegenüber wahrgenommen</p>

<sup>19</sup> Die „Houde School of acting“ ist eine amerikanische Schauspielschule, die sich die Vermittlung von Meisners Schauspieltechniken auf die Fahnen geschrieben hat.

<sup>20</sup> Sofern die Studierenden einverstanden sind, können die „Beobachter“ den Dialog mit dem Handy filmen und in der Auswertungsphase kommentieren.

<sup>21</sup> Vgl. hierzu die bereits zitierte Passage aus den *Problèmes* (Benveniste 1974: S. 67-68).

zu werden. Dessen Antwort ist gleichsam ein Indiz dafür, dass die Interessenbekundung aufgenommen und in eine weitere sprachliche Handlung überführt wurde.<sup>22</sup>

Ausführung der Übung durch die Studierenden (zunächst Paar- dann Dreierkonstellationen)

Auswertung

Übung 1 und Übung 2 (Unterrichtsgespräch)

In dieser Phase erhalten die Studierenden die Gelegenheit, ihre persönlichen Eindrücke zu äußern. Dabei sollte ihnen deutlich gemacht werden, dass es bei den Übungen nicht auf ein ästhetisches, sondern auf ein dialogisches Sprechen ankommt, bei dem jeder Sprecher eine bestimmte Rolle verkörpert. Sind zu Beginn des Dialogs die Rollen noch klar verteilt (A ist für den initiierenden, B für den respondierenden Part verantwortlich), vermengen sich im Laufe der Interaktion die Nehmer- und die Geberrolle. Denn mit jedem Turn gehen gewisse Verhaltensänderungen einher, die wiederum einen Rollenwechsel initiieren: Mag in der einen Gruppe die leicht gereizte Stimmführung von A eine Verhaltensänderung bewirkt haben, so wird in der anderen Gruppe der Rollenwechsel durch eine plötzliche Handbewegung von B bewirkt worden sein. Der Fokus der Diskussion liegt dabei auf dem Ineinandergreifen sprachlicher Komponenten: Die Studierenden sollten sich der Rolle sprachlicher Deixis<sup>23</sup> – des Gestischen als eminent *sprachlichen* Moments – bewusst werden.

Auch die zweite (zweisprachige) Übung führt exemplarisch vor, wie die Worte zweier verschiedener Sprachen mit dem Gestischen verschränkt sind und wie das Zeigen zur Grundlage und Voraussetzung für weiteres Erkennen wird. Dies gilt im Übrigen auch für die zweite Übung: In den Gruppen, in denen ich bisher die Variationsübungen durchgeführt habe, herrschte allgemeine Verwunderung darüber, dass der Ping-Pong-Effekt auch in der zweisprachigen Wiederholungsübung erhalten bleibt – ein Zeichen dafür, dass die Sprachen kraft ihres Rhythmus in der Lage sind, sich aufeinander zuzubewegen und sich auf einen kontinuierlichen Dialogfluss einzuschwingen. Unabhängig davon, ob der Dialog in einer oder in zwei Sprachen ausgeführt wird, hier wie da fliegen die Turns zwischen den Interaktionspartnern hin und her, ohne dass dies der Lebendigkeit des Interaktionsgeschehens Abbruch täte. Jede Geste – ob körperlich, prosodisch oder syntaktisch ausgeführt – verweist auf komplexe Interaktionszusammenhänge, wodurch die Sprache viele Explizierungen einspart. Zuweilen – und auch dies gilt es im Unterrichtsgespräch zu thematisieren – übernimmt die Geste die Funktion eines Auftakts zu einem Phrasenwechsel, einer Re-Rhythmisierung der Interaktion. Innerhalb der einschlägigen Phrasen nehmen „ich“ und „du“ jeweils andere Positionen ein; sie gerieren als „Leerstellen“, die von den Interaktionspartner\*innen jeweils neu aufgefüllt werden. Dieses Auffüllen – diese Re-Rhythmisierung – lässt sich umso eindringlicher thematisieren, als auf der reinen Sach- oder Inhaltsebene nichts oder so gut wie nichts geschieht.

Übung 3 und Übung 4 (Unterrichtsgespräch / Overheadprojektor oder Whiteboard)

Auch für die dritte und vierte Übung sollte den Studierenden genügend Raum gegeben werden, um ihre Eindrücke zu thematisieren, vollzieht sich doch hier ein Perspektivenwechsel vom Dialog zum Trialog. Erfahrungsgemäß fällt es den Studierenden nicht schwer, diesen Wechsel zu bemerken und im Unterrichtsgespräch zu versprachlichen: „Bei der dritten Übung war die Zweiheit sehr viel stärker zu spüren als in der ersten und zweiten Übung“, ist ein häufig geäußerter Kommentar, der eine grundlegende Wahrheit trifft, die anthropologische Grundkonstante nämlich, dass Zweihheiten in ihrer Eigenschaft als Formen von Beziehung wesentlich auf ein Drittes bezogen sind. Benveniste hat dieses Phänomen in seinen *Problèmes* auf folgenden Nenner gebracht:

„Dès que le pronom *je* [HiO] apparaît dans un énoncé où il évoque – explicitement ou non – le pronom *tu* [HiO] pour s’opposer ensemble à *il* [HiO], une expérience humaine s’instaure à neuf et dévoile l’instrument linguistique qui la fonde. On mesure par là la distance à la fois infime et immense entre la donnée et sa fonction. Ces pronoms sont là, consignés et enseignés dans les grammaires, offerts comme les autres signes et également disponibles. Que l’un des hommes les prononce, il les assume,

<sup>22</sup> Erläuternd heißt es hierzu im Off-Text: „The goal of this stage is really to teach you to be present with your partner and really just to make it not about you.“

<sup>23</sup> Der aus dem altgriechischen Wort stammende Begriff „Deixis“ („Zeigwort“) umfasst zum einen das „Zeigen auf etwas“ und andererseits das „jemandem etwas zeigen“ (Cheang 1990: S. 52).

et le pronom *je* [HiO], d'élément d'un paradigme, est transmué en une désignation unique et produit, chaque fois, une personne nouvelle“ (Benveniste 1974: S. 68).<sup>24</sup>

Das Zitat kann an das interaktive Whiteboard geschrieben werden, weil es auf exemplarische Weise zusammenfasst, worum es beim Behördendolmetschen oder beim interkulturellen Dolmetschen geht: Anders als Konferenz-Dolmetscher sind TOLC-Übersetzer dazu angehalten, nicht nur Inhalte wiederzugeben, sondern auch jenen „Wandel vom paradigmatischen Element zur einzigartigen Bezeichnung“ zu restituieren, durch den diese Art von Dolmetschen zu einer grundlegenden anthropologischen Erfahrung wird. Dass Meisners Übungen in hervorragender Weise geeignet sind, hierfür ein Bewusstsein zu schaffen, dürfte – wie ich hoffe – aus obenstehenden Ausführungen deutlich geworden sein.

#### 4. Ausblick

So banal der Satz inzwischen klingen mag, er gehört hierhin: Der Übersetzermarkt hat sich gewandelt. An der Monser FTI-EII<sup>25</sup> (Belgien) beispielsweise werden längst nicht mehr nur Übersetzer\*innen ausgebildet, die sich nach dem Studium an dem Aufnahmeverfahren für Übersetzer\*innen der Europäischen Union versuchen. Immer mehr Studierende der neueren Sprachen streben keine klassische Übersetzerkarriere an, sondern schreiben sich von vorneherein in den Studiengang „Interkulturelle Kommunikation“ ein, der ihren Bedürfnissen und Interessen mehr zu entsprechen scheint als das von Übersetzungstools dominierte Postediting. Werden sie nach ihren Beweggründen gefragt, erhält man zur Antwort, sie seien „schon immer“ an Begegnungen interessiert gewesen. Was sie fasziniert, ist die Frage, wie Begegnungen zustande kommen und was „Verstehenshelfer\*innen“ tun können, um Prozesse der Begegnung zu begleiten. Die Studierenden bei dieser Entscheidungsfindung zu unterstützen, scheint mir umso angebrachter, als das Moment der Begegnung ein faszinierendes anthropologisches Phänomen ist, dem sich im Übrigen auch die Forschung mehr und mehr widmet. Anders als im „klassischen“ Übersetzungsunterricht (in dem „klassischerweise“ immer weniger übersetzt und zunehmend posteditiert wird), steht in der TOLC-Didaktik der Erwerb interaktioneller Fähigkeiten im Vordergrund, d.h. das Vermögen, die sprachlichen Parameter in ihrer Vernetzung und Komplexität zu erfassen und hernach in der Zielsprache zu restituieren. Ziel dieses Beitrags war die Didaktisierung der Meisnerschen Wiederholungsübungen für den TOLC-Unterricht; die Ausführung der Übungen soll ein Bewusstsein dafür schaffen, dass es beim interkulturellen Dolmetschen nicht nur darum geht, Worte zu übersetzen, sondern das hinter der Rede stehende Subjekt wahrzunehmen. Statt nur für Inhalte sollen die Studierenden für die „Zeichen gestufter Präsenz“ sensibilisiert werden, die es in der Zielsprache nicht auszulöschen, sondern zu restituieren gilt. Das „Subjekt-Dolmetschen“ ist eine Fertigkeit, die den Dolmetscher auf eine Herausforderung ganz neuer Art einschwört. Warum sollte er sich da nicht von

---

<sup>24</sup> Hierzu die von mir erstellte Übersetzung: „Sobald das Pronomen *ich* [HiO] in einer Äußerung auftaucht und dabei – sei es in expliziter oder impliziter Weise – das Pronomen *du* [HiO] evoziert, um gemeinsame Sache gegen *er* [HiO] zu machen, haben wir es mit etwas wesentlich Menschlichem zu tun, durch das gleichsam das sprachliche Instrument enthüllt wird, aus dem es hervorgegangen ist. Unschwer erkennbar ist der zugleich minimale und maximale Abstand, den das Merkmal von seiner Funktion trennt. Diese Pronomen gibt es, sie sind hinterlegt, werden in Grammatiken gelehrt, stehen wie andere Zeichen auch zur Disposition und sind gleichermaßen verfügbar. Sobald ein Mensch sie nur ausspricht, macht er sie sich zu eigen, und das Pronomen *ich* [HiO] wandelt vom paradigmatischen Element zur einzigartigen Bezeichnung, die jedes Mal eine neue Person hervorbringt.“

<sup>25</sup> Faculté de Traduction et d'Interprétation – École d'Interprètes Internationaux

einer Domäne inspirieren lassen, die seit alters her – seitdem der Tragödiendichter Thespis (6. Jh. v. Chr.) dem singenden und tanzenden Chor einen Schauspieler gegenüberstellte – Intersubjektivität als essenzielles Spezialgebiet für sich in Anspruch nimmt? Meisner hat zeit seines Künstlerlebens viel Kraft in die Ausbildung von Schauspieler\*innen investiert. Dass seine Übungen auch TOLC-Übersetzer\*innen zugutekommen könnten, hätte er sich im Traum nicht vorstellen können. Die Begegnung zwischen dialogischer Anthropologie und schauspielpädagogischer Praxis birgt aber – hiervon suchte der Beitrag zu überzeugen – die Chance, nicht nur zwei Disziplinen miteinander zu verschränken, sondern auch den Schulterschluss zu wagen zur konkreten beruflichen Praxis und damit zu den vorgegebenen Bedingungen und Schwierigkeiten menschlicher Begegnung.

#### Literaturverzeichnis

Benveniste, Émile (1966): *Problèmes de linguistique générale*, Bd. 1. Paris: tel gallimard.

Benveniste, Émile (1974): *Problèmes de linguistique générale*, Bd. 2. Paris: tel gallimard.

Brod, Anne (2017): „Grammatik performen. Dramapädagogische Methoden zu Wortarten im Praxistest.“ In: Betz, Anica / Schuttkowski, Caroline / Stark, Linda & Wilms, Anne-Kathrin (Hg.): *Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 119-138.

Cheang, Kiseang (1990): *Semantik der Deixis. Eine organismische Analyse sprachlicher Deixis*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Diderot, Denis (1830): *Paradoxe sur le comédien*. Paris: A. Sautet et Cie Librairies.

Eberhardt, Doris (2005): *Theaterpädagogik in der Pflege: Pflegekompetenz durch Theaterpädagogik entwickeln*. Leipzig: Thieme.

Flume, Peter / Hirschfeld, Karin & Hoffmann, Christian (2013<sup>2</sup>): *Unternehmenstheater in der Praxis: Veränderungsprozesse mit Theater gestalten*. Wiesbaden: Gabler.

González Davies, Maria (2012): „Chapter 8: The Role of Translation in Other Learning Contexts.“ In: Hubscher-Davidson, Séverine & Borodo, Michal (Hg.): *Global Trends in Translator and Interpreter Training. Mediation and Culture*. London: Bloomsbury, S. 161-179.

Grießhaber, Wilhelm (1987): *Authentisches und zitierendes Handeln: Rollenspiele im Sprachunterricht*, Bd. 2. Tübingen: Gunter Narr.

Heyse, Volker (2012): „Wann sind Mediatoren kompetent?“ In: Kreuser, Karl / Heyse, Volker & Robrecht, Thomas (Hg.): Münster: Waxmann, S. 65-76.

Kobusch, Theo (1997): *Die Entdeckung der Person. Metaphysik der Freiheit und modernes Menschenbild*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Meisner, Sanford & Longwell, Dennis (1987): *Sanford Meisner on Acting*. New York: Vintage.

Meisner, Sanford & Longwell, Dennis (2006): *Schauspielen. Die Sanford-Meisner-Methode. Aus dem Amerikanischen von Tanja Handels*. Berlin: Alexander.

Rafael, Mark (2008): *Telling Stories. A grand unifying theory of acting techniques*. Hanover/New Hampshire: Smith and Kraus Publishers.

Robrecht, Thomas (Hg.): *Mediationskompetenz. Mediation als Profession etablieren. Theoretischer Ansatz und zahlreiche Praxisbeispiele*. Münster: Waxmann, S. 65-78.

Roselt, Jens (2013): „Schauspieler mit Verstand.“ In: Roselt, Jens (Hg.): *Seelen mit Methode. Schauspieltheorien vom Barock bis zum postdramatischen Theater*. Berlin: Alexander, S. 134-147.

The Houde School of Acting (2023, 21. April). *Stage One Repetition | The Meisner Technique Complete Overview | Part One* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=H5THkWkR1Zk&t=204s>

Tschechow, Michael (2013): *To the Actor: On the Technique of Acting*. London: Routledge.

Hutchinson, Anjalee D. (2020): *Michael Tschechow and Sanford Meisner: Collisions and Convergence in Actor Training*. London: Routledge.

Verderber, Kathleen S. & Macgeorge Erina L. (2015): *Interpersonal Communication. Concepts, skills and contexts*. Oxford: University Press.