

# **KORRESPONDENZEN:**

... Lehrstück ... Theater ... Pädagogik ...

Heft 9/10 1991



**Theaterprodukte**  
Reflexionen aus der Praxis

<b>Editorial</b> .....	3
<b>Theaterprodukte. Reflexionen aus der Praxis</b>	
Ursula Lübke: <b>Ikarus' Mutter</b> Ein Projekt im Grenzbereich zwischen Theater und Performance von fünf SchauspielerInnen und bildenden KünstlerInnen .....	4
Christine Grunert: <b>Morgen war sie sprachlos</b> Ein Tanzstück für vier Frauen .....	9
Beate Uptmoor: <b>Tanztheater und Aktualisierung</b> Reflexionen aus der Praxis eines theaterpädagogischen Fortbildungsprojektes mit Erwachsenen .....	13
Gerd Bräuer: <b>(Sprach)Gestus und (Körper)Haltung</b> Ein Zwickauer Experiment .....	20
Romana Maria Trautmann: <b>Szenen einer Großstadt!</b> Selbst spielen, reflektieren, qualifizieren .....	23
Patrik Herrmann: <b>Mit Masken Entdeckungen machen</b> Bericht über ein Projekt mit arbeitslosen Jugendlichen in Belfast/Nordirland .....	26
Hans Jünger: <b>... auf heißer Spur ...</b> Wie man in der Schule ein Musical produziert .....	32
Marianne Streisand: <b>Arbeiten an einer historischen Revue</b> .....	35

## Rezensionen

Florian Vaßen: <b>Vom FatzerMaterial zum MenschenMaterial</b> .....	38
Hans Martin Ritter: <b>Theaterpädagogik und Dramaturgie im Kinder- und Jugendtheater</b> .....	41
Theaterpädagogik in Deutschland: <b>Hessisch-Thüringische Theaterwerkstatt und weitere Modelle</b> .....	42

### Bild auf der Titelseite:

Wassily Kandinsky: Abbildung 15(Linie). Freie Gebogene zum Punkt - Mitklingen Geometrisch-Gebogener. In: ders.: Punkt und Linie zu Fläche. Beitrag zur Analyse der malerischen Elemente 7. Auflage, Bern-Bümpliz 1973. (Orig.: Band 9 der "Bauhaus-Bücher", München 1926)

### Bild auf der Rückseite:

Ursula Lübke: "Keine Angst vorm Fliegen". Unveröffentlicht

#### KORRESPONDENZEN:

Herausgeber und verantwortlich im Sinne des Presserechts: Gesellschaft für Theaterpädagogik e.V., Alke Bauer, Volker Brandes, Gerd Koch, Florian Vaßen.

Redaktion: Beate Uptmoor

Redaktionsadresse: Gesellschaft für Theaterpädagogik Niedersachsen e.V., Wedekindstraße 14, 3000 Hannover 1, Tel. 0511 / 34 58 45 (Bürozeiten: Mi + Do 11.00 bis 13.00 Uhr)

Druck: Uni-Druck, Schaufelder Straße, W-3000 Hannover 1, Tel. 0511 / 70 19 20

Preis: DM 7,-

ISBN 3-927081-08-6

200044021

Kunst und Kritik - für Brecht war dies nie ein Widerspruch. Ganz im Gegenteil, wie wir nicht nur aus seiner Lehrstücktheorie wissen: die Verbindung von kritischer und künstlerischer Haltung sieht er als ein sehr produktives Modell an. Seine Überlegungen 'Über das experimentelle Theater' zeigen dies in aller Klarheit: "Wir können unsere Darstellungen des menschlichen Zusammenlebens nicht ohne Kunst zustande bringen. Wir benötigen diese freien, schöpferischen, phantasievollen Fähigkeiten, dieses Verdichten, Leichtmachen, den Kern treffen." Die theaterpädagogische Praxis zeigt hier viele Defizite. Dies ist kein Wunder. Statt der Verbindung von Kunst, Kritik und Pädagogik kennzeichnen eher säuberliche Trennungen die aktuelle Situation nicht nur in akademischen Ausbildungsgängen.

Eine Kultur des gegenseitigen Austauschs, Befruchtens und Infragestellens unter Theaterpädagogen existiert leider so gut wie gar nicht. Vereinzelt, oft als Honorarkräfte nur für wenige Stunden mehr schlecht als recht entlohnt, bleibt in der Arbeit wenig Zeit, die Produkte systematisch zu dokumentieren und sich mit anderen regelmäßig auszutauschen. Eine (pädagogische) Kultur, in der sich die Verbindung von Kunst und Kritik entwickeln kann, kann so nicht entstehen.

Diese und weitere Gründe waren für mich Anlaß genug, im Rahmen der *Gesellschaft für Theaterpädagogik* einen Austausch zwischen Praktikern, zwischen pädagogisch tätigen Künstlern und künstlerisch tätigen Pädagogen, zu organisieren. Und da die Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (FHSS) in Berlin dankenswerter Weise nicht nur die Räume zur Verfügung stellte, sondern der dort Theaterpädagogik lehrende Gerd Koch sogar eine geringe Unterstützungssumme für die Tagung beschaffen konnte, waren die organisatorischen Rahmenbedingungen für das Austauschtreffen gesichert. Beiden sei an dieser Stelle noch einmal herzlich gedankt.

Das 1. Austauschtreffen 'Theaterprodukte. Reflexionen aus der Praxis' im Mai 1991, dessen Beiträge hier dokumentiert werden, zielte auf die Initiierung eines Dialogs zwischen KünstlerInnen und PädagogInnen (vgl. hierzu den Fragenkatalog zur Tagung auf der nächsten Seite). Vielleicht kann dieses Heft Mut machen, es zu probieren, Austauschtreffen zwischen Praktikern aus Kunst und Pädagogik auch in lokalen oder regionalen Räumen zu initiieren.

Wieviel Mühe es bereitet, ästhetisch-theatrale Prozesse so auszurichten und dann aufzuarbeiten, daß, wie es das Bild von Kandinsky auf der Titelseite dieses Heftes zeigt, ein schwungvoller Gedankengang sich durchzieht, der das vielschichtige Geschehen für am Prozeß nicht Beteiligte auf den Punkt bringt, ohne allerdings wichtige Nebenbewegungen zu unterschlagen, wissen alle, die dies schon einmal probiert haben. Ich glaube, es hat sich insgesamt nicht nur für die AutorInnen gelohnt.

Und wie formuliert Ursula Lübke - der ich außerdem für ihre Unterstützung bei der redaktionellen Arbeit hiermit danke - es in ihrem auf der Rückseite aufgenommenen Bild: "Keine Angst vorm Fliegen". Nur wenn wir lernen, unsere eingefahrenen Grenzen zu überwinden, eröffnen sich, so ist zu vermuten, neue Möglichkeiten produktiver Verständigung und Verbindung von Kunst, Kritik und Pädagogik.

Anregungen zu Grenzüberschreitungen dieser Art finden sich in diesem Heft. Ursula Lübke versetzt uns mit klaren Bildern in die von bildenden KünstlerInnen und SchauspielerInnen kreierte Welt einer thematisch strukturierten Performance. Die Tänzerin Christine Grunert beschreibt, wie eine Choreographin aus einer Stückvorlage von Jorge Díaz einen Tanz für vier Frauen entwickelt. Beate Uptmoor widmet sich dem Verhältnis von Tanztheater und Aktualisierung. Sie diskutiert am Beispiel des Themas 'Hexen' praktische Möglichkeiten der kritischen und künstlerischen Erarbeitung eines Themas. Gerd Bräuer berichtet von Experimenten Zwickauer Studenten, das Thema Alltagsbrutalität durch die Verbindung sprachlicher und körperlicher Gesten und Haltungen theatralisch aufzuarbeiten. Romana Maria Trautmann beschreibt erste Spiel- und Aufführungserfahrungen einer Theatergruppe, die sich mit den Mitteln der Bewegungsimprovisation der Alltagsrealität der Metropole Berlin annähert. Patrik Herrmann entführt uns in die Realität nordirischer Jugendlicher. Sein Arbeitsbericht über ein Projekt mit arbeitslosen Jugendlichen aus Belfast verdeutlicht Möglichkeiten, wie mit Masken unter künstlerisch-pädagogischer Anleitung die Vielfalt eigener Körperlichkeit entdeckt werden kann. Hans Jünger bietet methodische Anregungen, wie in der Schule mit dem Musical gearbeitet werden kann. Inhaltlich orientiert sich seine Arbeit am bürgerlichen Musical-Theater, bei dem der Schein, die 'Verpackung' des Produktes Vorrang hat. Ganz anders Marianne Streisand: Interessante Experimente mit den Mitteln der historischen Revue unter den Bedingungen der ehemaligen DDR sind es, über die sie berichtet. Phantasievolles Agieren in Grenzen, wie Versuche, diese zumindest zu umgehen, vermitteln sich dem Leser.

Beate Uptmoor

## Fragestellungen für die Vorstellung von Projekten

1. Wie sind wir zu unseren Theaterprodukten gekommen, und wie haben wir diese aufgeführt?

- \* Wie lautete das Thema Eures Stückes? Warum ist gerade heute dieses Thema für Euch interessant, wichtig? Wie ist die Idee zu diesem Stück entstanden?
- \* Wer hat an der Produktion teilgenommen? (Zielgruppe, Zusammensetzung)
- \* In welchem organisatorischen Rahmen habt Ihr das Projekt entwickelt und durchgeführt? Was waren die Bedingungen, unter denen Ihr gearbeitet habt?
- \* Wie habt Ihr an dem Stück gearbeitet? Wie seid Ihr an das Produkt herangegangen? Wie sind die Entscheidungen zur Festlegung von Szenen erfolgt? Materialsuche, Spielmethode, Regieform: Regisseur oder Gruppenerarbeitung?, Improvisationsaufgaben, Musik, Objekte, Requisiten u.ä. wären hier Stichpunkte.
- \* Welche Darstellungsform habt Ihr warum gewählt? Sprechtheater, Bewegungstheater, Tanztheater, Performance, Bühnenbild, Musik, Requisiten, Kostüme, Licht, Montage, durchgehende Handlung oder Variation eines Themas.
- \* Wo und unter welchen Bedingungen habt Ihr das Stück aufgeführt? Was bedeutete die Aufführung für die Gruppe? Welche Wirkung hatte dies beim Publikum?
- \* Welche Form der Dokumentation habt Ihr warum gewählt?

2. Wie kann man eine Dokumentation des Arbeitsprozesses und der Aufführung erstellen, die das, was wir gemacht haben, auch denjenigen nahebringt, die nicht direkt an dem Prozeß beteiligt waren?

## Theaterprodukte. Reflexionen aus der Praxis

Ursula Lübbe

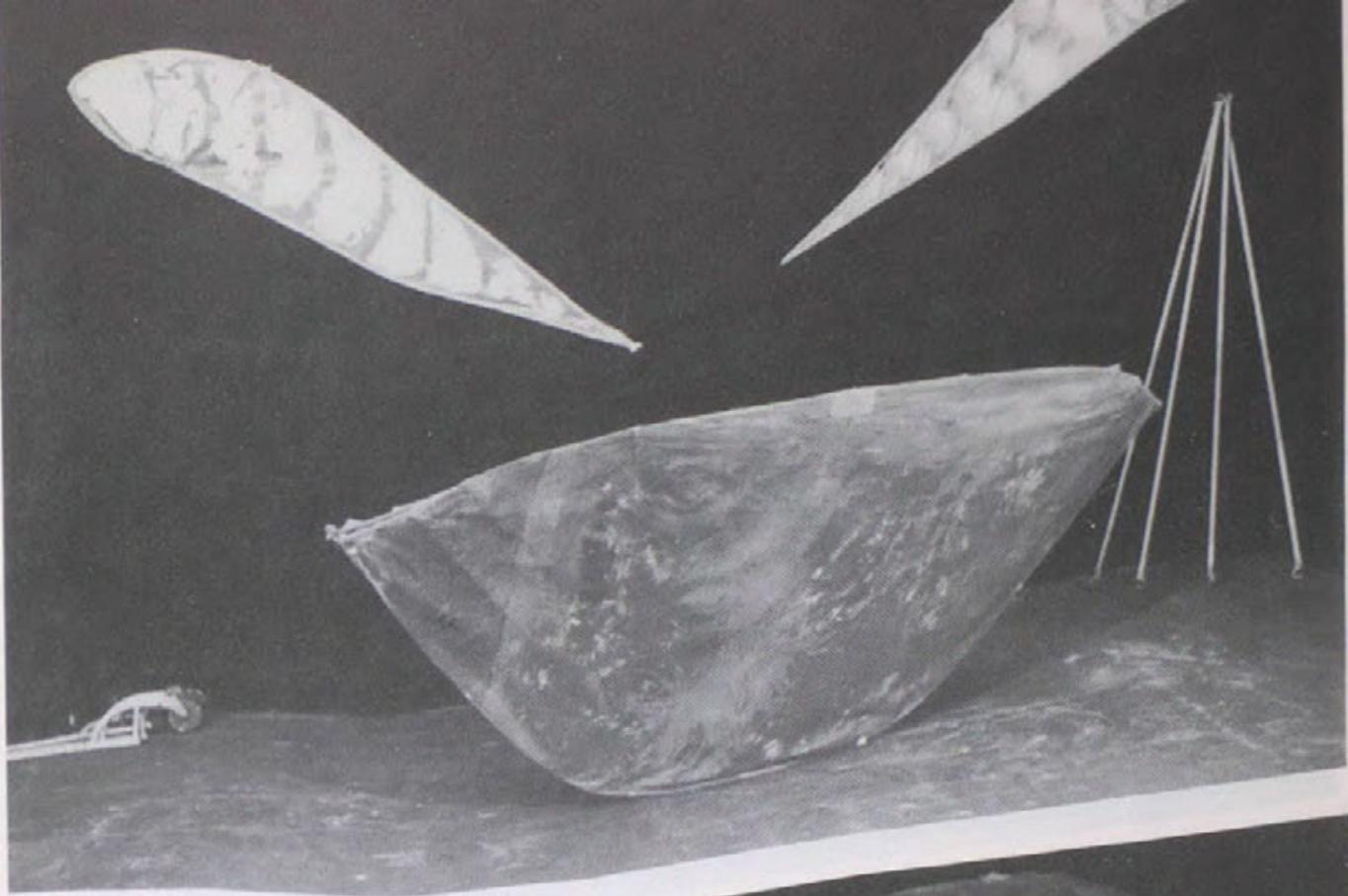
**Ikarus' Mutter**

**Ein Projekt im Grenzbereich zwischen Theater und Performance von fünf SchauspielerInnen und bildenden KünstlerInnen**

Der freie Fall ist uns erspart geblieben. Nach über eineinhalbjährigen Verhandlungen, mündlichen Zusagen und schriftlichen Absagen mit dem Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen erhielten wir plötzlich Ende Oktober 1989 die beantragten Gelder mit der Auflage, das Stück bis Anfang Dezember 1989 aufzuführen. Zusätzlich zahlte das Kulturamt der Stadt Münster eine geringe Summe. Unter den gegebenen Umständen standen uns also für die Vorbereitung und Produktion acht Wochen Zeit und 10 000 DM zur Verfügung. Die Proben und den Bau der Requisiten konnten wir im Atelier von einem der beteiligten Künstler durchführen, das ca. 60 m<sup>2</sup> umfaßte.

Ausgangspunkt unserer Arbeit war das Stück "Ikarus' Mother" von Sam Shepard, in dem dieser den griechischen Mythos auf ein Picknick von fünf Freunden anlässlich des Unabhängigkeitstags der USA am 4. Juli überträgt. Nachdem jeder den Text gelesen hatte, kamen wir rasch auf die Frage nach der Bedeutung des ursprünglichen Mythos' und dessen Bedeutung für uns. Aus unseren verschiedenen Interpretationen und Assoziationen entwickelten wir zwei Säulen unserer Arbeit.

Erstens bildete das Stück von Shepard die Grundlage für die verschiedenen Charaktere. Zweitens sollte der Spannungsbogen und damit die Handlung von der Gebundenheit an die Erde hin zum Fliegen führen. Im Mittelpunkt dieser Entwicklung von der Urmasse zum Individuum, das sich seinen Traum vom Fliegen erfüllt, stand dabei das in erdigem Rot bemalte Objekt, welches im Verlauf des Stückes verschiedene Funktionen erfüllte. So steht es am Anfang mit der Öffnung nach oben für ein Schiff oder eine Muschel, die die Urmasse ausspuckt, aus der sich die einzelnen lösen (Fotos 1 und 2).



1



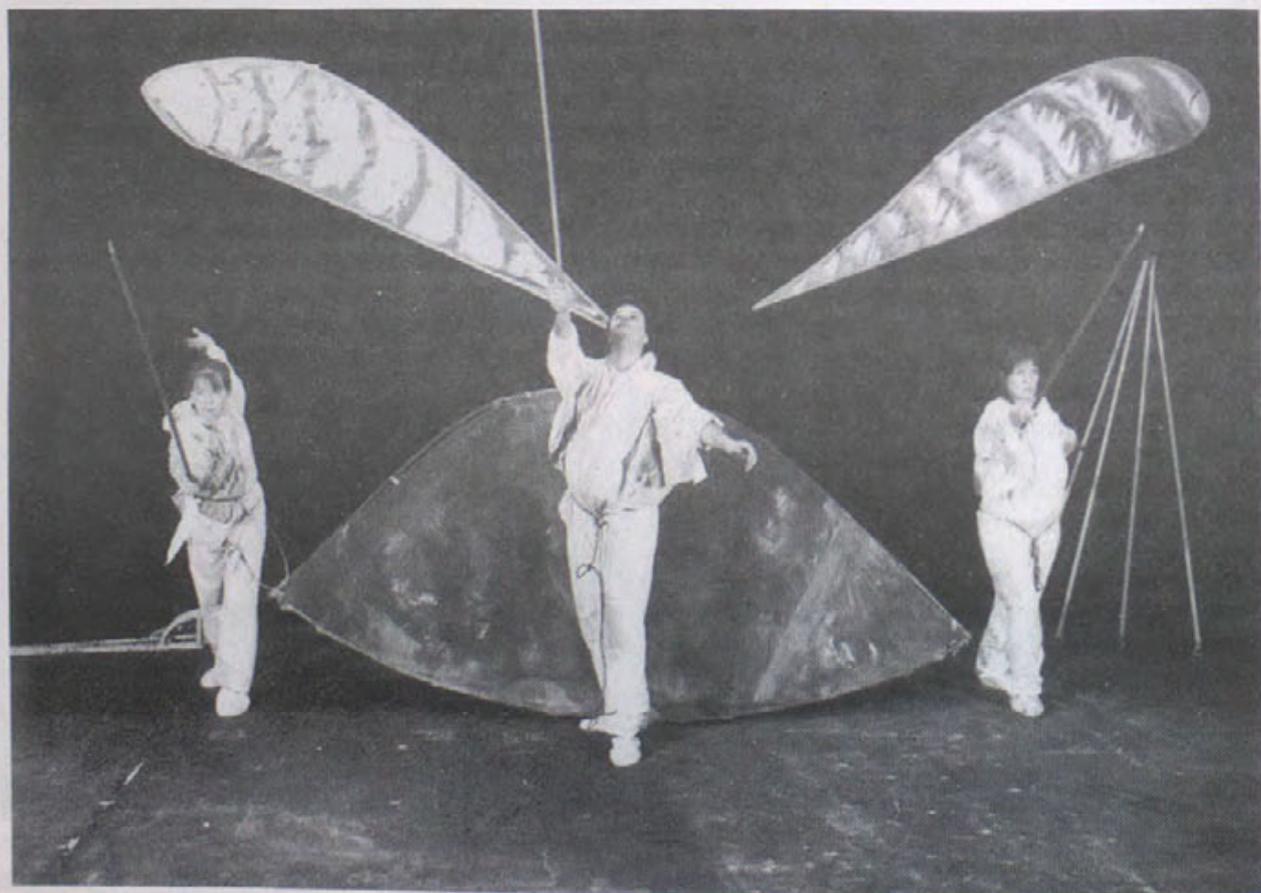
2

Dann wird es - umgedreht mit der Öffnung nach unten - zum Tier, zum geheimnisvollen Antrieb und Motor, aus dem Stäbe wachsen, die sich durch die Salzfüllung als

Bleistifte benutzen lassen, mit denen die Figuren im Labyrinth auf den Boden zeichnen (Fotos 3, 4 und 5)



3



4



5

Dann bläht das Tier die Spuren weg, vertreibt die Figuren aus dem Labyrinth und macht sie zu Flugobjekten. Das Objekt selbst teilt sich und daraus

entstehen zwei Flügel, die Ikarus und seinen Vater Dädalus aus dem Labyrinth tragen (Fotos 6, 7 und 8).

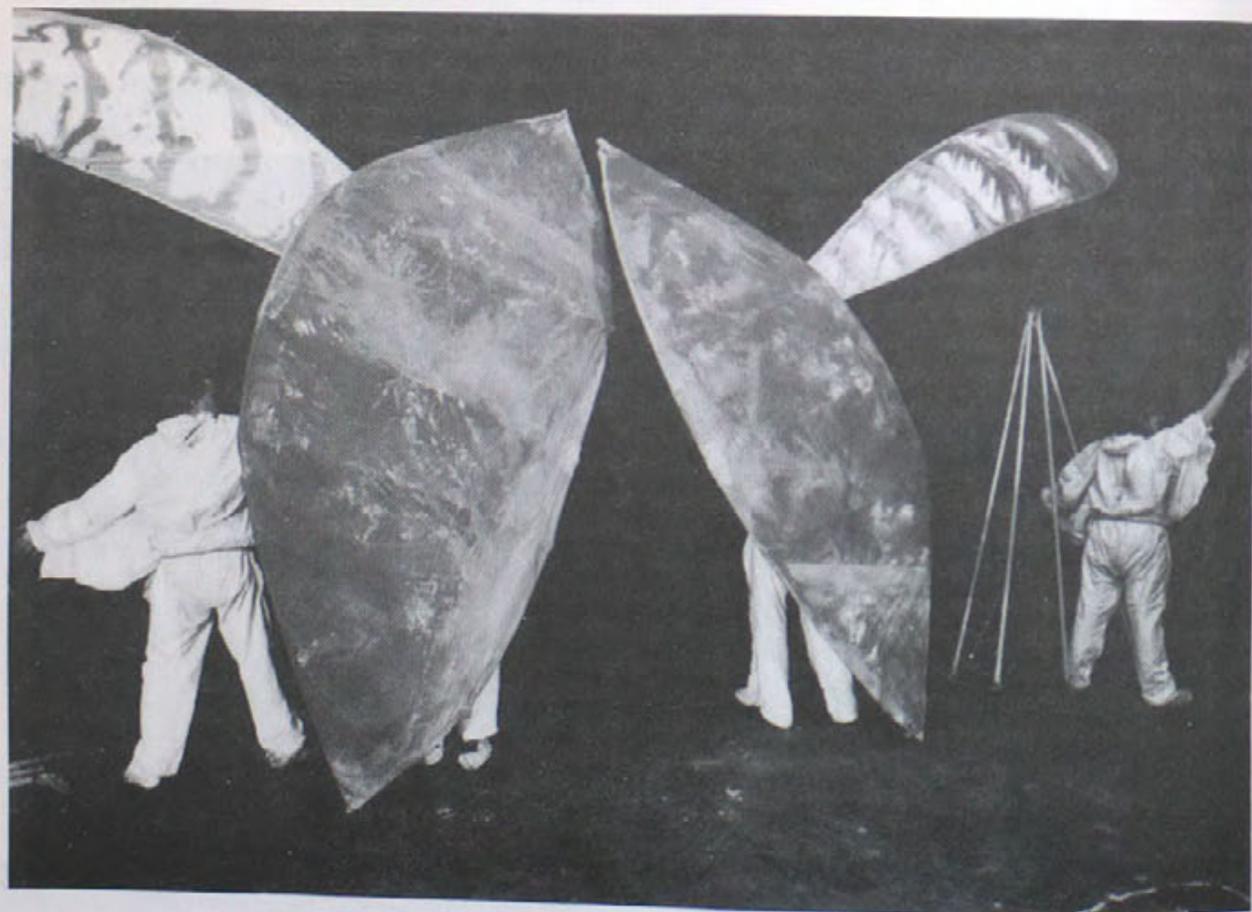


6

7



7



8

Von diesem Teil der Aufführung an werden die Flügel immer mehr zum Objekt für die Individuen, welche an diesem Punkt des Stückes Monologe aus dem Text von Shepard halten, in denen sie ihre persönliche

Auseinandersetzung mit der Technik und dem Fliegen, ihrer Angst oder Faszination Ausdruck verleihen (Foto 9).



9

Während des gemeinsamen Baus des Flugzeugs und dessen Start steigern sich die Menschen immer stärker in ihre Sicht hinein, gleichzeitig wird das Geschehen auf der Bühne immer dramatischer und hektischer bis hin zum Flug des Piloten, der mit seinem Absturz endet (Foto 10).



10

Dieser Absturz wird symbolisiert durch das Aufblasen des Anzugs des Piloten und das Herunterfallen der Decke und der darauf verteilten Federn. Im Schlußbild ist dann die ganze Bühne samt SchauspielerInnen unter einer weißen Decke von Vlies und Federn begraben.

Das Stück ist als Gruppenarbeit entstanden, in der jeder entsprechend seinen Fähigkeiten arbeitete. Einer leitete das Aufwärmtraining an, das den Ausgangspunkt von Improvisationen einzelner oder mehrerer bildete, die von den nicht aktiv Beteiligten betrachtet wurden. Wenn alle auf der Bühne sein mußten, schaute abwechselnd einer der Akteure zu. Nur zum Schluß zogen wir für die sehr einfache Standbeleuchtung und für die abschließende Regie zwei Leute hinzu.

Da das Stück eher visuell angelegt ist, haben wir es fotografisch dokumentiert. Obwohl die Zuschauerreaktion sehr positiv war, konnten wir das Stück auf Grund der sehr verschiedenen persönlichen Verpflichtungen der SchauspielerInnen nicht noch einmal auf-führen.

**Anschrift der Verfasserin:** Stedinger Straße 40, W-2800 Bremen 1

**Fotos:** Ralf Emmerich

## Christine Grunert

### Morgen war sie sprachlos.

#### Ein Tanzstück für vier Frauen.

Im Rahmen eines Kooperationsprojektes der Erwachsenenbildungsstätte Kreativhaus mit den Städtischen Bühnen in Münster entstand das Theaterstück "Morgen war sie sprachlos" im August und September 1990. Ausgehend von der Textvorlage eines Bühnenstückes wurden abstrakte Tanzelemente und rhythmisch stilisierte Gesten entwickelt und zu einem Tanzstück zusammengesetzt. Als eine der vier Tänzerinnen werde ich über die Vorgehensweise dieser Choreographiearbeit im folgenden berichten.

#### 1. Das Kooperationsprojekt

Tänzerinnen, Bildende KünstlerInnen und Musiker des Kreativhauses und ein Schauspielensemble der Städtischen Bühnen arbeiteten gleichzeitig zu dem Thema des Bühnenstückes "Diese ganze lange Nacht" von Jorge Díaz. Das Stück ist eine Anklage gegen Folter und politische Unterdrückung, nicht nur in Chile, sondern in allen Ländern, in denen Menschen entrechtet sind, und gleichzeitig eine Aufforderung, den Kampf für die Verwirklichung der menschlichen Freiheitsrechte 'trotz alledem' fortzusetzen. Das Schauspielensemble inszenierte das Stück in der Regie von Dietrich W. Hübsch. Das Schauspiel spielt in einem lateinamerikanischen Gefängnis und schildert die Situation von vier Frauen, die im "Trakt der Verschwundenen", aus dem es keine Rückkehr gibt, in einer Zelle gefangen sind. Die vier Frauen kommen aus unterschiedlichen sozialen Milieus, haben jedoch eines gemeinsam: aus dem Kreis der Familie und Freunde herausgerissen, gequält und gefoltert stehen ihnen weitere Verhöre und Folterungen bevor. Doch

nicht einmal einander können sie vertrauen, da sie die Nachricht erhalten, daß unter ihnen eine Verräterin ist, die als Spitzel für die Polizei arbeitet. Die Stückvorlage von Díaz entstand 1978 unter Verwendung von Berichten und Zeugnissen chilenischer Schauspielerinnen, die heute im Exil leben.

Die drei verschiedenen Künstlergruppen des Kreativhauses entwickelten zu diesem Thema ein Tanzstück, ein Musikstück und eine Ausstellung mit Zeichnungen, Objekten und Installationen. Mit allen beteiligten KünstlerInnen fanden während der Arbeitsprozesse gegenseitige Austauschtreffen statt. In fünf langen Nächten kamen die Inszenierungen und künstlerischen Arbeiten in einem gemeinsamen Programm in den Städtischen Bühnen Münster im Oktober 1990 zur Präsentation. Unterstützt wurde das Kooperationsprojekt vom Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen.

## 2. Erarbeitung des Tanzstückes - Vom Text zum Tanz

Das Tanzstück entstand unter der Leitung der Choreographin und Tänzerin Sasha Waltz mit vier, teils professionellen, teils semiprofessionellen Tänzerinnen aus Münster. Sasha Waltz studierte an der Theaterschule, Abteilung für modernen Tanz, in Amsterdam und tanzte danach in verschiedenen Companien in New York. Heute arbeitet sie als freischaffende Choreographin und Tänzerin in Deutschland und den Niederlanden. Ihre Arbeiten im Tanzbereich sind dem New Dance bzw. Neuen Tanz zuzuordnen.

Für die Erarbeitung des Tanzstückes arbeitete sie mit einer freien und assoziativen Umsetzung des Textes von Jorge Díaz in Bewegung. Zu Beginn der Probenzeit mußte jede Tänzerin aus dem Text Stellen herausuchen, die sie besonders wichtig, auffällig oder ansprechend fand. Obwohl mehr oder weniger der Zufall bestand, daß vier Tänzerinnen für das Tanzstück vorgesehen waren und in dem Text vier Frauen die Hauptrollen spielten, sollte es keine eindeutige Zuordnung von Personen geben. Jede Tänzerin sollte also verschiedene Textstellen von unterschiedlichen Szenen und unterschiedlichen Personen bzw. Rollen sammeln wie z.B. sie ist mal zärtlich und mal hart; sie hat Mut, Kraft und Hoffnung; zwischendurch ist sie wie gelähmt oder hypnotisiert; sie hat Angst, Angst vor physischen Schmerzen; sie will nichts hören; sie versteckt sich unter ihrer Wolldecke; sie hören den Rhythmus der klappernden Teller ...

### 2.1. Sammlung von Bewegungsmaterial

Im Text finden sich klare Bewegungsanweisungen, wie z.B.: aufspringen, zuwenden, abwenden, auf- und abgehen, hinsetzen, näherrücken, die Hände vors Gesicht schlagen, wie gelähmt dastehen, wie gestoßen hereinstürzen, zusammenkrampfen, die Decke über sich werfen ...

Jede Tänzerin brachte die von ihr ausgewählten Bewegungsanweisungen in eine bestimmte Reihenfolge und auf einen bestimmten Raumweg. Die entstandenen Bewegungssequenzen wurden wiederholt getanzt und dabei Geschwindigkeit, Dynamik, Rhythmus und Raumnutzung der Bewegungen präzisiert, ohne in diese eine Stimmung oder Gefühl hineinzulegen. Die Stimmung

entstand später bei der Ausarbeitung und bei dem Zusammenspiel der Tanzsequenzen aller Tänzerinnen. Diese vier Bewegungssequenzen sollten nur eine Sammlung von Bewegungsmaterial sein und noch keine Choreographie.

"Ich vertraue darauf, daß die Information, die ich über ein Thema, das Material oder die Stimmung habe, sich auf die Bewegung abfärbt; also daß die Qualität, um die es mir geht, sich in der Abstraktheit der Bewegung widerspiegelt. D.h. es ist eine Verbindung von Inhaltlichem und Abstraktem."

(Sasha Waltz in einem Interview über ihre Arbeit im Januar 1991.)

### 2.2. Vom Bewegungsmaterial zur Choreographie

Ein wichtiger Faktor zur Erarbeitung von Choreographien ist das *Bühnenbild*. Da alle künstlerischen Resultate dieses Kooperationsprojektes in einem gemeinsamen Programm präsentiert werden sollten und keine Zeit für Umbauarbeiten bestand, arbeiteten alle Stücke mit dem gleichen Bühnenbild. Ein Bühnenbildner der Städtischen Bühnen entwarf vor Beginn der Proben ein fünf mal fünf Meter großes und ein Meter hohes Podest mit zwei Metallstegen, die die Fläche von zwei gegenüberliegenden Seiten zugänglich machten. Das Publikum saß so, daß die Bühne von allen vier Seiten zu betrachten war. Eine Bühne mit dieser geringen Größe und vier Frontseiten ist eine große Herausforderung bei der Erarbeitung einer tänzerischen Choreographie. Aus dem vorhandenen Bewegungsmaterial wurde für jede Tänzerin ein *Solo* mit den jeweils von ihr bevorzugten Bewegungen entwickelt.



Zur Veranschaulichung folgen Beschreibungsversuche von zwei Soli.

Das eine Solo war eine Abfolge von stampfenden Schritten auf der Stelle, die immer schneller und hektischer wurden, bis die Tänzerin zu Boden fiel. Im anderen Solo hielt sich die Tänzerin mehrmals in einem Rhythmus die Hände fest und zog sie auseinander, drehte sich dabei in verschiedene Richtungen, es folgte eine weitere Bewegungsfolge mit den Armen, dann ein immer schneller werdendes Rennen im Kreis, bis sie zum Bühnenrand rannte, dort stoppte und heruntersah.

Durch mehrere Improvisationen von verschiedenen Zweier- und Dreierkonstellationen mit dem erarbeiteten Material wurden drei *Duos* und ein *Trio* entwickelt. Sie bestanden aus wenigen Bewegungselementen, die durch mehrere Wiederholungen, festgelegte Rhythmen, unterschiedlicher Dynamik und bestimmten Raumzuordnungen sehr verschiedene Qualitäten bekamen. Es bestand ein Wechsel von gemeinsamen, isolierten, entgegengesetzten und versetzten Bewegungen. Im Verlauf der Proben kristallisierten sich durch die verschiedenen Tanzparts der Tänzerinnen unterschiedliche Charaktere und Stimmungen heraus. Die zuvor rein abstrakten Bewegungen wurden mehr und mehr mit Inhalt gefüllt.

Dann wurden zwei Choreographien für alle vier Tänzerinnen erarbeitet. Verschiedene Raumwege und -aufteilungen standen im Mittelpunkt der zwei *Gruppenchoreographien*. In der ersten führten die zwei größeren Frauen und die zwei kleineren Frauen jeweils synchrone Bewegungen aus: mal parallel und mal so im Raum versetzt, daß eine kleinere und eine größere Frau nebeneinander tanzten, wobei die Bewegungen genau

aufeinander abgestimmt waren und sich rhythmisch ineinanderfügten. Verschiedene Raumwege jeder einzelnen Tänzerin, bei denen jeweils zwei oder drei individuelle Gesten und Bewegungen machten, und unterschiedliche Aktionen wie Berührungen, Wegschubsen, Danebenstellen, Weggehen, gemeinsames Tuscheln, Aneinandervorbeigehen kennzeichneten die zweite Gruppenchoreographie.

Alle Bewegungen und Konstellationen beider Choreographien waren so ausgerichtet, daß der Tanz von allen vier Bühnenseiten gut zu betrachten war. In dem fertigen Tanzstück wurden diese Choreographien ein zweites Mal mit einer gesamten Richtungsverschiebung von 90° getanzt, so daß die Zuschauer die gleiche Choreographie aus einer anderen Perspektive sehen konnten.

Zwischen den Gruppenchoreographien erfolgten zweimal eine Trippelsequenz und einmal ein Fangspiel. Die Trippelsequenzen, eine festgelegte rhythmische Schrittfolge auf der Stelle, wurde von allen Tänzerinnen einmal zeitlich versetzt und ein anderes Mal gemeinsam, aber mit Geschwindigkeitsanstieg und Ausscheiden einzelner Tänzerinnen als Wettbewerb getanzt.

Nach dem Ausscheiden aus der Trippelsequenz gingen drei Tänzerinnen nacheinander von der Bühne und kamen gemeinsam mit blauen Woldecken herein, mit denen sie synchron eine Choreographie tanzten. Sie bestand aus *Bewegungselementen* mit dem Objekt Decke: Die Tänzerinnen falteten die Decken, nahmen sie und schlugen sie auf den Boden, sprangen auf sie, rollten mit ihnen im Arm am Boden in Zeitlupe, schüttelten sie aus und hüllten sich in die Decken ein (Fotos 2 und 3).





3

### 2.3. Das fertige Tanzstück

Alle Solo-, Duo-, Trio- und Gruppenchoreographien wurden zu einer Gesamtchoreographie - dem Tanzstück - zusammengesetzt. Einige Übergänge waren schon während der Entwicklung der einzelnen Sequenzen entstanden, andere mußten noch gefunden werden. So wurde z.B. ein Duo und eine Gruppenchoreographie durch eine Sequenz mit Tellern verbunden: Eine Tänzerin kam auf Zehenspitzen mit einem Stapel Teller herein, machte ganz kleine unsichere Schritte, so daß die Teller klapperten. Nahe einer zweiten Tänzerin ließ sie die Teller fallen. Sie wurden von der zweiten Tänzerin aufgefangen und weggestellt und die Gruppenchoreographie begann.

Durch das Tanzen aller Choreographien in dem Zusammenhang eines gesamten Tanzstückes entstanden Situationen, Bilder und Stimmungen der Hoffnung, Stärke, Stille, Angst, Gemeinsamkeit, Gewalt, Zärtlichkeit, Nähe und des Abwartens, Mißtrauens, Kampfes, Alleinseins in einem ständigen Wechsel.

Alle Sequenzen waren ohne *Musik* entstanden, so daß der Rhythmus sich durch die Bewegungen ergab. Für die Reihenfolge der einzelnen Sequenzen ist der Rhythmus und der Spannungsbogen wichtig. Nach der Zusammensetzung aller Teile wurden einige Sequenzen rhythmisch verändert, einzelne Elemente fielen heraus oder wurden öfter wiederholt oder hinzugenommen. Zu den Gruppenchoreographien wurde eine Woche vor Probenende eine Musik herausgesucht, die den Tanz nicht rhythmisch sondern stimmungsmäßig unterstützte.

Die Kostüme der Tänzerinnen bestanden aus beigen wildseidernen schlichten Kleidern und ledernen Schnürhalbschuhen. Die Tänzerinnen trugen offene

Haare und blaß geschminkte Gesichter, um die Situation der Thematik zu unterstützen.

### 3. Schlußbemerkung

Für mich als Tänzerin war die Arbeit an diesem Tanzstück aufgrund der textlichen Vorlage eine neue Erfahrung. Die Arbeitsweise, mit Bewegungsanweisungen des Textes zu improvisieren, Bewegungsmaterial als abstrakte Formen zu finden, diese in eine Choreographie zu bringen und die getanzten Formen dann mit Gefühl zu füllen, ist für mich eine Möglichkeit, im Neuen Tanz mit Textvorlagen zu arbeiten.

#### Literatur:

Diáz, J.: *Diese ganze lange Nacht*, ein Bühnenstück in drei Akten. Übersetzt ins Deutsche von B. S. Kulenkampff und T. Martin, München 1980.

Programmheft "Diese ganze lange Nacht". Eine Kooperation der Städtischen Bühnen Münster mit dem Kreativhaus, Spielzeit 1990/91, Münster 1990.

**Anschrift der Verfasserin:** Hörsterstraße 7, W-4400 Münster

**Fotos:** Michael Hörnschemeyer

Das Lehrstückarchiv Hannover sucht Erfahrungsberichte, Studienarbeiten, Referate, Diplom- und Magisterarbeiten, sog. "Graue Literatur" zur Lehrstückthematik (per Adresse: Prof. Dr. Florian Vaßen, Seminar für deutsche Literatur und Sprache, Welfengarten 1, 3000 Hannover 1).

## Beate Uptmoor Tanztheater und Aktualisierung.

### Reflexionen aus der Praxis eines theaterpädagogischen Fortbildungsprojektes mit Erwachsenen

Dieser Aufsatz thematisiert die Erarbeitung eines ca. 2 1/2-stündigen Tanztheater-Produktes zum Thema 'Hexen'. Das Projekt führte ich mit Erwachsenen durch, die sich am Theaterpädagogischen Zentrum in Lingen in einer 1 1/2-jährigen Fortbildung zum Theaterpädagogen befanden. Inhaltlich ging es sowohl um die historische als auch um die aktuelle Dimension des Themas. Methodisch stand die Arbeit mit den Mitteln des Tanztheaters im Vordergrund.

### Allgemeine Ausgangspunkte

Der Skizze einzelner Aspekte des Gegenstandes 'Hexen' und unserer Umgangsweise mit den Mitteln des Tanztheaters im Projekt stelle ich einige orientierende Hinweise zu den Ausgangspunkten Tanztheater und Aktualisierung voran.

#### 1.1 Tanztheater

Das Tanztheater - eine der wenigen wirklichen Neuerungen im Bereich des Theaters - erobert seit den 70er Jahren nicht nur bundesrepublikanische Bühnen. Mit Pina Bausch, Hans Kresnik, Gerhard Bohner und Reinhild Hoffmann kehrte das Experiment zurück auf die Bühnen. Und in seiner Faszination beginnt es weitere Kreise zu ziehen.

Was unter Tanztheater genau verstanden werden soll, darüber gibt es bis heute kein einheitliches Verständnis. Gleichwohl läßt sich das Phänomen Tanztheater durch seine Produkte und seine Arbeitsweise kennzeichnen.

Improvisation lautet ein zentrales Stichwort der *Arbeitsweise*. Die Produkte entstehen so in gemeinsamer und kreativer Zusammenarbeit. Konkreter: Die ChoreographInnen stellen Aufgaben und die TänzerInnen improvisieren unter Aufnahme auch ganz persönlicher Erlebnisse zu diesen Stichworten. Ihre Antworten, ihre Erfahrungen, ihr Wissen, ihre Verhaltensweisen, ihre Körperhaltungen und -bewegungen, ihre Kreativität, ihre Emotionalität und das, was sie bewegt, sind die Bausteine, aus denen die Stücke nach und nach entstehen.

Die *Ausdrucksmittel*, mit denen die TänzerInnen ihre Assoziationen in den Prozeß einbringen und auf die die Fragen der ChoreographInnen zielen, sind vielfältig. Entsprechend vielschichtig sind die Anforderungen an die TänzerInnen. Grenzen wie nur Bewegung oder nur Sprache existieren nicht. Ganz im Gegenteil: Tanz, Gestik, Haltung, Rhythmus und Raum, Musik, Objekte, Geschichten, Texte und viele weitere Elemente, sie alle fließen nicht nur in den Arbeitsprozeß ein, sie lassen sich auch in den Stücken ausmachen. Ja, ein großer Teil der Faszination des Tanztheaters, seiner Produkte wie seiner Arbeit, liegt in dem Erkunden (der Kombination) dieser Elemente.

Generell interessiert sich das Tanztheater als künstlerische Form und als pädagogische Arbeitsweise dafür,

was die Menschen bewegt. Die gesellschaftlichen Subjekte mit ihren persönlichen und typischen Erfahrungen und immer wieder auch Alltagsproblemen, die Erfahrungen des einzelnen stehen im Zentrum der Vorstellung von Tanztheater - wie ich es verstehe. Das Tanztheater bearbeitet auch dann die eigenen Erfahrungen, wenn ein Thema oder eine Literaturvorlage benutzt werden. Immer geht es um die Verortung des Subjekts im untersuchten Thema. Die individuell gefundenen Bewegungen, Geschichten, Bilder usw. bleiben dann jedoch nicht rein individuell. Sie werden in der Gruppe gezeigt, befragt und oft von allen kopiert. Im Anschluß daran wird das ausgewählt, was dem am nächsten kommt, was ausgesagt werden soll. Die fertige Szene ist dann das Produkt einer auf eine bestimmten Aussage hin zugespitzten Montage.

#### Tanztheater und Zuschauer

"Pina Bausch kombiniert Einzelbilder zu einem Bilderbogen, zu einem Neben- und Nacheinander von Miniaturdramen und großen Szenen, von individuellen Geschichten und Gruppenritualen, von Details und Leitthemen; Tanz- und Sprechszenen, musikbegleitete und stumme Szenen, Solonummern und Ensemblechoreographien reihen sich zum Stück. Dynamik und Montage der Bilder lassen die Stücke für den Zuschauer zu einem Labyrinth werden. Er ist ebenso wie die Tänzer auf der Bühne den Stimmungswechseln und -brüchen ausgesetzt, zwischen den wechselnden Situationen hin und her gerissen. Die Bilder können sich im Bewußtsein des Zuschauers häufig erst nach und nach in einer eigenen Ordnung zusammenfügen." (S. 128).

"Stück, Figuren und Szenen verlieren immer wieder die Balance, kokettieren mit ihrem Gegenteil und sind auch wieder nicht nur das. Sie entziehen sich einer eindeutigen Festlegung, eines eindeutigen interpretatorischen Zugriffs, konfrontieren den Zuschauer mit immer neuen Deutungsmöglichkeiten. Die Entscheidung überläßt die Choreographin dem Zuschauer, seiner Sicht- und Erfahrungsweise." (S. 144)

Alle Zitate zum Tanztheater (in den Kästen) aus: Schlicher, S.: TanzTheater. Traditionen und Freiheiten. Pina Bausch, Gerhard Bohner, Reinhild Hoffmann, Hans Kresnik, Susanne Linke, Reinbek bei Hamburg 1987.

Die *Produkte* sind komponierte Gesamtbilder. Facettenreiche Elemente kommentieren sich gegenseitig. Die spannungsreiche Inbeziehungsetzung der Elemente im montierten Gesamtbild (der Szenen) provoziert wegen der zugespitzten Aussage den Zuschauer, sich im Geflecht der sich entwickelnden Teilbilder zu orientieren, Beziehungen zu erkunden, sich das Vorgestellte an-

zueignen. Für die (Wieder- oder auch: Neu-) Zusammensetzung der präsentierten Puzzle aus Bildern, Texten, Bewegungen, Musiken usw. ist die kollektive oder gemeinsame Reflexion hilfreich, wenn nicht erforderlich. Vieles bleibt auch dann noch in der Regel umstritten, fordert vom interessierten Zuschauer die Reflexion auf die eigene Interpretation des Stücks bzw. seines Alltags.

Das Tanztheater erfordert so vom Zuschauer - und noch mehr von demjenigen, der mit seinen Mitteln arbeitet - oftmals Ungewohntes oder bisher Unbekanntes zu erkunden. Eine systematische Heranführung an das und eine Ausbildung im Tanztheater sind hier in meinen Augen nicht nur hilfreich, sondern auch sinnvoll. So machte ich auch die Teilnehmer des im folgenden skizzierten Projektes mit einigen elementaren Arbeitsweisen vor Projektbeginn bekannt.

## 1.2 Aktualisierung

Aktualisierung ist ein unter Theaterschaffenden gebräuchlicher Begriff. Doch, allzu oft bleibt das, was darunter verstanden wird, verschwommen und nebulös.

Der hier vorgeschlagene Zugang zur Aktualisierung setzt am *Praxis*begriff an. Im Mittelpunkt stehen Aspekte situativer Praxis, d.h. die der Spielenden selbst oder der Personen, die in den literarischen oder anderen Vorlagen handeln, bzw. allgemeiner: die Praxis der untersuchten Gruppe von gesellschaftlichen Personen. Ziel ist es, als wichtig erachtete Aspekte der Praxis in bestimmten Situationen aus dem vielfältig miteinander verzahnten Geflecht des (alltäglichen) Handelns herauszudestillieren und der Reflexion und Veränderung zugänglich zu machen.

Die Fragen zu den folgenden drei zusammenhängenden *Dimensionen der Praxis* eröffnen eine sinnvolle Perspektive auf die Untersuchung von Kontexten und Situationen.

- \* Welche Verhaltens- und Sichtweisen, Deutungsmuster äußert der oder die Handelnde? Was sind typische Haltungen, Bewegungen, Begriffe, Redeweisen für die Person, die Gruppe usw.?
- \* Welche Normen, welche Rechtfertigungen, welche Legitimationen sind dem praktischen Tun unterlegt oder in den Aussagen enthalten? Warum muß oder soll etwas genau so sein, so gemacht werden usw., wie es die Person sagt oder tut? usw.
- \* Wie und warum können einzelne Akteure ihrem Handeln Geltung verschaffen bzw. warum scheitern andere in ihrem Bemühen? Konkreter: Welche Autoritätsbeziehung existiert zwischen den betrachteten Personen in der Situation oder dem Kontext und welche Machtmittel bringen bzw. können diese in ihr Handeln einbringen?

Bei einem historischen Thema als Ausgangspunkt wird versucht, die Situation der betrachteten Personengruppe, hier die der 'Hexen', zu rekonstruieren. Hat man nun als bedeutsam eingeschätzte Situationen durch die Bestimmung der Verhaltens- und Sichtweisen, Normen der Akteure und ihren Möglichkeiten, diesen Geltung zu verschaffen, rekonstruiert, so stellt sich die Frage der

Aktualisierung, d. h. der Übertragung auf heute. Die Frage lautet allgemein: Was hat - in diesem Fall - die 'Hexen'-Problematik mit uns heute zu tun? Konkreter und systematischer als vielfach üblich, stellen sich nun die Fragen: Gibt es heute - in diesem Fall: insbesondere für Frauen - ähnliche Situationen? Was ist mit den Haltungen, Bewegungen, Sichtweisen, Normen, Machtmitteln der beteiligten Frauen, Männer, Positionsträger in Kirche, Staat usw.? Sind sie gleichgeblieben, haben sie sich geändert usw.? Wer vertritt heute - erfolgreich oder nicht - warum welche Positionen?

### Tanztheater: Gefahren!?

"Wie und wie lange kann sich sein körperlich sprachloses Protestpotential gegen den Markt, gegen seine Vermarktung als innovative Theaterform behaupten? Wann gerät der Protest selbst zum schönen Bild, tritt zum Leid an der Geschichte der Genuß am Leiden? Wann werden Trauer- und Geschichtsarbeit nurmehr ästhetisch geleistet, ohne eine politisch-moralische Haltung des Choreographen hinter den Bildern?" (S. 229)

Ein historisches Thema oder eine literarische Vorlage hat den Vorteil, daß zunächst nicht direkt an der eigenen Lebenswelt der TeilnehmerInnen angesetzt wird. Der mehr oder weniger Distanz ermöglichende Zugriff auf das Problem eröffnet Möglichkeiten, Blockaden bei der Befragung der eigenen Welt zu überwinden. Doch dieser distanzierte Zugriff ist nicht nur ein pädagogischer Trick. Zusammenhänge, Kontinuitäten und Brüche kommen eher in den Horizont der Arbeit und eine darauf ausgerichtete Sichtweise wird praktisch verstärkt oder geöffnet. Oder um es angelehnt an Bertolt Brecht zu formulieren: Dem Üblichen des uns Umgebenden wird sich mit Distanz, mit Mißtrauen genähert, damit seine Strukturen, das, was gleichgeblieben ist, und das, was sich geändert hat, deutlich werden und Möglichkeiten der (probeweisen) Infragestellung realistischer in den Blick kommen.

## 2. Das Tanztheater-Projekt: Aufarbeitung des historischen Themas und Aktualisierung

### 2.1 Rahmenbedingungen des Projektes

Die zwölf Teilnehmer des Projektes, sieben Frauen und fünf Männer, waren Mitglieder einer Gruppe von 23 Personen im Alter von 24 bis 47 Jahren, die am Theaterpädagogischen Zentrum in Lingen eine Fortbildung zum Theaterpädagogen durchliefen, die in der Regel vom Arbeitsamt finanziert wurde. Die Berufe, für die sie ausgebildet waren, variierten. Viele waren ausgebildete, aber arbeitslose Sozialarbeiter und Lehrer, einzelne hatten auch eine Lehre als Gärtner oder Bürokauffrau absolviert. Zwei Dozenten, der eine mit dem künstlerischen Schwerpunkt Schauspiel und ich mit dem des Tanztheaters, boten den größten Teil des theoretischen und praktischen Unterrichts an. Zu diesen Angeboten zählten gegen Ende der Fortbildung auch die

Produktionsprojekte. In ihnen ging es um die praktische Anwendung und um die weitere Ausbildung theaterpädagogischer Fähigkeiten. Die zwei parallel durchgeführten Projekte dauerten drei Monate.

## 2.2 Szenischer Ausgangspunkt: Assoziationen zu eigenen 'Hexen'bildern

Der Arbeitsgruppenphase vorangestellt war ein gemeinsamer Einstieg in das Thema und in die Fragestellung. Als Ausgangspunkt wählte ich erste Assoziationen zum 'Hexen'thema aus dem Alltag und der Biographie der TeilnehmerInnen.

Tanztheatertypisch stellte ich Fragen mit kleinen Aufgaben wie z.B.:

- \* Welche drei Bewegungen fallen Dir bei dem Wort 'Hexe' ein?
- \* Welche Begriffe Wörter assoziiert Du mit dem Wort 'Hexe'?
- \* Wie und wo bist Du das erste Mal mit dem 'Hexen'bild konfrontiert worden?
- \* Wie hast Du mit Deinem Kind über 'Hexen' gesprochen?

Interessant, spannend und überraschend weit gefächert war das Antwortangebot der TeilnehmerInnen. Erste Konturen des Themas wurden so bereits umrißartig sichtbar. Eine kurze Auswahl kann dies verdeutlichen. Einige der später ausgewählten, zu einer Szene montierten und in einem Bewegungskanon zusammengefaßten Assoziationen waren:

- \* Eine Frau wirft sich an die Wand, hält sich mit den Händen und dem Rücken an der Wand fest und schüttelt verzweifelt ihren Kopf - ein Bild für die Verfolgung und Folterung von Frauen als 'Hexen'.
- \* Eine Frau berührt ganz bewußt mit ihren Händen ihren ganzen Körper - sie versinnbildlicht das den 'Hexen' zugeschriebene und als gefährlich eingestufte erweiterte Körperbewußtsein.
- \* Ein Mann zieht Kreise mit Beinen und Händen - seine Assoziation zielt auf die Verbindung der 'Hexen' mit Magie.
- \* Eine Frau singt das Hänsel- und Gretel-Lied, ein Mann zeigt ein Foto aus seiner Kinderzeit, wo er vor dem selbstgebackenen 'Hexen'haus seiner Mutter steht. - Alles Aspekte, die auf die Figur der Märchen'hexe' weisen.
- \* Ein anderer Mann erzählt folgende persönliche Geschichte: "Das erste Mal, als ich von einer 'Hexe' hörte, da war ich noch klein, das war im Märchen von Hänsel und Gretel. Wenn ich dann zu Hause bei den Mahlzeiten nicht mehr weiter essen wollte, sagten meine Eltern augenzwinkernd: 'Laß doch mal deinen kleinen Finger fühlen, ob du schon satt bist.'"

Erstaunlich, wir alle besitzen Vorstellungen über das, was eine 'Hexe' ist, obwohl die letzte 'Hexe' in Europa offiziell doch bereits 1792 verbrannt wurde. Aber die Assoziationen der TeilnehmerInnen zeigen ebenfalls deutlich, worüber diese Bilder unter anderem immer wieder

tradiert werden. Mal ist es das Märchen, mal die rigide Erziehungspraxis, ab und zu ist es die Kenntnis der 'Hexen'literatur oder deren Kombination. Die Breite der Antworten ist hier durch die nach Alter, Geschlecht, Herkunft usw. heterogen zusammengesetzte Gruppe positiv beeinflusst. Sie erlaubte hier bereits eine relativ umfassende Reflexion über Hintergründe, Einschätzungen usw.. Generell gilt allerdings, daß jede Gruppe eine solche Diskussion ermöglicht.

## 2.3 Szenischer Ausgangspunkt: Aspekte der historischen Situation von 'Hexen'

Assoziationen können in der Regel gut als Einstieg in die Arbeit dienen und einen ersten subjektiven Bezug zum Thema herstellen. Doch halte ich eine vertiefende und systematische thematische Auseinandersetzung für notwendig.

Im Projekt wählte ich hierzu die Form der Gruppenarbeit. Jede Arbeitsgruppe erhielt Arbeitsaufträge, umrissene Themenstellungen und wissenschaftliche Literatur zur Bearbeitung. Als gemeinsame thematische Grundlage diente ein von mir verfaßter Text zur Geschichte der Hexenverfolgung, ihren Ursachen und Folgen. Die einzelnen Arbeitsgruppen befaßten sich mit Themen wie 'Arbeit und Kultur im Mittelalter', 'Stellung der Kirche (zur Frau)', 'Hexenverfolgung', 'Hexenprozeß'. Das Material stellte ich themenspezifisch zusammen. Es umfaßte ganz unterschiedliche Dinge: wissenschaftliche Abhandlungen wie die Bücher von G. Becker, S. Bovenschen u. a.: 'Aus der Zeit der Verzweiflung. Zur Genese und Aktualität des Hexenbildes', M. Foucaults 'Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses', C. Honeggers 'Die Hexen der Neuzeit. Studien zur Sozialgeschichte eines kulturellen Deutungsmusters', G. Schormanns 'Hexenprozesse in Deutschland' usw., dann H. Biedermanns 'Märchen von Hexen', Literatur über 'Hexen'darstellungen in der Kunst, klassische und moderne Musikaufnahmen des 'Hexen'themas. Folgende Leitfragen orientierten die Arbeit in den Arbeitsgruppen:

- \* Was sagen uns die Aufarbeitungen der historischen Befunde über die Gründe der 'Hexen'verfolgung?
- \* Wie werden dort die 'Hexen', wie ihre Gegner charakterisiert?
- \* Wie sah z.B. der Alltag der 'Hexen' aus?

Neben der thematischen Aneignung ging es in den Arbeitsgruppen auch darum, selbst später in der Gesamtgruppe theatrale Prozesse zu initiieren. Konkret sollten so einmal dramaturgisch der Aspekt des Themas zusammengefaßt und z.B. zentrale Textstellen oder Bilder aus der Literatur ausgewählt werden. Andererseits sollten sie sich in der Rolle des theaterpädagogischen Regisseurs oder Choreographen probieren. Es sollten also z.B. Aufgabenstellungen und Spiel- bzw. Szenenvorschläge themenspezifisch entwickelt werden.

Die einzelnen Kleingruppen wählten unterschiedliche Herangehensweisen und erreichten mit ihren Resultaten unterschiedliche Qualitätsstandards. Einige stellten Improvisationsaufgaben, um mit der Gesamtgruppe eine Szene zu entwickeln, andere kamen mit konkreten Sze-

nenvorschlägen, selbstgeschriebenen Dialogen, Liedern oder Szenenarrangements in die Gruppe. Eine Arbeitsgruppe hatte z.B. zunächst nur eine vage, aber sehr interessante Idee. Ihnen schwebte eine große bunte Frau vor, eine Göttin, die im Gegensatz zur weißen, jungfräulichen Figur der 'Mutter Maria' viele Farben und Eigenschaften besitzt. Die Idee wurde von der Gruppe aufgenommen. Genäht wurden jeweils acht Meter lange, unifarbene Stoffbahnen, und gebaut wurde eine übergroße Frauenmaske, ein Drahtgestell, mit dem die Maske und die Stoffbahnen mechanisch hochgezogen werden konnten. Die 'bunte Frau' symbolisierte so für die Gruppe die Vielfältigkeit von Frausein: Fruchtbarkeit, Erotik, Wildheit, Stärke, Jungfräulichkeit, Aggressivität und Weisheit. In Partnerarbeit choreographierten wir für jeden Aspekt, der in dieser Szene von jeweils einer Frau verkörpert wurde, eine kurze Tanzfolge, die mit Live-Musik begleitet wurde. Alle Aspekte stellen sich zunächst getrennt vor und vereinigen sich dann unter der Frauenfigur. Machtvolles Eingreifen von Schergen der Kirche zerstört dann in der Szenenfolge diese harmonische Einheit. Gewaltsam wird die Frau auf den unschuldigen, jungfräulichen Aspekt - als Verweis auf den Marienkult im Mittelalter - reduziert.

Nicht alle Arbeit lief im Projekt so produktiv. Viele beschwerliche Umwege waren zu gehen. Abstrakte Gedanken, die sich in der Literatur fanden, waren zum Teil nicht einfach in Bilder oder Szenen zu verarbeiten. So bedurfte der Versuch, den Zusammenhang zwischen 'Hexen'verfolgung und aufkommender Geldwirtschaft darzustellen, vielfältiger Reduktion und gelang nach vielen Mühen doch nur in sehr reduzierter und nicht all zu überzeugender Art.

Insgesamt entwickelten wir neun Szenen zum Komplex 'historische Hexe'. Bei der Entwicklung und der Auf-führung dieser Szenen setzte sich die Gruppe intensiv mit dem geschichtlichen 'Hexen'bild körperlich und geistig auseinander, in dem sie historische Zusammenhänge aufarbeitete, in Bilder und Szenen umsetzte und hierbei inhaltliche Aussagen auf den Punkt bringen mußte.

#### **2.4 Szenische Ausgangspunkte zur Aktualisierung - die Suche nach Kontinuitäten und Brüchen**

Die gewaltsame, durch Folter, Denunziation und Tod erzwungene Einschränkung und Einengung der an sich 'bunten Frau' insbesondere durch die institutionellen Mächte - und hier vor allem der im Mittelalter einflußreichen Kirche - bildete das dominante inhaltliche Muster der Szenen zur 'historischen Hexe'. Die Sichtweisen und Normen, wie Frau sich zu verhalten, was sie zu tun und zu lassen hat, als was sie beruflich arbeiten darf usw., all das wird im Mittelalter mit Blut und Leid als ein dominantes gesellschaftliches Modell mit Macht durchgesetzt. Frauen sind dominant die Opfer, permanent von der willkürlichen Anklage der Hexerei und damit der physischen Vernichtung bedroht. Doch ist dies nicht alles heute nur noch Geschichte? Hat dies heute überhaupt noch irgendeine Relevanz? Oder haben sich heute nur die Formen der Zurichtung z.B. auf bestimmte Rollenmerkmale geändert, sind die Resultate doch ähnlich?

Genau diese Fragen stellen sich. Die allgemeinen Fragen lauten: Worin bestehen heute die wichtigsten Einschränkungen und Einengungen für Frauen? In welchen Situationen zeigt sich dies wie? Was sind für uns heute patriarchale Strukturen? Sind Frauen und Männer diesen Strukturen hilflos ausgeliefert, oder inwieweit und inwiefern besitzen sie Möglichkeiten, sich diesen zu entziehen oder alternative Formen zu entwickeln? Ist die Situation von Frauen im Mittelalter mit der von Frauen heute überhaupt noch vergleichbar? Gelten die damals durchgesetzten Punkte noch heute oder hat sich Frau hiervon schon längst emanzipieren können? Natürlich können die Antworten auf diese Fragen recht unterschiedlich ausfallen, und tun sie es auch wohl je nach Gruppe und je nach untersuchtem Realitätsausschnitt.

Wir beschäftigten uns in sieben Szenen mit verschiedenen Aspekten der Aktualisierung des 'Hexen'-themas. Ich beschränke mich hier auf kurze Skizzen zu Szenen über die veränderte gesellschaftliche und individuelle Reproduktion der Rolle der Frau.

#### **Szenischer Ausgangspunkt: Aktualisierung des Körperbezugs**

Der heute vorherrschende Körperbezug von Frauen ist vielfach widersprüchlich. Er zielt einerseits auf die aktive Wiedergewinnung verschütteter Möglichkeiten, auf die selbsttätige Rückgewinnung der zwangsweise entzogenen 'Farben'. Andererseits konfrontiert er Frauen per Medien, Werbung usw. mit subtilen Vorschriften, wie dies zu erfolgen hat. Die Widersprüche wie die Lust aber auch das Muß zum Schönsein als Erfahrung von Fremd- und Selbstbestimmung, Künstlichkeit und Natürlichkeit versuchten wir, durch gezielte Montage parallel sich ereignender Sequenzen von Alltagsbewegungen und -situationen in Szene zu setzen. In der Szene 'Girls just want to have fun' schminkt sich so lustvoll eine Frau vor dem Spiegel und zieht sich an, probiert hierbei verschiedene Kleidungsstücke. Zwei Frauen im Hintergrund verdoppeln gleichzeitig und wiederkehrend die Kulturtechniken des Nagellackauftragens und des Gesicht-einkremens rhythmisch nach der Musik, wobei sie immer wieder von rechts nach links über die Bühne tanzen. Eine vierte Frau malt im rechten Vordergrund der Bühne eine lange schwarze Naht auf eines ihrer Beine. Beim zweiten Bein kommt sie ins Nachdenken und Spielen und zeichnet dann ihre Adern nach. Eine fünfte Frau vollzieht parallel mehrmals einen Balanceakt auf der Rampe zwischen Bühne und Publikum. In einem engen Rock und Stöckelschuhen, die sie nach und nach auszieht, zeigt sie die Gefahr des möglichen Falls in die Tiefe.

Diese verschiedenen Aktionen auf der Bühne kommentieren sich gegenseitig. Typisch für das Tanztheater, die präsentierten Bilder sind nicht eindeutig, aber eben auch nicht beliebig. Der Zuschauer muß gleichwohl, um sich die Szenen zu erschließen, eigene Verbindungen herstellen, Schnittflächen ausmachen, Eigenes ergänzen, sich mit seinem Lebenshintergrund in die Bilder hincinversetzen oder sich einhaken. Und dies geschieht auch bei mit dem Tanztheater nicht vertrautem Publikum. So sagte eine ältere Zuschauerin z.B. im Anschluß an eine Aufführung zu der Malaktion auf das Bein: 'Ja, sie malt

ihre Krampfäden nach' und ein anderer 'Sie malt sich ein Muster auf ihr Bein - wie in der neuen Strumpfmade'.

Auch die Szene 'Einengung und Befreiung' versuchte die Widersprüchlichkeit der Erfahrungen zum Ausdruck zu bringen. Ein enger flexibler Stoffschlauch bildet das dominante Kleidungsstück in dieser Szene. Mit ihm sollte das Eingezwängtsein in die gesellschaftlichen und eigenen Normen zum Ausdruck gebracht werden. Beim Tanzen mit diesen Stoffschläuchen probierten die Frauen verschiedene Bewegungen aus. "Durch die Bewegungen bekam der Schlauch eine doppelte Bedeutung: Nicht nur Einzwängung, sondern auch eine erotische Ausstrahlung. Den Körper entdecken! Aber inhaltlich", so schrieb später eine der beteiligten Frauen zu der Position der Gruppe, "war diese Doppeldeutigkeit auch wieder stimmig. Bei Frauen, die sich aus aufgezwängten Rollen und Klischees befreien, eigene Identitäten finden, werden gerade diese auch wieder gegen sie gewandt und vermarktet."

Geben diese kurzen Szenenbeschreibungen bereits einen ersten Eindruck von der Arbeitsweise im Tanztheater, so möchte ich im folgenden die Arbeit an einer Szene etwas genauer vorstellen.

#### **Szenischer Ausgangspunkt: Aktualisierung des 'Hexen'verhörs**

Im Teil zur 'historischen Hexe' hatten wir in einer Szene drei Frauen gezeigt, wie sie als 'Hexen' öffentlich auf dem Markt aufgegriffen und dann verhört wurden. Die heute aktuelle Diskussion um die Abtreibungsfrage z.B. in der Folge der Ermittlungen gegen einen Frauenarzt im bayrischen Memmingen ließ uns fragen, welche weiteren Parallelitäten sich finden lassen. Ein Artikel aus der Zeitung 'Die Zeit' vom Dezember 1989 führte uns weiteres über die traurige Aktualität unserer Frage drastisch vor Augen. In dem Artikel berichtet Susanne von Paczensky nicht nur von einer dubiosen Befragung von Frauen in Neuwied, einer kleinen Stadt in Rheinland-Pfalz (und nicht in Bayern!), die abgetrieben hatten, sondern sie dokumentiert auch den Fragebogen. Beides legt die enge Verwandtschaft zur 'Hexenjagd' schonungslos offen. So schreibt sie:

"Seit über drei Jahren schwebt ein Strafverfahren wegen illegalen Schwangerschaftsabbruchs über Ärzten und Frauen der kleinen Stadt und ihres weiten ländlichen Hinterlandes. Hunderte sind verhört worden, einige haben Bußgelder gezahlt, viele leben in Angst vor weiteren Ermittlungen, und zumindest einer - der beschuldigte Arzt - ist an den Rand seiner Existenz getrieben. Doch bisher hat sich keine Behörde, keine Partei und keine Bürgerinitiative geäußert. Auch im privaten Gespräch mag sich niemand so recht mit den Ereignissen befassen oder will jedenfalls nicht in der Presse zitiert werden."

Und über die skandalöse Form der mehr oder weniger öffentlich in Neuwied an den Pranger gestellten Frauen berichtet sie: Sie wurden "von der Polizei vorgeladen, oft auf der Arbeitsstelle angerufen oder vom Dorfpolizisten über den Zaun angesprochen, um in der Angelegenheit 'illegaler Schwangerschaftsabbruch' auszusagen." Diesen Artikel nutzten wir als authentisches Material für die

Frage, was, obwohl die Scheiterhaufen für 'Hexen' in Europa schon seit 200 Jahren erloschen sind, heute noch Realität sein kann.

Bei der szenischen Umsetzung ging es uns nicht darum, etwa eine Identität der Situationen zu behaupten. Das wäre angesichts der physischen Vernichtung so vieler unschuldiger Frauen im Mittelalter auch ein Hohn gewesen. Es ging viel eher darum, verschiedene Ebenen der heute vorherrschenden subtilen Formen der Einschüchterung plastisch aufzuzeigen. D.h., wir suchten danach, ob sich Kontinuitäten trotz unterschiedlicher Formen aufspüren lassen, um diese dann provokativ zur Diskussion zu stellen.

Wir wählten hierzu drei Ebenen, die parallel auf der Bühne ablaufen und sich entwickeln. Auf einer ersten Ebene nahmen wir die 'institutionelle Macht', etwa verkörpert durch Juristen, Polizisten und Sozialarbeiter, auf. Die zweite Ebene zeigte die "in der Angelegenheit 'illegaler Schwangerschaft' angeklagte Frau. Und auf einer dritten Ebene kommentierten Frauen diese Situation. Räumlich richteten wir die Szene so ein, daß fünf Spieler und Spielerinnen die 'institutionelle Macht' darstellten und sich in einem zu Beginn der Szene großen, zum Zuschauerraum offenen Halbkreis um die verhörte Frau setzten. Im Verlauf der Szene schränkten sie deren Bewegungsraum zunehmend ein, indem sie den Halbkreis verengten. An den Bühnenwänden befanden sich in dieser Szene die kommentierenden Frauen.

Ausgangspunkt der Arbeit an dieser Szene war, daß alle TeilnehmerInnen sich in eine Verhörsituation einfühlten. Dies ist eine typische Herangehensweise des Tanztheaters: Der Darsteller ist nicht wie im Schauspiel auf eine Rolle fixiert, sondern eine Rolle wird oftmals von allen erarbeitet und gestaltet. So erhalten auch im professionellen Tanztheater oft zunächst alle die gleichen Improvisationsaufgaben, um dann die wichtigsten Ergebnisse, Darstellungsideen von unterschiedlichen Charakteren zu sammeln und dann aus dem Vorgestellten das Treffende auszuwählen.

Konkret begann ich die Proben an dieser Szene mit Fragen und kleinen szenischen Aufgabenstellungen zu den Haltungen, Gesten und Bewegungen der 'verhörten Frau':

- \* Stellt Euch vor, Ihr werdet verhört, man stellt Euch die Fragen aus dem Artikel. Welche Gedanken kommen Euch? Wegwollen, Verschwinden, sich vergraben, sich wehren, es nicht hören wollen, Hin- und Hergerissensein, das Verhör abblocken, jemanden um Hilfe holen, Gewalt gegen sich ausüben?

Bringt das, was innen in Euch vorgeht, nach außen und setzt es in Bewegung um. Probiert und findet Bewegungen.

- \* Vollzieht in einem begrenzten Raumweg zwischen zwei Menschen, die asoziale Haltungen einnehmen, die von Euch gefundenen Bewegungen.

- \* Zeigt Euch in vier Kleingruppen Eure gefundenen Bewegungen. Wählt eine Frau aus, die Eure Bewegungen der Gesamtgruppe zeigt.

Eine Frau wurde dann gebeten, aus allen Haltungen/Bewegungen der Gruppe die Bewegungen auszuwählen, die am besten das zeigen, was ausgesagt werden soll, was ihre Interpretation stützt. Daran schloß sich in Einzelarbeit die Choreographie des Tanzes an. Die Abfolge der einzelnen Haltungen und Bewegungen sowie die Übergänge mußten festgelegt und raum-zeitlich gestaltet werden. Hierbei sind allgemein immer Wechsel von Dynamik und Ruhe, von Bewegungen am Ort und in der Fortbewegung sowie gezielte Einsätze von Wiederholungen, Steigerungen, Brüchen usw. zu berücksichtigen. Denn nur so, so läßt sich formulieren, entsteht ein ästhetisch und inhaltlich spannender Tanz.

#### Tanztheater und epische Dramaturgie:

"Als einer der Hauptsätze seiner Theorie des epischen Theaters formulierte Brecht, 'daß die kritische Haltung eine künstlerische Haltung sein kann. (...) Wir können unsere Darstellungen des menschlichen Zusammenlebens nicht ohne Kunst zustande bringen. Wir benötigen diese freien, schöpferischen, phantasievollen Fähigkeiten, dieses Verdichten, Leichtmachen, den Kern treffen.' Diese Fähigkeiten schöpfen die Choreographen im Tanztheater erstmals für den Tanz im vollen Umfang zur Vermittlung ihrer inhaltlichen und künstlerischen Ziele aus. Sie spüren in ihrer stärker körpersprachlichen Darstellung jene Gesten und Bilder auf, die gesellschaftliche Muster oder soziale Situationen auf ihre wesentlichen Kennzeichen reduzieren." (S. 195).

In einem nächsten Schritt erarbeiteten wir die Verhaltensweisen der Repräsentanten der 'institutionellen Macht'. Fünf Darsteller, drei Männer und zwei Frauen, erhielten die Aufgabe, einen für sie typischen Satz aus dem Fragenkatalog auszuwählen und zu dem Satz einen Verhaltenstypus zu finden, d.h. typische Sitz- und Stehhaltungen, Gesten, Sprechhaltungen und Kleidungsstücke zu erproben und dann festzulegen. Die fast wörtlich aus dem Zeit-Artikel zitierten Sätze lauteten: Was war der Grund für Ihren Schwangerschaftsabbruch? Wäre ein unterhaltspflichtiger Vater vorhanden gewesen? Haben Sie niemals eine Adoption in Erwägung gezogen? Haben Sie dem Arzt die Wahrheit über ihre soziale Lage gesagt? Als zugespitzte Typen wählten sie den Freundlichen, Arroganten und den Schleimigen. Wobei die Zuspitzung sich zum Beispiel darin zeigte, daß der Schleimige während des Verhörs sich permanent die Fingernägel säuberte. Ständige Wiederholungen der Sätze bei zunehmender Lautstärke und sich steigerndem Tempo - wodurch die Sätze sich zunehmend überlappten und gegen Ende wie ein Patronenhagel auf die Verhörte einprasselten - charakterisierten die Redeweise in dieser Szene. Die Verhörte brach gegen Ende der Szene erschöpft zu Boden, richtete sich dann allerdings wieder demonstrativ selbstbewußt auf.

Gezeichnet, zu Boden gegangen, aber nicht vollkommen im Willen gebrochen ließen wir auch dieses Bild nicht ungebrochen stehen. Die Verhörte war zwar nicht physisch vernichtet. Gleichwohl, auch ihr war machtvoll, wenn auch nur(?) mit Worten, Haltungen, Gesten und der latenten Drohung der Strafverfolgung, zugesetzt worden. Am Ende richtet sie sich geschafft, aber selbstbewußt wieder auf. Doch es sollte kein individueller Triumph gegen das System sein. Deswegen wurde ihr sofort der schlauchförmige Stoff über den Körper gestülpt, wodurch die oben beschriebene Szene 'Einengung und Befreiung' eingeleitet wurde.

Die dritte Ebene, die *Kommentarebene*, wurde von einem abstrakteren Ausgangspunkt, der nicht direkt der Verhörsituation entstammte, her entwickelt. Ausgangspunkt war die Verarbeitung von Erlebtem und Erfahrenem im Traum. Ich stellte vier Frauen die Improvisationsaufgabe: 'Legt Euch auf den Boden zum Schlafen; Ihr könnt nicht einschlafen, Ihr wühlt im Bett herum, Ihr träumt und wacht plötzlich auf: vielleicht sagt Ihr etwas (ein Geräusch, ein Wort, ein Laut). Beobachtet Eure Bewegungen'. Im Anschluß an diese Improvisation forderte ich die Frauen auf, ihren Bewegungsablauf am Boden so festzulegen, daß er wiederholbar ist. Die Frauen komponierten so ihre Bewegungssequenz und bauten in diese Worte wie 'Nein', 'Halt' oder ein energisches Lachen und einen Aufschrei ein.

Um diese kurze Choreographie einerseits zu verfremden, andererseits auch dem Zuschauer vorzeigbar zu machen, verlagerte ich die Bewegungsabläufe von der Horizontalen, dem Boden, auf die Vertikale, die Wand. Erst danach trafen die verschiedenen Gruppen zusammen und probierten die gesamte Verhörsituation, die Koordination von Bewegung, Text und Kommentar.

### 3. Tanztheater, Aktualisierung und Erfahrung

Sicherlich, jede Untersuchung struktureller Kontinuitäten und Brüche ist notwendig beschränkt. Dies betrifft sowohl die Systematik, mit der die einzelnen Praxiskontexte untersucht werden, als auch die Tiefe, die dabei erreicht wird. Und dies gilt um so mehr für ein Theaterprojekt, in dem es für die TeilnehmerInnen einer Fortbildung auch um die Anwendung und Erprobung selbständiger Anleitung theaterpädagogischer Praxis geht.

Die skizzenhaft vorgestellten Produkte und Arbeitsprozesse können gleichwohl einen Eindruck von den vielschichtigen Ansatzpunkten und Möglichkeiten vermitteln, die sich einer tanztheatralen Bearbeitung einer gesellschaftlich relevanten Themenstellung eröffnen.

Natürlich variieren die Möglichkeiten der szenischen Umsetzung stark mit den Fähigkeiten der TeilnehmerInnen. So beruhte z.B. die Realisation des ausdrucksstarken Tanzes der 'verhörten Frau' stark auf deren tänzerischen Vorkenntnissen, waren unsere Möglichkeiten der Gestaltung des Bühnenbildes durch die handwerklichen Fähigkeiten insbesondere eines Mannes im Holz- und Metallbereich positiv bestimmt, und war unser

Musikeinsatz durch die Improvisationsfähigkeiten eines Teilnehmers auf der Gitarre und auf Percussionsinstrumenten geprägt. Andererseits ermöglicht gerade das Tanztheater die oftmals vielschichtigen, in den Gruppenteilnehmern schlummernden Fähigkeiten zu wecken, da es sich nicht auf eine Form, z.B. das Sprechen, als dominante Form beschränkt. Allerdings heißt dies alles auch, daß von der Darstellungsseite her das künstlerische Niveau auch deutlich durch die Fähigkeiten der TeilnehmerInnen beschränkt ist. Allgemein ist das Niveau dabei eher gering. Dies verwundert nicht. Die Ausbildung in den Bereichen Körperausdruck, Tanztechnik und Sprecherziehung ist defizitär. Im allgemeinen Schul- und Hochschulsystem fehlt sie fast durchgängig, und wenn darin ausgebildet wird, bleibt das Erproben der Möglichkeiten, Körper, Bewegung und Stimme zu kombinieren, oft unberücksichtigt.

#### Tanztheater: Analytik und Ästhetik

"Im Tanztheater verbinden sich die Sinnlichkeit der Bilder und ihre Wirkung auf den Zuschauer mit den Mitteln des epischen Theaters. Realismus, Emanzipation und Offenheit kennzeichnen seine Haltung gegenüber der Gegenwart, gegenüber der Außenwelt. Tanztheater in der nachbrechtschen Theatertradition - eine Verbindung von Intellekt und Sinnlichkeit? Wenn man will. Der Intellekt nimmt die Denkstrukturen der Emotionen auf, ist sprunghaft und offen, zerstört jegliche Ganzheit und Selbstbezogenheit. Die Montage und Brechts gestisches Prinzip sind die künstlerisch-intellektuellen, analytischen und ästhetischen Verfahren hierbei. Intellekt und Sinnlichkeit, Begriff und Bild, begriffliches und visuelles Denken: Kurt Jooss' tanztheatrales Erbe - keine Bewegung ohne Inhalt und Funktion - gilt auch für eine bildhafte Sprache im Tanztheater - kein Bild ohne erkennbare inhaltliche Anbindung. Eine Sache auf den Punkt bringen - in Pina Bauschs Tanzstücken ist das Sichtbarmachen von Begriffen, ihre körpersprachliche Verdeutlichung, das Herausschälen ihrer Wahrheit immer wieder zu beobachten. Die Bilder im Tanztheater setzten Phantasien frei, indem sie zugleich Denkbewegungen konkretisieren." (S. 223).

Die inhaltliche Arbeit bildet eine zweite Problemebene. Hier kann der Rückbezug auf die drei am Anfang des Aufsatzes vorgestellten Praxisdimensionen systematisch Hilfestellungen geben. Sie unterstützen erstens die Formulierung der Fragen- und Aufgabenstellungen für die Improvisationen, die Materialauswahl usw., sie erlauben zweitens, Orientierungen im Gestrüpp der vielfältigen Antworten der TeilnehmerInnen aus ihrem Alltag zu finden, und drittens unterstützen sie die Aufgabe, den Anschlüssen zwischen individuell Erlebtem und sich strukturell Verallgemeinerndem nachzuspüren.

Eine Einschätzung dessen, welche Erfahrungen die TeilnehmerInnen gemacht haben, ist bekanntlich generell schwierig. Dies gilt insbesondere für diese Projektgruppe, in der Erwachsene einer Fortbildung zusammenarbeiteten. Die Veröffentlichung und das gemeinsame Besprechen der Spielerfahrungen war - im Gegensatz zu meinen Erfahrungen mit Freizeitgruppen - nur sehr begrenzt möglich.

Welche Prozesse sich gleichwohl und auch privat reflektiert zumindest bei einzelnen abgespielt haben, was es für sie hieß, durch Verkörpern zu lernen, dafür möchte ich kurz zwei Einschätzungen aus den Ausarbeitungen zweier Teilnehmerinnen zitieren. Besonders der erste Erfahrungsbericht deutet an, wie eine auf Aktualisierung hin orientierte Theaterarbeit auch die Wahrnehmung und Reflexion historischer und literarischer Situationen beeinflussen kann.

Zu den Erfahrungen mit der Verhörsituation im Abschnitt zur 'historischen Hexe', bei der wir die Folter so darstellten, daß die Bühne dunkel war und vom Hintergrund aus Schreie der gefolterten Frau zu hören waren, schreibt eine Darstellerin: "Es war für mich keine historische Foldersituation, sondern höchst aktuell. Einerseits das Bewußtsein, für alle gefolterten, vergewaltigten, mißbrauchten Frauen zu schreien. Andererseits das Bild einer Foldersituation im Kopf, von der ich gelesen hatte - und die mich auch ständig verfolgt hat. In der Situation konnte ich keine(n) in meiner Nähe ertragen ... Ich wollte von Anfang an unbedingt eine der verhörten Frauen spielen, hatte aber gleichzeitig panische Angst davor. Warum, weiß ich nicht. Ich habe mich früher oft mit Fragen auseinandergesetzt wie: Was bedeutet Widerstand leisten? Wie bist, reagierst du, wenn es wirklich ernst ist? Haare scheren, Hunger, Folter, Isolation, Angst, Alleinsein? Wieviel kann ich aushalten, ohne mich zu verlieren? Kann ich nach Erleiden der Folter wieder 'die alte' sein? Seit ich das Verhör gespielt habe, kann ich jedenfalls nicht mehr weghören, wenn von Folter berichtet wird."

Und die während der Spielprozesse gemachten Erfahrungen z.B. von Ohnmacht beeinflussten auch das Spielverhalten in anderen Szenen. Besonders deutlich zeigt sich dies an der aktualisierten Verhörszene, der Szene 'Verhör II'. Die Einschätzungen der zwei weiblichen Vertreter der 'institutionellen Macht' lauten hierzu unter anderem:

"Verhör II ließ mich ahnen, wie verführerisch es sein kann, stellvertretend für eine Institution Macht auszuüben und auszuspielen, sich in einer solchen Rolle selbst zufrieden zurückzulehnen und diese Macht zu genießen - als Verdrängung der eigenen Ohnmachtsgefühle."

"Inhaltlich wichtig war für mich", ergänzt die oben bereits zitierte Teilnehmerin, "daß auch Frauen auf der Unterdrücker-Seite in der Szene Verhör II agierten. Ich habe mit viel Lust eine dieser fieseren Frauen gespielt. Erst nachdem ich in Verhör I selber Opfer war, verlor sich diese Spiel-Lust. Bei den Durchläufen zog ich mich auf die äußerlichen Gesten zurück, spielte ohne innere Beteiligung, da mir mein

eigenes Opfersein noch zu sehr in den Knochen steckte."

Keinesfalls repräsentativ faßt eine Teilnehmerin die für sie bleibende Erfahrung u.a. insgesamt so zusammen: "Was bleibt? ... Das Gefühl, persönlich dazugelernt zu haben, weitergekommen zu sein (indem man Positionen neu überdenken mußte, eingefahrene Denk- und Verhaltensmuster in Frage gestellt wurden, man sich in ständiger Auseinandersetzung über männliches/weibliches Rollenverhalten befand, auch indem man historische Zusammenhänge erkennen, in Bilder umsetzen, auf den Punkt bringen mußte)."

Mit zwei verallgemeinernden Thesen schließe ich die hier vorgestellten Überlegungen ab. Die auf Aktualisierung zielende Tanztheaterarbeit erlaubt, so die erste These, systematische und ganzheitliche Erfahrungen gesellschaftlicher Zusammenhänge zu erkunden. Sie leitet dazu an, diese auf strukturelle Zusammenhänge hin zu befragen und schärft so den Blick für realistische Veränderungsmöglichkeiten. Die den Intellekt und die Sinnlichkeit verbindenden Arbeitsweisen des Tanztheaters bieten zweitens analytische und ästhetische Ansatzpunkte für den Versuch einer szenischen Repräsentation komplexer Realität, einer Komplexität, die unsere heutige Welt kennzeichnet.

#### Literatur:

Paczensky, S. von: Aushorchen und demütigen. Die Polizei verhört 200 Frauen für eine neue Art von Abtreibungsprozeß. In: Die Zeit vom 15.12.89, S. 20

Anschrift der Verfasserin: Beckhofstr. 12, W-4400 Münster

## Gerd Bräuer

### (Sprach)Gestus und (Körper)Haltung

#### Ein Zwickauer Experiment<sup>1</sup>

##### Vorbemerkungen

Als Zwickauer Studenten für ihr Theater einen Namen suchten, entschieden sie sich für *Prinzip Hoffnung* mit der Absicht, bisherige gemeinsame Arbeit zu charakterisieren: Immer wieder war man bemüht, eigene Haltungen und die von Mitmenschen im Alltag zu analysieren, zu kritisieren. Diese Beobachtungen wurden in Szenenfolgen auch mit dem Ziel dargestellt, Haltungsänderungen vorzuschlagen.

Bei solcherart Übungen im Umgang mit eigenem Erleben fiel den Akteuren permanent das riesige, schier unüberschaubare Ausmaß veränderungsbedürftiger zwischenmenschlicher Beziehungen auf. Aber anstatt

Resignation - vielfach im eigenen Umfeld erlebt - bildete sich unter den Darstellern so etwas wie eine Trotzhaltung heraus. In einem Programmheft der Studentebühne heißt es: "Dem Wi(e)der-Sinn unseres Daseins auf die Spur zu kommen, mutet angesichts einer Hochspannung zwischen Schöpfung und Ausgeburt menschlicher Intelligenz grauenhaft hoffnungslos an. Nach fehlgegangener Triumph-Suche und -Sucht zeigt sich jetzt nur eine Möglichkeit: mut- und wutlos unseren Untergang als Menschen ins Kalkül zu ziehen und von diesem Punkt aus unser vertrautes 'WARUM?' durch Gelebtes hindurchzutreiben. Das erfordert einen veränderten/verändernden Blick auf Menschen, Dinge und Prozesse, die uns umgeben." (Bräuer 1989a, S. 2)

Die Darsteller wollten eingreifen - zumindest auf der Bühne - in statisch gewordene Strukturen, auch wenn sich das Gegebene des Alltags immer wieder als anscheinend unüberwindbar erwies: haltungsändernd wirken, einem den Akteuren eigen gewordenen Prinzips zufolge, dem des Hoffens/Vertrauens/Glaubens an Veränderbarkeit menschlichen Zusammenlebens im Sinne aufrechten Aufeinanderzugeschens/Miteinandergehens.

### Drei Handlungsübungen

#### 1. Verfremdung

Ich erwähnte in den Vorbemerkungen das Bedürfnis der Darsteller, kritisch empfundene Entdeckungen aus dem Alltag immer wieder in den Vordergrund ihres Spiels zu rücken. Eine zentrale Feststellung dabei war, daß es ganz besonders schwerfiel, permanent zu beobachtende Vorgänge von *Alltagsbrutalität* in den zwischenmenschlichen Beziehungen darzustellen. Es gelang weder, "Täter" und "Opfer" überzeugend darzustellen noch die Funktionsmechanismen dieser sich leise und fast unsichtbar vollziehenden "Kriege" zwischen Familienmitgliedern, Arbeitskollegen, Straßenpassanten etc. einsehbar werden zu lassen.

Als auch in der Diskussion kaum Verständigung erreicht werden konnte, wurde versucht, durch einfache Spielübungen gemeinsame Ruhe- und Ausgangspunkte zu finden. Eine dieser Übungen - alle Akteure schließen die Augen und finden sich mit ihren Händen in einem Zentrum - gab Aufschluß über mögliche Gründe der auftretenden Kommunikationsprobleme zum Thema *Alltagsbrutalität*: Nachdem sich die Hände erspürt, berührt, begrüßt, begriffen hatten, manifestierten sich sehr schnell rauhere Umgangsformen. Die Hände kniffen, boxten, schlugen sich. Gewalt wurde mit Gewalt geahndet. Niemand bemühte sich um Besänftigung. Wober keiner der Akteure imstande war zu reden, im Spiel beherrschte jeder seinen Part als "Täter" und/oder "Opfer" mit einer Perfektion, die den Beobachter die reale Rollenaufteilung im Alltag leicht ahnen ließ.

Die hier dokumentierte Spielerfahrung zeigt also, daß es sowohl für den Akteur als auch für den Zuschauer oftmals notwendig zu sein scheint, im Alltag "versunkene" Vorgänge durch eine besondere - *verfremdende* - Spielweise wieder an die Oberfläche zu bringen, d.h. bewußt zu machen.

Eine zweite Übung gab einen weiteren interessanten Aspekt zu erkennen: Ein Mensch liegt hilflos am Boden. Die Darsteller bemühen sich um eine konkrete Haltung zum Gestürzten: Sie nehmen gesellschaftlich sanktionierte Rollen ein (die Gutmütige, die Mütterliche, der Pflichtbewußte ...), zeigen jedoch darüber hinaus wiederum Ansätze versteckter Brutalität (die Wegsehende, der Beschäftigte, der Empörte ...) - durch körperliche Gestik.

Aus der Arbeit an Körperhaltungen rund um das Thema Alltagsbrutalität entstand dann als vorläufiges Ergebnis die Textgrundlage für eine Szenenfolge (Bräuer 1989b), die die lautlose und unsichtbare und damit unbemerkte physische und psychische Vernichtung eines Menschen exemplarisch vorführt.

Ein erstes gemeinsames Erlesen/Erspielen der Vorgänge im Text ergab eine Art "Rückfall" in die Sprachlosigkeit vorangegangener Verständigungsversuche zum benannten Thema: Die deutlich ausgestellten Beispiele unverhüllter/nackter Gewalt "auf offener Straße" wurden als unrealistisch bezeichnet. Es hatte den Anschein, als wollten die Darsteller jene Szenen viel lieber in ein Mäntelchen der Pietät eingehüllt haben. Wiederum half hier die spielerische Auseinandersetzung: Körperhaltungen zum Text/gegen den Text produzierend, ergaben sich Einsichten in kontinuierlich eingenommene Alltagshaltungen und somit Korrekturmöglichkeiten für eigenes soziales Verhalten.

Ein vorher unerwartetes Ergebnis trat ein: Das Spiel selbst erforderte nun Veränderungen am Text, welcher an einigen Stellen viel zu konkret Brutalität beschrieb und somit Einfühlungsmechanismen im Rezeptionsprozeß wachrief, anstatt Strukturen einer Alltagssozialität durch Abstraktion zu verfremden und damit besser einsehbar werden zu lassen. Diese Gruppenarbeit am Text, im engen Zusammenhang mit dem Erspielen der einzelnen Szenen, brachte plötzlich den Effekt hervor, daß individuelle Erkenntnis- und Erfahrungsprozesse auswuchsen zu *sozialisierender Kommunikation*: Alltagsbrutalität war nicht mehr nur Gegenstand in der Reflexion des einzelnen, sondern wurde durch die gemeinsame Erarbeitung einer gewissen Grundhaltung zum Projekt und einer entsprechenden Verantwortung für das Projekt zum Gruppenthema.

Zwei Beispiele für die Textarbeit: In der Szenenfolge wird ein Abendessen "ganz in Familie" vorgeführt, das nach den Regieanweisungen der Erstfassung als Vorgang breit und naturalistisch ausgespielt werden soll: "Vater, zeitunglesend, und Frank sitzen am gedeckten Abendbrottisch, das Mädchen hockt auf dem Fußboden und kämmt sich vor einem aufgestellten Spiegel die Haare. Aus dem Hintergrund der Bühne ist Geschirrklappern zu vernehmen ..." Regieanweisung und Text forderten die Darsteller in einer ersten Improvisation gerade dazu auf, sich in den Vorgang einzufühlen.

Auf diese Art und Weise gelangte das Spiel jedoch zu keiner überzeugenden Wirkung, viel zu bekannt waren solcherart Szenen, als daß sich in diesem Inszenierungsrahmen strukturerehellende Verfremdungseffekte hätten einstellen können.

Auch eine so fatale Vokabel wie "Einüben" - seien es Texte, Vorgänge, Bewegungen oder was auch immer, bedeutet doch nichts als "lebendig machen", bedeutet die Strecke zwischen ästhetischem Vorgang und psychosozialen Hintergrund immer weiter zu verkürzen, die Berührungspunkte zu vermehren, den Kontakt zu verdichten. In dem ausgefeiltesten Detail oder "Produkt" ist dieser Austausch, diese "Vibration" am heftigsten, am bewegtesten, in der verdichtetesten ästhetischen Wirklichkeit ist auch die soziale als - pulsierendes - Konzentrat aufgehoben, aber bereits in dem kleinsten Versuch beginnt diese Vibration und der Prozeß der Verdichtung.

(Ritter, H.M.: Prozesse - Produkte. In: Korrespondenzen: ... Lehrstück ... Theater ... Pädagogik .... Heft 5. 1988, S. 8.)

Die Akteure versuchten dann, durch radikale Streichungen aller naturalistischen Details das Alltägliche fremd zu machen. Das gelang u.a. auch durch die Neuordnung der vier Stühle - als die einzig verbliebene Bühnenausstattung. Sie waren so auf einer Kreislinie angeordnet, daß ein Blickkontakt zwischen den Familienmitgliedern fast unmöglich wurde und dadurch nicht miteinander, sondern (im wörtlichen Sinne) aneinander vorbei gesprochen werden mußte. Ein stets aufs Neue stereotyp wiederholter Sprechchor sollte außerdem den Entfremdungsprozeß innerhalb der dargestellten Familie unterstreichen und das Klischee- und Formelhafte ihrer Beziehungen hervorheben:

"Vater: Kartoffeln.  
Mutter: Eier.  
Schwester: Petersilie.  
Vater: Schnittlauch.  
Mutter: Etwas Salz.  
alle: Das Essen eint die Familie.  
Wir sitzen gemeinsam am runden Tisch.  
Mit vollem Mund wird nicht gesprochen.  
Das Essen eint die Familie."

Was sich nun an verfremdender Wirkung einstellte, war auf einen *Zeige-Vorgang* zurückzuführen, der die Familiensituation nicht mehr illustrierte, dafür aber diese zur Diskussion ausstellte/freigab. Die Figuren wurden nicht vordergründig durch Handlung einseitig festgelegt, sondern durch gestisches Spiel, *durch Haltungen als Vorschlag/Entwurf* charakterisiert.

## 2. Metaphorisieren

In einer anderen Szene sollte dargestellt werden, wie der zugrunde gehende Mensch Abwehrmechanismen gegen die ihn physisch und psychisch vernichtenden Kräfte mobilisiert und nach Auswegen sucht. Im Erstentwurf heißt es:

"Frank:(richtet sich im Bett mit geschlossenen Augen auf) Ich habe von einer wunderbaren kirgisischen Legende gehört. Sie berichtet von zwei Wölfen, Akbara und Taschtschainar, die durch Menschenhand dreimal ihre Welpen verloren. Da sie

aber ohne Nachwuchs nicht mehr leben konnten, raubten sie aus dem Dorf einen kleinen Jungen und zogen ihn als ihren Nachwuchs auf.

(Pause)

Als mich die Wölfin am Hemdkragen packte und in ihrem speicheltriefenden Maul davontrug, hatte ich große Angst.

Ich schrie und zitterte.

Dann aber legte mich Akbara vorsichtig in ein Nest aus Haaren und Laub. Es war weich, und als ich mich hineinräkelte, leckte mir die Wölfin behutsam übers Gesicht. Ihre Zunge war rau.

Als sie mir damit auch über Arme und Beine fuhr, spürte ich ihre Wärme und wurde ruhig. Das Zittern hörte langsam auf, und mich befiel eine wohlige Müdigkeit.

Dann muß ich wohl eingeschlafen sein.

(Frank legt sich wieder hin)."

Als sich die Akteure den Vorgang im Text erspielten, zeigte sich wiederum das Fehlen gestischen Sprachmaterials, um wirkungsvoll sowohl die Kräfte zeigen zu können, die Frank zerstörten als auch dessen Widerstand. Ein sprachlich und kompositorisch zu inkonsequent installiertes Spannungsfeld zwischen den ange deuteten Kräftepolen ließ den Text für die Spieler bedeutungslos werden.

Es wurde deshalb versucht, die darzustellende Kräftekonstellation *metaphernhaft* zu überhöhen. Wieder entstand ein Zeige-Text, der den Vorgang durch sprachliche und körperliche Gesten transparent werden ließ:

"(Die Darsteller bewegen sich im Gleichschritt auf einer Kreislinie. Ihre Trittsgeräusche sind gleichzeitig der Sprechakt für den nachfolgenden Text. Frank hastet und stolpert zwischen den Darstellern umher.)

Frank: He! Hallo!

Einer: He!

Anderer: Hallo!

Frank: Was?

Einer: Was?

Anderer: Was?

alle: Was? (zwei Schritte Pause)

Was willst du? Was suchst du?

Wen willst du? Wen suchst du?...

(Frank übertönt die immer schneller laufenden und sprechenden Darsteller auf der Kreislinie durch Schreien. Er wird dabei wie von einem Magnet immer wieder vom Kreis angezogen.)

Frank: Bin ich schon am Horizont?

Wer weiß den Weg?

Die Treppen hinauf! Die Treppen hinab!

Wer hat sie gezählt, die Schritte bis zu den Gesichtern?

(Seine Stimme wird bei den nächsten Wiederholungen hastiger und schriller. Schließlich gerät er in den sich enger schließenden und rasenden Kreis, seine Stimme überschlägt sich. Plötzlich stoppen die Darsteller auf der Kreislinie. Frank stürzt zu Boden. Gekicher flackert kurz auf.)

Einzelne Stimmen aus dem Kreis:

Mein Gesicht liegt im Dreck.

Die Wölfin packt mich.

Zerrt mich.

Schleift mich.

Stößt mich.

Treppen hinauf.

Stufen hinab.

Ich friere.

Ich zittere.

Ich schreie.

Mein

Kopf

schlägt

im

Rhyth/mus

der

Stu/fen

auf

den

Stein. (Pause)

Jetzt ist es still.

Und weich.

Und warm.

Eine feuchte Zunge auf meiner Haut.

Ich bin ruhig.

Ganz ruhig.

Müde.

Schlafen.

Schlafen."

### 3. Übertragen

Abschließend ein Beispiel dafür, wie im Zwickauer Theaterprojekt versucht wurde, das Einüben von Haltungen aus dem Spielvorgang heraus auf den Zuschauer zu übertragen:

Aber auch die Aufführung ist nicht - wie man ebenso vordergründig annehmen könnte - nur die Ablieferung bzw. Annahme eines Produkts, sondern eine nochmalige Verdichtung dieser Prozesse und das Anlaufen eines neuen Prozesses zwischen den theatralischen Subjekten auf der Bühne und den Zuschauern bzw. dem, was als Äquivalent zu diesen "Subjekten" in ihnen entsteht. Das Bühnenergebnis löst im Zuschauer einen ähnlichen Prozeß aus wie die Textvorlage im Schauspieler/Darsteller. Auf ihn wirkt das Bühnenverhalten als Ausgangsreiz, der eigene Erfahrungsbilder abrufft. Auch er betrachtet, indem er produziert: die Wirklichkeit der Bühnenfigur, des Bühnenverhaltens wird aus dem eigenen "produzierenden Bewußtsein" für ihn neu hergestellt.

(Ritter, H.M.: Prozesse - Produkte, S. 8.)

Nachdem gezeigt wurde, wie Frank, die Hauptfigur, auch während des Studiums von seinen Kommilitonen in gruppeninternen Machtkämpfen seelisch aufgerieben wird, wiederholt ein Clown die Schlüsselstelle der Szene mit verfremdendem Gestus. Indem er sagt:

"... Die Kräftekonstellation verschiebt sich zu Jörgs Gunsten. Es fällt ihm deswegen in der folgenden Auseinandersetzung nicht schwer, noch mehr Leute für sich zu gewinnen..."

bietet er einzelnen Zuschauern Süßigkeiten an und nötigt sie dabei, sich von ihren Plätzen zu erheben und stehenzubleiben. Nachdem sich der Clown an den

verlegenen Reaktionen der Leute ausgiebig geweidet hat, fügt er genußvoll hinzu:  
"Der Mensch ist zuerst einmal schwach und bekennt sich daher gern zu einer Übermacht."

Dann entläßt er die Stehenden generös aus ihrer Pflicht. Eine Zuschauerreaktion dazu zeigt deutlich die Wirkung dieses Strukturteils: Den Sprachgestus des Clowns körperlich nachvollziehend, praktizierten die unfreiwilligen Spiel-Teilnehmer tätiges Begreifen:

"Ich habe mich irgendwie gezwungen gefühlt, mitzuspielen, obwohl ich bestimmt nicht wollte. Als ich dann so dastand mit dem Bonbon in der Hand, habe ich mich geschämt und mir gedacht: Genauso wie manchmal, wenn du dich auf Arbeit von deinem Chef anstellen läßt."

#### Anmerkung:

1 Hierbei handelt es sich um eine Inszenierung des Stücks *TagTraum* (Gerd Bräuer) durch Katrin Hentschel an der Studentenbühne "Prinzip Hoffnung" der Pädagogischen Hochschule in Zwickau.

#### Literatur:

Bräuer G.: *TagTraum*. In: Programmheft zum gleichnamigen Stück, Zwickau 1989.

ders.: *TagTraum*. (Manuskript), Zwickau 1989.

Anschrift des Verfassers: c/o London School of Modern Languages, Belgicka ul. 25, 120 00 Praha 2, CSFR.

## Romana Maria Trautmann

### Szenen einer Großstadt!

"Das Spiel ist Training fürs Leben.  
Genau das Gleiche machen die  
Leute im Theater."  
(Jean-Louis Barrault;  
Erinnerungen für morgen.  
Fankfurt/M. 1972. S. 103.)

#### Selbst spielen, reflektieren, qualifizieren!

Berlin - Großstadt - Lebensraum - Hektik - Einsamkeit -  
Kaufrausch - skurrile Menschen - Wahn-Sinn - Kultur -  
...

Unsere Theatergruppe als Selbstqualifizierungsprojekt besteht seit zwei Jahren. Es gibt drei Kernpunkte der Selbsterfahrung: Erstens das Erleben der eigenen Spielpraxis als Selbsterfahrung, Gruppenerlebnis, Erfahrungsschatzerweiterung, zweitens das Entwickeln der Anleiterrolle und drittens die Umsetzung für die eigene praktische Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen.

Zur Zeit besteht die Gruppe aus sieben SpielerInnen, fünf sind SozialpädagogInnen, eine ist Pädagogin und eine ist Studentin der Freien Universität Berlin.

Uns allen war es ein Anliegen, im aktiven Theater-Spiel im Austausch zu stehen, um nicht im eigenen "Saft" zu schmoren.

Wir bezeichnen unsere Theaterform als *Bewegungs-Improvisations-Theater*. Um kontinuierlich arbeiten zu können, treffen wir uns einmal pro Woche in einem selbstgemieteten Raum eines Nachbarschaftsheim. Die Anleitung wird abwechselnd übernommen. Wir verstehen uns als gleichberechtigte TheaterakteurInnen. Die Übungsabende gestalten wir aus unserem eigenen Wissensrepertoire, was wir aus Workshops, anderen Gruppen und Projekten mitbringen. Es werden Themenschwerpunkte herausgearbeitet wie z.B. Bewegung und Stimme, Körper-Sprache.

#### Welche Szenen entstanden?

Eine Großstadt oder Metropole wie Berlin bietet täglich interessante, 'ver-rückte' und 'normale' Situationen. Nicht nur in der U-Bahn 'Linie 1' kann 'mensch' Ideen sammeln. Straßen, Cafés, Begegnungen mit Menschen und die Konfrontation mit der Tagespresse bildeten den Grundstock für das Thema unseres Stückes 'Szenen einer Großstadt'.

Wir erarbeiten Szenen zum Thema Großstadt: Fremd-Sein, Ankunft in der Großstadt, Masse, Hektik, Kaufhausrausch, Wohnungsnot und Szenen zu individuellen Begegnungen einer schrulligen Alten mit einem Penner, einer Fensterspäherin mit einer jungen Hübschen und einer Malerin mit einer karrierebewußten Reporterin.

Die improvisierten Szenen strukturierten wir durch Bewegungsmuster, verschiedene Tempi und Laufwege und durch technische Abläufe auf der Bühne mit Licht und Musik. Das Bühnenbild bestand aus zusammengeklebten Zeitungen, welche die Informationsfluten der Großstadt symbolisierten. Die langen Zeitungsbahnen hingen an den Seiten und an der Rückwand von der Decke. Die Bühne war zum Publikum geöffnet und auf ebener Erde.

#### Wie kommen wir zu einer Aufführung?

1. Was erfahren wir in Berlin? Wo leben wir?  
Wir holen uns da ab, wo wir sind. Die Stadt Berlin lebt von ihren Veränderungen. Besonders durch den Mauerfall entstand eine neue Dynamik in dieser Stadt mit allen Vor- und Nachteilen. Für uns war es ein Anliegen, den Aufbruch darzustellen.

2. Wir beobachten Stadtszenen.  
Wir benutzen das Material dieser Stadt, versuchen Menschen, Stimmungen, Einflüsse, usw. festzuhalten und zu spielen. Wir erleben die Umwelt z.B. die Menschen in der U-Bahn deutlicher und nehmen die Besonderheiten anderer Verhaltensweisen von Menschen wahr. Wir werden aufmerksamer für die Mitmenschen.

3. Wir probieren Stadtszenen.  
Gang- und Bewegungsübungen werden geprobt und vertieft. Dabei erfahren wir, daß wir uns wiederfinden in der Rolle der schrulligen Alten oder dem Penner. Auch der Penner 'draußen' gibt für mich ein Bild, aber ich spüre den eigenen Penner in mir. Auch ich fühle, daß ich ein Penner bin. Wir fragen uns, ob die Figur, die ich mir selbst gewählt habe, echt und durchdringend genug ist.

#### 4. Improvisierte Szenen werden strukturiert.

Da wir den Anspruch hatten, möglichst alle auf der Bühne zu spielen, mußten nun Bewegungsmuster und Laufwege ausprobiert und besprochen werden. Dazu kamen die Musik für die einzelnen Paare und später das Licht. In dieser Phase hatten alle ihre eigene Figur gefunden und konnten diese auf der Bühne leben und immer wieder aufrufen.

#### 5. Ein Aufführungsangebot stellt neue Aufgaben.

Mittlerweile konnten wir nacheinander eine Szene nach der anderen erproben und auf uns wirken lassen. Es bot sich nun die Möglichkeit, in einem Obdachlosenheim aufzutreten. Wir konstruierten uns die Welt der Bewohner. Was ist für ihr Leben relevant? Was ist für uns wichtig? Das Thema Wohnungsnot kam zu unseren anderen Szenen dazu. Es gab einige Auseinandersetzungen in unserer Gruppe bei der Erarbeitung der Szenen, die nicht verstanden oder als zu 'hart' empfunden wurden.

#### Wie arbeiten wir?

Im Vordergrund steht die *Körper-Arbeit*, die Arbeit am und mit dem Körper. Wir arbeiten im Körper-Theater mit dem Körper-Bewußtsein, der Körperbewegung, der Körper-Emotion und mit Improvisationen.

Wir betrachten den Körper als Ausdruck von seelischen Zuständen. Z.B. sucht der Penner in sich den Penner und erkennt dabei, daß auch er mit all seinen Gefühlen lacht, weint, Hunger hat, sich Liebe wünscht und jemanden treffen möchte. Ideen, Phantasien, Emotionen werden ausgedrückt. Dann versuchen wir, das innere Bewegtsein in einen kommunikativen Austausch mit der Umwelt zu bringen. Die verschiedenen Figuren treffen sich so auf der Straße, in der Wohnung oder auch im Traum im Tanzlokal. Um das innere Bewegtsein auszudrücken, ist das Körperbewußtsein sehr wichtig. Innerliches wird wahrgenommen, gespürt und kommt in Bewegung. Die eigene Figur, die Malerin, die Reporterin, die Alte usw. werden gefunden. Mit eigenen Bewegungen von mir experimentiere ich. Dabei stellen wir uns die Fragen:

Die Aufdeckung der Prozesse im Produkt ermöglicht eine neue Abschattierung der Begriffspaarung. Mit der szenischen "Lösung" stellt sich nicht - wie man vordergründig meinen könnte - das Stabile, das Produkt ein, das nur noch befestigt, ausgefeilt, wiederholbar gemacht werden müßte, im Gegenteil: mit der Entdeckung der "Lösung" verdichten sich in der Theaterarbeit gerade die Prozesse, die inneren in jedem Schauspieler, die die Rolle, das theatralische Verhalten, in jedem Augenblick neu aufbauen, darüber hinaus aber auch die kommunikativen zwischen den Spielern. Denn das theatralische Subjekt, das das Bühnenverhalten erzeugt und steuert, handelt nicht nur, es betrachtet auch, zunächst sich selbst, im Bewußtsein der Handlung, des Verhaltens, dann auch den Spielpartner bzw. dessen Bühnenfigur oder Bühnenverhalten. (Ritter, H. M.: Prozesse - Produkte, S. 6.)

Was hat nun die Bewegung mit mir zu tun, wie wirkt sie nach innen, wie werden Gefühle weitergegeben und beeinflusst? Wir versuchen im Theater-Spiel eine Echtheit der Gefühle zu erlangen. Die Emotionalität kommt zum Ausdruck. Ganz bedeutungsvoll ist das Sich-Versetzen-Können. Wir wollen authentisch spielen mit allen Ambivalenzen, die wir in uns tragen. Immer wieder versuchen wir, mit Improvisations- und Assoziationsübungen unser emotionales Gedächtnis zu schulen. Dabei erfahren wir, daß unser Körper ein Erinnerungsvermögen besitzt, um sich auszudrücken. Wir befinden uns auf der eigenen Spurensuche. Zur Unterstützung dazu benutzen wir Bilder, Dias, Gedichte, Zeitungsartikel, malen selbst Bilder nach einer Übungseinheit und tauschen uns dann aus, um zu reflektieren und uns kennenzulernen. Denn, konnte ich ahnen, daß Anne die Figur einer schrulligen Alten in sich trägt?

In der Improvisation, z.B. der Alten, sind wir ständig auf der Suche nach neuen Ausdrucksformen. Der Körper ist Ausdruck innerer Empfindungen. Dabei erfahren wir uns selbst. Noch-Nicht-Verwirklichtes soll gewonnen werden. Es gibt manchmal nur eine vage Vorstellung einer Alten, die ich aber erst durch meinen Körper bewußt erfahre. Das jeweilige Körpergefühl entwickelt jede/r für sich selbst. Um dann in Szenen gemeinsam zu arbeiten, dienen Techniken als Handwerkszeug zur Strukturierung und Verständigung.

Beim Theater-Spielen erfahren wir viele kreative Prozesse. Von der bloßen Idee kommen wir zu unserer eigenen Figur. Dabei nähern wir uns dem Unbewußten, womit Gefühle wie Liebe, Haß, Zärtlichkeit, Angst neu erfahren werden. Für unsere Arbeitsweise haben emotionale Eigenarten größeres Gewicht als intellektuelle. Wir verwenden nur sehr reduziert die Sprache. Durch das Ausleben der eigenen Kreativität gelangen wir zum Erleben und Erkennen der eigenen Lebensfreude. Mit dem Noch-Nicht-Bewußten kann als bewußte Ahnung auf der Bühne experimentiert werden. Die Wirklichkeit wird umgewandelt und etwas Neues wird geschaffen.

#### Kurzbeschreibung des Stückes 'Szenen einer Großstadt'

1. Beginn: Alle stehen im Mantel gekleidet, barfuß mit dem Blick nach vorne gerichtet. Das Publikum wird so empfangen. Nacheinander beginnen alle, sich aus der Starre zu lösen und im Viereck zu laufen. Die anonyme Masse läuft steif nebeneinander, es gibt Rangeleien und Konkurrenz. Nacheinander verschwinden alle von der Bühne.

2. Ankunft in der Großstadt: Ein Reisender erfährt das Fremd-Sein in der Stadt. Angst, Einsamkeit, Hilflosigkeit wird dargestellt. Nach einigen Hilferufen vernimmt der Reisende ein Stimmengewirr. Aus allen Richtungen kommen schwarze, steife, zackige Menschen mit weißen, nichtssagenden, kalten Gesichtsausdrücken (Masken) heran. Der Reisende flieht, kann es aber nicht, er fällt in sich zusammen. Ein Traum wird wahr, er kann die Masse bestimmen und bezwingt sie zu einer starren Masse, zu einer Statue.

3. Bewohner dieser Stadt: Verschiedene Menschentypen laufen auf der Straße. Von überall gibt es verführerische Angebote, der Kaufhausrausch wird gelebt. Besonders vor Weihnachten rasen alle von einer billigen Kaufaktion zur anderen. Dem Konsumrausch wird nachgegangen, aber Umweltprobleme, Wahlergebnisse interessieren nicht. Hierbei bezogen wir uns auf die aktuelle Situation in Berlin. Das übermäßige Kaufgewimmel war vor allem zu spüren, seitdem die Mauer geöffnet worden war. Die Straßen, U-Bahnen, Kaufhäuser waren überfüllt. Dann stellten wir individuell verschiedene Menschen dar, wie sie um eine Wohnung kämpfen. Wohnungsnot ist ein weiteres Problem, welches immer mehr zunimmt und fatale Ausmaße annimmt. In besonderem Maße trifft es die Bewohner des Obdachlosenheims, wo die Aufführung stattfinden sollte.

Nach dem Ohnmachtsanfall, die Wohnung nicht bekommen zu haben, kristallisieren sich dann die einzelnen Typen zu eigenständigen, wertvollen, willenskräftigen und eigentümlichen Charakteren heraus. Jede/r von uns hat gewisse Fähigkeiten, die gelebt werden können, mit oder ohne Wohnung. Kontakte untereinander finden statt. Z.B. ein Penner begegnet einer verschrobene Alten, beide leben ihren Charme und wiegen sich im Tanzen. Soziale Kontakte entstehen: Ein Traum, Utopie oder Wirklichkeit?

Nacheinander verlassen alle die Bühne und werfen dem Publikum einen kurzen, knappen Satz zu, wie: "I love you", "die Welt ist so farbenfroh" oder "Sie sollten öfter verreisen".

#### **Schon mal vor unerwartetem Publikum gespielt?**

Der Aufführungsort am 4. Dezember 1990 war das Wohnheim Berlin in Neukölln, ein Obdachlosenheim. Mit dem Sozialarbeiter des Wohnheims gab es vorher Gespräche über die Lebenssituationen der Heimbewohner. Wir erwarteten junge und ältere Erwachsene zum Auftritt.

Die Zeiteinheit der Aufführung bedeutet, daß alle Prozesse, die in der Probenphase wichtig und notwendig erscheinen, in dieser Zeiteinheit ablaufen müssen, in einem Bogen, ineinander fließend, aneinander anschließend, ohne Unterbrechung, - es sei denn die der "Zwischenvorhänge" im konkreten oder übertragenen Sinne. Sie bewirkt die stärkste Erfahrung des Prozesses als Form, als geschlossene Gestalt, und damit seiner Produktivität - vor allem natürlich, wenn es tatsächlich ein Theaterereignis in einem Bogen ohne diese "Zwischenvorhänge" ist. Die öffentliche Konfrontation bedeutet die Weitung der Aufmerksamkeit über den Gruppenrahmen hinaus.

(Ritter, H. M.: Prozesse - Produkte, S. 6.)

Szenen auf der Bühne mit Zurufen und ihren Kommentaren sehr stark beeinträchtigten. Z.B. kamen Zurufe wie: "Hey, Alter, wat frißt denn da?", "Warum läuft die solange?", "Na endlich, es wird eine Wohnung frei.", "Buh, schau mal die Reiche bekommt die Wohnung!", "Wat machen die denn da!", "Das ist die Beste, die bekommt die Reise!".

Wir SpielerInnen mußten mit Konzentrations-schwierigkeiten und Ärger kämpfen. Aufgrund der starken Herausforderung versuchten wir, uns dennoch zu steigern. Wir wollten auf keinen Fall das Spiel abbrechen.

#### **In der Gruppe gab es unterschiedliche Empfindungen!**

Ein Beispiel aus den Proben: Die Darstellung der Wohnungsnot machte einigen Spielerinnen aus unserer Gruppe Schwierigkeiten. Die Szene lief folgendermaßen: Wohnungsansage über Mikrofon: "Zwei-Zimmer-Wohnung frei, Lassenzeile 9, 1-33, 380,- DM kalt." Aus der drängelnden Masse kriechen zwei Spielerinnen, um die Wohnung zu bekommen, auf dem Boden und kämpfen sich bis zur Wohnungstür vor, wo dann doch eine elegante Dame die Wohnungsschlüssel arrogant in der Hand hält und an ihnen vorbei geht. Alle brechen zusammen. Durch die so harte Realität der Obdachlosigkeit, keine Wohnung über mehrere Jahre zu bekommen, empfanden einige aus der Gruppe die Szene nicht angemessen, andere wollten aber gerade die Realität des allgemeinen Wohnungskampfes aufgreifen und spielen. Die Szene wurde gespielt. Und wie reagierte das Publikum? Die Kinder und Jugendlichen erkannten sehr schnell die Situation. Sie konnten sich wiederfinden, und wir erreichten bei dieser Szene eine große Konzentration des Publikums.

#### **Erfahrung**

Immer wieder bietet eine Aufführung für uns eine Chance, uns mit all unseren Ängsten und Wünschen zu erfahren. Dabei wird das eigene Ich und das Wir als eine besondere Qualität empfunden und akzeptiert. Das Selbstbewußtsein bekommt wieder neuen Antrieb, und der Mut zum Spielen steigt erneut. Während der Aufführung gab es unterschiedliche Empfindungen: von Angst bis hin zur Wut. Doch siegte nachher das Gefühl von Stolz und Zufriedenheit. In unserer Gruppenkonstellation hatten wir uns durch drei Neuaufnahmen, drei Monate vorher, noch nicht stabilisieren können. Die Arbeit an dieser Aufführung 'Szenen einer Großstadt' forderte und konfrontierte uns sehr. Das Zusammengehörigkeitsgefühl wurde durch den Erfolg dieser Aufführung gestärkt. Für die nächste Phase beschlossen wir, uns mehr mit der reinen Körper-Arbeit auseinander zu setzen, damit wir in der Gruppe uns alle noch intensiver spüren und kennenlernen können.

**Anschrift der Verfasserin:** Filandastraße 35, W-1000 Berlin 41

Zu unserer Überraschung wurde die Aufführung aber vor allem von Kindern und Jugendlichen besucht, die die

**Patrik Herrmann**

## **Mit Masken Entdeckungen machen**

### **Bericht über ein Projekt mit arbeitslosen Jugendlichen in Belfast / Nordirland**

Der Autor war von September 1990 bis Februar '91 im Rahmen seines Studiums an der Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (FHSS) Berlin zu einem Praktikum in Belfast. Er arbeitete in dieser Zeit am "Drama Department" des "Rupert Stanley College" für Erwachsenen- und berufliche Bildung. Dort bekam er u.a. die Chance, in einem der Ausbildungskurse der Abteilung für einen Zeitraum von vier Monaten die konzeptuelle Verantwortung für ein praktisches Projekt zu übernehmen.

#### **Vorübung**

Stellen Sie sich doch mal hin und schreien Sie aus Leibeskräften, was das Zeug hält. Und halten Sie das einen Moment durch.

Tun Sie dasselbe dann gleich noch einmal, aber dieses Mal, ohne einen Laut von sich zu geben. Wie das geht? Eben mit dem *ganzen Leib*: mit den Zehen, den Knien, aus dem Becken, mit der Brust, den Schultern, den Augen. Halten Sie auch das einen Moment an und stellen fest, was mit Ihnen passiert, was diesen zweiten vom ersten Versuch unterscheidet.

Und dann zum dritten Versuch: ein neuerlicher stiller Schrei, aber unter Neutralisierung der Gesichtszüge: Fixieren Sie einen Punkt in Augenhöhe an der Ihnen gegenüberliegenden Wand, entspannen Sie den Gesichtsausdruck und verkörpern dann Ihren Schrei vom Hals abwärts, indem Sie die Pose langsam aber deutlich bis zu einem Punkt intensivsten Ausdrucks vergrößern und von dort, ebenso langsam, bis zum neutralen Ausgangspunkt wieder verkleinern (Gesicht bleibt unbeteiligt!).

Merken Sie, wie schwer es ist, Gesichtsmuskeln und Mimik zu isolieren, und wie wenig selbstverständlich der ganzkörperliche Emotionsausdruck ist?

#### **Theorie**

Solche Experimente können sich lohnen: Es lassen sich nonverbale Ausdruckspotentiale entdecken, die für die alltägliche Selbstwahrnehmung verloren gegangen sind. D.h., sie sind in die alltägliche Körpersprache eingegangen, aber zu Bewegungsschemata oder schematischen Posen verkümmert, in die uns kulturelle Muster zwingen. Auch die Kenntnis von den vielen individuellen Möglichkeiten und Variationen des Sich-Ausdrückens und des Kommunizierens ist damit verkümmert. Solcherlei Kenntnis kann aber zentraler Baustein der individuellen Erlebnisfähigkeit sein. Sie gehört in jedem Fall zu unserem Bewußtsein von uns Selbst und von den eigenen Möglichkeiten, die jeweiligen Bedingungen um uns herum aktiv mitzugestalten.

Diese Überlegung stand am Anfang des zu beschreibenden Projektes und markierte seinen Dreh- und Angelpunkt: mit Hilfe von Masken innehalten, anhalten, die eigenen Bewegungen und Haltungen

vergrößern, verlangsamen und verfremden lernen, um sich über ihre potentielle Vielfalt bewußt zu werden und damit über ein Stück eigenen Lebens und eigener Mächtigkeit.

Die Masken sollten nie für sich alleine eine spezifische Person repräsentieren, sondern einen Typus oder Charakter. Sie werden nur durch die Bewegungen und Posen ihrer TrägerInnen zum Leben erweckt.

#### **Rahmenbedingungen des Projekts - die Voraussetzungen**

Der Kurs, in den das Maskenprojekt eingebunden war, hieß *Performing Arts and Related Skills* (PARS) (etwa: "Aufführungskünste und damit verbundene Fähigkeiten") und wurde angeboten von der theaterpädagogischen Abteilung der einzigen größeren Volkshochschul- und Berufsgrundbildungseinrichtung Nordirland, dem *Rupert Stanley College, Belfast*. Finanziert über das "Jugendtrainingsprogramm" (YTP) der britischen Regierung - eine zweijährige Pflichtveranstaltung für alle 16- bis 18jährigen SchulabgängerInnen ohne Lehrstelle - ist er, wie alle anderen Angebote im Rahmen des YTP (die zumeist im Handwerks- oder im kaufmännisch/kauffrauischen Bereich angesiedelt sind) der Vorbereitung auf ein Berufsleben (de facto allerdings häufig die Arbeitslosigkeit; d.Verf.) verpflichtet. Dabei kommt der sozialen Grundausbildung eine mindestens so wichtige Rolle zu wie der handwerklichen. Mit den Mitteln des Theaterspielens oder -machens geht es beim PARS-Kurs in diesem Sinne um Grundbegriffe der *Persönlichkeitsentwicklung*: Mut, Selbstbewußtsein, Direktheit, Kooperationsfähigkeit, Organisation, Verlässlichkeit, Geschick.

Entsprechend der staatlichen Auflagen müssen die Jugendlichen drei Tage pro Woche zu einem Praktikum, hier also im Theater- oder sonstigen Kulturbereich oder an Orte, wo die Kommunikation mit Menschen zentral ist, z.B. hinter einem Verkaufstresen. Ein weiterer Tag ist gefüllt mit PC-Kursen, Gesprächsrunden über "Soziale und lebenspraktische Fertigkeiten" und Unterrichtseinheiten über Grundbegriffe im Theater. Bei zweiterem stehen Fragen der Sexualität und Familienplanung, der Organisation des eigenen Alltags oder die Berufswünsche als Themen auf dem Programm. Bei letzterem reicht die Themenbreite von Fragen des Arbeitsschutzes und des Wo-ist-Was am Theater bis zu Auswertungen von gemeinsam besuchten Aufführungen.

Nur ein ganzer Tag pro Woche steht für praktische Theaterarbeit zur Verfügung. Unser Maskenprojekt füllte von September bis Dezember 1990 davon jeweils einen halben Tag - mit Ausnahme von zwei ganztägigen Proben Tagen am Ende der Zeit.

**Cathy, Roisin, Stephanie, Lesley, Ann, Fiona, Kelly, Mandy, Kenneth, Keith, Marc und Killian**

Die insgesamt zwölf teilnehmenden Jugendlichen (die ich im folgenden auch StudentInnen nenne; d. Verf.), alle 16 oder 17 Jahre alt, kamen aus dem ganzen

(kleinen!) Land mit unterschiedlichen Motivationen und Vorerfahrungen: ein Teil von ihnen war bereits im zweiten Jahr der Ausbildung und eingeführt in Grundbegriffe und -übungen. Einige von ihnen und ein paar der NeuanfängerInnen hatten zudem Bühnenerfahrung über Schultheater, Tanzgruppen o.ä.. Diese Gruppe verband der vage Traum von einer Karriere im Theater-, Tanz- oder Filmbereich und die romantische Idee von der Bühne als Weg aus der Provinz oder ihren Problemen. Andere nahmen teil, weil der Theaterkurs im Vergleich zu anderen Pflicht-Ausbildungsgängen noch das geringste Übel zu sein schien. Aber was alle verband, war der hohe Grad an Mediatisierung. Nordirland ist das Land mit dem höchsten Fernsehkonsum pro Kopf in Europa. Und das Verständnis von dem, was eine SchauspielerIn ausmacht, leiteten sie zu hohem Maße aus Filmen ab. Das sollte Konsequenzen für die Arbeit haben: Angesichts überhöhter Ideale und unrealistischer Vorbilder mußten die einen gebremst und vorsichtig ernüchtert, die anderen ermutigt werden.

Für alle hatte mit dem Kurs ein deutlicher Schritt aus der SchülerInnenzeit heraus begonnen, für manche gleichzeitig aus der Familie, da sie unter der Woche, wegen der Entfernung von ihrem Heimatort, in Belfast ein eigenes Zimmer bezogen. Alle außer zwei stammten aus Arbeiterklasse-Familien und oft schwierigen Verhältnissen. Acht von zwölf brachten erhebliche lebensgeschichtliche Beeinträchtigungen mit: Kontakt mit Drogen, Heimunterbringung, tragische Todesfälle in der Familie, Probleme mit der persönlichen Reinlichkeit, Neurodermitis - das waren einige der Stichworte zu den bereits gemachten Erfahrungen und psychosomatischen Symptomen, mit denen ein Teil der StudentInnen in den Kurs kam. Probleme, auf die ich im Rahmen unseres Projektes nicht unmittelbar eingehen konnte und wollte, einerseits weil die Zeit zu kurz und ich nicht kompetent genug war, andererseits aus methodischen Überlegungen heraus: Es sollte alle Aufmerksamkeit auf direkte Kommunikation im Hier und Jetzt gerichtet sein. Die Beziehung und *Beschränkung* auf die künstlerische Form sollte Energie und Vitalität freisetzen. Eine psychosoziale Betreuung geschah derweil an anderen Stellen im Kurs, teilweise in individueller Supervision und in Zusammenarbeit mit SozialarbeiterInnen.

Noch etwas fiel auf: Die StudentInnen brachten alle eine deutlich musterhafte Bewegungs- und Reaktionsbandbreite mit: Sie traten nicht etwa brutal oder aggressiv auf - vielgeäußerte Vermutung angesichts des immer noch sehr gewaltgeladenen Nordirlandkonflikts. Sie wirkten im Vergleich zu Gleichaltrigen in Deutschland im Gegenteil körperlich unreifer, introvertierter und autoritätshöriger. Obwohl sie auf den ersten Blick einen anderen Eindruck machten: Die Mädchen waren fast alle auffallend provokativ anziehen und stark geschminkt, die Sprache von Jungen wie Mädchen erschien durchsetzt von vielerlei sexuellen Anspielungen als Tabubruch, die meisten von ihnen verweigerten natürlich immer wieder mal das Mitmachen und testeten die Grenzen meiner Geduld. Das geschah aber selten aggressiv oder willkürlich, sondern eher als Signal der Suche nach meiner Aufmerksamkeit. Unter strengeren Vorgaben

waren sie zudem enorm diszipliniert. Und Schminke und Mode konnten kaum die kindlichen Körper verbergen.

Genauer besehen bewegten sich die Jungen steif und ziemlich plump, und alle legten Signale der Abschottung und des "Rühr-mich-nicht-An" an den Tag. So guckten sie z.B. häufig nach unten, wenn sie vor der Gruppe zu reden hatten.

Diese Merkmale haben ihre Ursachen: Erziehung in Nordirland ist nach wie vor geprägt von strenger Autorität, konservativer Moral und stark religiös gefärbten Motiven. Sexualität und der eigene Körper sind tabu. Und zudem scheint sich die Apathie, in die die Ohnmacht der Menschen gegenüber 20 Jahren fortdauernder Gewalt umgeschlagen ist, teilweise auch im Körperlichen niederzuschlagen. Im Falle der Jugendlichen, mit denen ich arbeiten sollte, hat das im Zusammenspiel mit ihren Lebensgeschichten Auswirkungen auf ihre Berufschancen: In dem für viele von ihnen nur in Frage kommenden Feld von kurzfristigen Aushilfs- oder Dienstleistungsjobs, im schnellebigen Theater-/ Film-/ Musikbusiness, oder auch als GruppenleiterIn in der Jugendarbeit ist die Fähigkeit, selbstbewußt zu kommunizieren, direkt auf andere zugehen und "sich verkaufen" zu können, unverzichtbar. Zum oben behaupteten Verlust individueller Erlebnisfähigkeit addiert sich hier also der mögliche Verlust von Berufschancen. Ein Entdecken der eigenen Potentiale wäre umso dringender notwendig.

### Schlummernde Potentiale

Es hieß hinzugucken, denn natürlich gab es neben allem anderen auch für diese schlummernden Potentiale von Anfang an Anhaltspunkte: z.B. in Form von Cathy und Roisins Bewegungsphantasie und Ausdrucksstärke, wann immer sie in jeder verfügbaren Pause zu Discomusik tanzten; in Form von Killians Faszination von der Unverschämtheit des Anarchisten und der Lebendigkeit seines Darstellers beim gemeinsamen Besuch des Stücks "Zufälliger Tod eines Anarchisten" von Dario Fo; oder in Form der Qualitäten, die Keith in puncto Teamarbeit entwickelte, als ihm ein verantwortungsvoller Part in einem Bühnenhandwerkerteam übertragen wurde.

Was ließ sich nun in unserem Umgang mit den Masken Neues lernen? Was sollte die Potentiale fördern?

### Grundregeln und Konzentrationspunkte

Einige *Grundregeln* gaben die *Konzentrationspunkte* vor und entfalteten für alle TeilnehmerInnen über die Dauer des Projektes sicht- und fühlbaren Sinn:

1. Die harten, überproportional großen Masken, die wir selber herstellten, sollten nie für sich alleine eine spezifische Person repräsentieren, sondern einen Typus oder Charakter. Sie haben einen starren Gesichtsausdruck und werden nur durch die Bewegungen ihrer TrägerInnen zum Leben erweckt. Erst die TrägerInnen geben der Maske ihren Sinn (und ihre Sinne) durch *Eindeutigkeit*, *Rhythmus* und eine jeweils typische, unverwechselbare *Eigenart* des Körperausdrucks.

2. Durch die Augenlöcher ist das Sichtfeld beschränkt. Außerdem müssen ganze Kopfdrehungen vermieden

werden, weil sonst der Hinterkopf sichtbar und der Charme der Figur zerstört wird. Damit wird eine *geschärfte Aufmerksamkeit für den Raum* notwendig.

3. Hinter der Maske ist nur mein Gesicht versteckt. Als SpielerIn bin ich ausgestellt wie in einem Schaufenster: Jede kleine Bewegung bekommt eine eigene Bedeutung für das Publikum. *Große, klare Bewegungen* sind gefragt!

Insbesondere überdimensionierte Masken betonen jedes Nicken, jedes Schütteln des Kopfes. Mit Kopfbewegungen ist sehr sparsam umzugehen!

4. Zu viele Aktionen im Spielfeld zur gleichen Zeit zerstören den Charme, Witz und Konzentrationspunkt dessen, was gezeigt werden soll. Das erfordert *Langsamkeit* und *Koordination* der Geschehnisse!

Und diese Grundregeln implizierten die angestrebten Lerninhalte: Konzentration und exaktes Timing, Bewußtwerdung für die eigenen Bewegungen über die Isolation von Kopf und Torso, Schärfung des Bewußtseins für die Mitakteure und die Auseinandersetzung mit der Persönlichkeit der Maske, mit ihrer Biographie und damit der eigenen, der von anderen und ihren jeweiligen Gegenwarten.



1

### Verlaufsbeschreibung - die einzelnen Schritte

Bei der Auswertung am Ende des Projektes blickten wir auf zehn halbe und zwei ganze Donnerstage, eine Generalprobe und eine Aufführung zurück. Welche praktische Gestalt hatten sie gehabt?

1. Tag: Nach gegenseitigem Kennenlernen stellte ich das Projekt vor, indem ich eine Reihe verschiedenster Masken unterschiedlicher Machart und Bestimmung zum Anfassen und Anprobieren auslegte und wir dann über Masken in Geschichte und Tradition und im alltäglichen Leben redeten. Die generelle Reaktion der Gruppe war positiv. So etwas hatte noch nie jemand von ihnen gemacht, mann/frau war neugierig. Ich wußte aber auch, daß es galt, einfach anzufangen, daß der Enthusiasmus schon nach kurzer Zeit abbröckeln würde und es von Anfang an wichtig war, eine gewisse Dynamik zu etablieren. Alle hatten sofort Lust, auf eine Aufführung hinzuarbeiten. "Wann treten wir denn auf?" hieß es gleich zu Anfang. Ich ließ eine Antwort bewußt offen.

2. und 3. Treffen: Die folgenden zwei Donnerstage verbrachten wir mit grundlegenden Aufwärmübungen, einer Einführung in entspanntes aber aufmerksames, bereites Stehen und Atmen, mit Balancetraining, Erkundungen des Spielraumes und verschiedene Arten zu gehen. Am Ende des dritten und am Anfang des vierten Projektnachmittags fügte ich den Bau von Standbildern, die Gemütszustände verkörpern, hinzu sowie Übungen zur Trennung von Gesichts- und Körperausdruck.

4. Treffen: Hier bauten wir die ersten Masken aus grauem Kartonpapier und Paketklebeband, während wir darüber sprachen, wie sich bestimmte Charaktere (hektisch, träge, zornig etc.) in Gesichtszügen widerspiegeln können, und zwar auf der Ebene grober Gesichtsformen: schmal / breit / rund / kantig / Ort der Nase / Höhe der Stirn...?

Mit diesen ersten eigenen Masken geschah dann am selben Tag noch eine Einführung in das Ritual der Verwandlung der MaskenträgerInnen, des Schlüpfens in einen Charakter. Außerdem erhielt die Gruppe die oben aufgeführten "Grundregeln" schriftlich. Die Hausaufgabe zum folgenden Donnerstag bestand darin, eine Biographie zur gebauten Maske zu schreiben.

5. Tag: Die auf diese Weise erdachten Typen wurden vorgestellt und wir probierten erste Improvisationen zu kleinen Situationen, in denen sie sich treffen sollten. Konzentrationspunkt: War der dargestellte Typ mit der geschriebenen Biographie stimmig? und: Wie ließe er sich in den Bewegungen noch vereinfachen?

Hinter der Maske ist nur mein Gesicht versteckt. Als SpielerIn bin ich ausgestellt wie in einem Schaufenster. Jede kleine Bewegung bekommt eine eigene Bedeutung für das Publikum. Große, klare, langsame Bewegungen sind gefragt.

6. Tag: An diesem Nachmittag "entführte" ich die Gruppe zu einem Harlem-Dance-Workshop bei einem Londoner Tanztheater, das gerade in Belfast gastierte. Das Erlebnis der Beweglichkeit der TänzerInnen und der Spaß am Gelingen einfacherer, selbstgetanzter Formen brachte selbst die "Doc-Martins"-Träger unter den Jungs zu weicheren Bewegungen. Die Teilnahme wurde für alle insgesamt eine Abwechslung und Erfrischung.

7. Treffen: Die Anfertigung der endgültigen "professionelleren" Masken stand auf dem Programm. Ich hatte flache Plastillinlagen so über jeweils einen Kern aus zusammengeknülltem Zeitungspapier geschichtet, daß Umrisse und Größe der Kopfformen vorgegeben waren. Nach der Entscheidung für eines der Ausgangsmodelle und einer Einführung in den Umgang mit dem Material, formten die TeilnehmerInnen nun das Gesicht "ihres" Charakters in das Plastillin, unterstützt von einem Kollegen und mir. Die Konzentration sollte hier wieder auf dem Punkt liegen, wie die Charakterzüge der biographischen Gestalten in einfache Gesichtszüge übersetzt werden können. Besondere Aufmerksamkeit lenkten wir dementsprechend auf Backenknochen,

Augenhöhlen, Brauen, Kinnpartie, Nasenform. Dann wurden Lagen von Papierschnipseln mit bloßen Händen und Kleister angeschmiert und -gepreßt.

Außerdem händigte ich an diesem Tag einen Probenplan aus, auf dem alle sehen konnten, was die nächsten Schritte sein würden. Am Ende dieses Planes war von einer möglichen Teilnahme an einem Stadtteil-Familienfestival vor Weihnachten die Rede, zu dem eine der Theatergruppen der Volkshochschule mit der Bitte um einen Beitrag eingeladen worden war. Daß auch tatsächlich unsere Gruppe zusagen würde, sollte aber dennoch offenbleiben und abhängig sein von dem Verlauf der nächsten Treffen. Hausaufgabe am Ende dieses Tages: die Biographie, die die SpielerInnen ihrer ersten Maske und deren Persönlichkeit zugeschrieben hatten, angesichts der jetzt entstandenen Nachfolgerin noch einmal zu überprüfen und evtl. umzuschreiben.

Also begann das folgende 8. Treffen wieder mit der gegenseitigen Vorstellung der veränderten oder verfeinerten Charaktere zu den "neuen Gesichtern". Die wiederum mußten reduziert werden auf Attribute und Qualitäten. Am Ende hatten wir dann einen "Clifford" als "hektisches Arbeitstier, einsam, drollig und unbeholfen, schwitzend und bei der Aussprache spuckend", es gab "Stuart", "egozentrisch, zuversichtlich, prahlend" oder "Barry", "faul, unbeholfen, gesprächig, neugierig", "David", den "selbstbewußten Cheftyp", den aber "Häuslichkeit und Treue" auszeichnete oder "Antoinette", "scheu, humorvoll, zart und graziös" (einige der Mädchen hatten sich für männliche Typen entschieden!).

Alle Typen, das war offensichtlich, waren welche, mit denen sich die Jugendlichen auseinandersetzen wollten - entweder, weil sie ihnen einfach interessant vorkamen oder weil sie im realen Leben existierten und einen tieferen (guten oder schlechten) Eindruck hinterlassen hatten. Im Vergleich zum ersten Entwurf der Biographien fiel auf, daß die Bereitschaft größer wurde, skurrile und befremdliche Seiten anstatt klischeehaft attraktive Züge an der dargestellten Gestalt zu probieren. Zunehmend frappierend für jede BeobachterIn wurde, wie gut manche Masken zum individuellen Typ des/r StudentIn selbst paßte, wie sehr sie der ureigenen Physis ähnelten.

Von nun an probierten wir viel mit den Masken, machten die Übungen zur "Grundschule" aber auch immer wieder ohne dieselben, weil das Abstandnehmen von Augen und Mimik als den gewohnten Hauptwerkzeugen der stillen Kommunikation, bei gleichzeitiger Vergrößerung der Gestik, ohne Maske schwieriger ist und genauer überprüft werden kann. Es hieß: Was ohne Maske geht, geht auch mit.

Das Hauptaugenmerk aller dazu angeleiteten Übungen lag bis zuletzt auf folgendem:

- (a) *Fixierung eines sicheren Bewegungs-, gestischen und Haltungsrepertoires* für den gewählten Charakter (z.B. in Improvisationen durch dessen Konfrontation mit unerwarteten Ereignissen);
- (b) *Verlangsamung, Vereinfachung und Vergrößerung* der Bewegungen;
- (c) *Aufmerksamkeit für Signale und Interaktionen von den MitakteurInnen*, weil es leicht passiert, daß es die SpielerInnen sich hinter der Maske "bequem machen" und den geschärften Sinn für das, was um sie herum vorgeht, verlieren;
- (d) was heißt 'kollektive Bewegung', 'Gesamtbild', 'Balance von Aktivität und Ruhe' im Vergleich zu individuellem 'Sich-zur-Schau-Stellen' und 'Anderen-die-Schau-Stehlen'?

Über die Kernarbeit ergab sich gleichzeitig die Möglichkeit, anderes zu thematisieren: Sinn und Unsinn von Pünktlichkeit, der Zweck eines Ordners oder Tagebuchs, in dem die Jugendlichen Material sammeln und Übungen aufschreiben sollten, Selbstdisziplin versus Anpassung an Autorität, damit alle in der Gruppe die Chance zu gleichberechtigtem Mitmachen bekommen, der Faktor Neugierde als Teil einer Grundeinstellung, die für das Erfahrungen-Machen förderlich ist - bei unserer Probenarbeit, aber darüberhinaus im Leben überhaupt.

### Späte Orientierung auf das Produkt

Seit dem siebten Treffen lag, wie gesagt, die Einladung zum Auftritt vor. Beim neunten Treffen fragte ich nun die Gruppe nach ihren Gefühlen bzgl. einer Realisierung und traf auf spontane Befürwortung. Wir entschieden uns, auf die Anfrage zu antworten, obwohl wir nicht einmal den Ansatz eines Stückes hatten. Aber was wir hatten, waren ja in Improvisationen erprobte Charaktere, mit denen wir uns zutrauten, "bauen" zu können. Ich gab die Vorstellung vor, wir seien eine professionelle Theatergruppe, die sich gut "verkaufen" müßte - wie würde dann ein Kontaktbrief an die Veranstalter aussehen? Wir redeten über Stil und Form und darüber, wie der Brief spannend klingen könnte, ohne zuviel zu versprechen. Die Jugendlichen tippten ihn auf offiziellem Collegepapier in ihrer PC-Klasse. Und das Ergebnis las sich dann so:

"Wir arbeiten an einer Darstellungsform mit selbstgebauten Masken, größer als im Leben, und mit vergrößerten Körperbewegungen. Jede Maske portraitiert



einen unterschiedlichen amüsanten Charakter, und indem sie sich treffen, wird eine Geschichte lebendig. Weil wir noch am Proben sind, wären wir dankbar für folgende Informationen: Für welche Altersgruppe ist das Festival gedacht? Werden Kinder von ihren Eltern begleitet? Gibt es eine Bühne? (...)."

Ich kontaktierte derweil die verantwortliche Frau im veranstaltenden Stadtteilzentrum, die mir versprach, offiziell auf den Brief zu antworten. Und das geschah auch. Sie richtete sich formell an eine professionelle Theatergruppe und beantwortete die Fragen detailliert - allerdings erst neun Tage vor der Aufführung. Zu diesem Zeitpunkt hatte unser Stück schon Umriss. Ich wußte aber natürlich bereits, daß der Aufführungsanlaß ein kleines Weihnachtsfestival für Kinder und Jugendliche sein würde und daß das Motto "Fest der Kindheit" lautete. (In einem der ärmsten Ghettos Belfasts eine überaus positive Überschrift!) Das Stück mußte also von Kindern verstanden werden, sollte am besten etwas mit dem Motto zu tun haben, und es bot sich an, nicht ganz unkritisch mit ihm umzugehen.

Wir hatten noch zwei, ausnahmsweise ganztägige Treffen und evtl. einen Extratermin für eine Generalprobe zur Verfügung. Schnell einigten wir uns darauf, daß manche unserer durchweg erwachsenen Charaktere "verjüngt" werden müßten. Deshalb beschäftigten wir uns den größten Teil des ersten der zwei ganzen Tage mit dem gewagten Experiment der "Verjüngung", der Übertragung der jeweiligen Charaktereigenschaften auf das Alter der SchülerInnen - auf der Bewegungsebene wohl gemerkt. Das geschah unter der Annahme, daß die Grundzüge (wie hektisch, tolpatschig etc.) die gleichen bleiben würden.

Erst danach setzten wir uns zusammen, um eine "storyline", eine Geschichte zu erdenken. Ich konzentrierte das Brainstorming um eine Leitfrage: Was für Erfahrungen machen Kinder in einer Erwachsenenwelt? Wie waren die eigenen Erfahrungen? Die Antworten umspannten eine weite Palette, aber am häufigsten drehten sie sich um Schulsituationen. Deshalb schlug wiederum ich vor, an einer Klassenszene weiterzudenken, in der die Elemente Autorität, Cliquesolidarität, Indifferenz gegenüber Außenseiterschicksalen und selbstgefälliges Lehrerverhalten vorkämen. Alles Bausteine, um die es im Gespräch vorher schon ging.

Über ein Tafelbild gab ich der Gruppe schließlich das dramatische Gerüst einer möglichen Geschichte vor:

- (a) Was ist das Schlüsselproblem der Geschichte?
- (b) Wie soll die "Eröffnung" aussehen?
- (c) Wo soll der Höhepunkt liegen und welche Form soll er haben (die eines Zusammenpralls, am Ende einer Spannungslinie...)?
- (d) Wie ist die Lösung? Wie läuft das Ende ab? Was ist die Moral der Geschichte, die "message", die wir vermitteln wollen?

Als Hausaufgabe zum nächsten (und letzten) Mal vor dem Aufführungstermin sollten nun alle unter Beantwortung dieser Fragen eine Geschichte schreiben. Jede/r war aufgefordert, sich dabei genau zu überlegen, wer er/sie im Stück ist, was für Beziehungen er/sie zu

anderen Charakteren hat / wo es stattfindet, also wie das Milieu beschaffen ist, wie die Umstände sind / was sich die Charaktere antun und warum.

Derweil schrieb ich unter der Woche selbst den Rahmen einer Geschichte. Und das entpuppte sich als nötig, denn am folgenden Probenstag bestand die Gruppe zur Hälfte aus TeilnehmerInnen, die in der vergangenen Woche gefehlt hatten, während die Hälfte aller damals anwesenden nun fehlte - und der Rest hatte nur ein paar Sätze oder gar nichts geschrieben (etwas was übrigens häufiger vorkam).

Also hockten wir uns zusammen. Ich fragte sie, ob sie Interesse hätten, das Schlüsselproblem 'Einsamkeit in der Erniedrigung' ("humiliation" ein Wort, das sie selber schon geprägt hatten; d. Verf.) und Stärke in der Solidarität' zu nennen und die Schulszene drumherum zu bauen. Wieder sammelten wir Assoziationen: die Gangs in der Klasse / der Anführer / die Witze auf Kosten der Schwächeren / der Egoismus, bei Konflikten mit Autoritäten, die eigene Haut retten zu wollen.

Und dann habe ich ihnen entlang meiner vorbereiteten Geschichte einfache Szenen vorgeschlagen und umrissen und sie haben kommentiert und verändert: morgens zu Hause / stilisiertes Frühstück mit Eltern / Schulweg / Klassenraum / altmodische Lehrmethoden (Auswendiglernen, Tests) / Lehrer stellt einen Schüler in die Ecke / Klasse kümmert sich nicht oder macht sich sogar noch lustig / als der Lehrer den Schüler beschimpft, solidarisieren sie sich mit ihm.

Das erlaubte ich mir auch deshalb, weil die Geschichte letztendlich nicht das Wesentliche unserer Darstellungsform sein würde. Sie mußte nur den Charme der Masken erhalten und die trainierten Charaktertypen und ihre Gesten zum Zuge kommen lassen.

Wir besetzten die Rollen danach, wie wir dachten, daß Charakterzüge und benötigte Personen zusammenpassen würden. Dann wurden Sequenzen geprobt (in der Gruppe gehen / im Klassenraum Kontakt aufnehmen, ohne sich umdrehen zu müssen / die Autorität des Lehrers im Nacken spüren etc.), und die Entscheidung zur Fixierung von Elementen als endgültige Stückeile fiel ad hoc. Klar war zudem: Requisiten und Garderobe so schlicht wie möglich!

Dann waren es noch sechs Tage bis zur Aufführung. Ich setzte mich sofort hin, um ein Skript zu schreiben, das ich allen schickte, mit einer Erinnerung daran, was sie jeweils mitzubringen hatten. Nicht früher als erst fast am Ende des Projekts hatten wir also ein niedergeschriebenes Rollenbuch. Und die Generalprobe am Tag der Aufführung war das erste Mal, daß wir das Stück überhaupt im Zusammenhang spielten. Wieder fehlte eine zentrale Figur, dafür war ein anderer Teilnehmer gekommen, der beim vorherigen Treffen gefehlt hatte. Die letzten der SpielerInnen kamen zwei Stunden später als der Probenbeginn angesetzt war, weil mal wieder Bombendrohungen den Stadtverkehr lahmlegten.

Aber es hat funktioniert! Wir konnten schließlich an einem Nachmittag fünf Tage vor Heiligabend etwa 150 Kinder und ihre Eltern 25 Minuten für uns einnehmen.

Und trotz aller Aufregung - die kleinen Skurrilitäten und Eigenarten der Figuren wurden groß und deutlich sichtbar. Mit einem Stück ohne Sprache diese ziemlich rauhen Kids im Publikum mucksmäuschenstill zu halten, sei eine verblüffende Leistung gewesen, bekamen die SpielerInnen am Ende zu hören. Die waren nicht nur wegen der Komplimente sehr zufrieden mit ihrem Auftritt.



3

### Rückblick

Nach der Aufführung sahen wir uns wegen der Weihnachtsferien für drei Wochen nicht. Und dann auch nur noch einmal zu einer Auswertung: Die Gruppe schien zu diesem Zeitpunkt wie ausgewechselt - fast niemand hatte mehr besondere Lust, noch einmal mit der Maske zu improvisieren oder ausführlicher über die hinter uns gelegene Zeit zu reden. Das Projekt war für die StudentInnen abgeschlossen. Ich forderte sie auf, es sich als eine Erfahrungsreise vorzustellen, und fragte, was spannend gewesen sei. Eine sagte, es wäre ihr nicht schwer gefallen, in "ihre" Figur, "ihren" Charakter hineinzuschlüpfen. Das sei ihr wie eine leichte Veränderung ihrer eigenen Person vorgekommen. Andere schilderten die Herstellung der eigenen Maske, besonders die "Schmiererei" mit dem Kleister, als schönstes Erlebnis. Zwei äußerten, daß sie die Akzentuierung der Körpersprache genossen hätten. Und Kenneth ließ plötzlich verlauten: "Es war ein paar mal so, als ob ich neben mir gestanden und mich selber aus der Ferne gesehen hätte."

Zum Abschied bekam jeder ein großes Szenenphoto von sich mit Maske, auf das ich hinten eine persönliche Widmung geschrieben hatte. Die Masken wurden außerdem von ihren ProduzentInnen mit nach Hause genommen. Und als wir uns verabschiedeten, geschah etwas, was vielleicht ein Hinweis dafür sein könnte, daß auf der Ebene der Entdeckungen am eigenen Körper, bei aller Kürze der Zeit, etwas in Bewegung geraten war. Einige aus der Gruppe kamen auf mich zu, um mich zu umarmen.

Ich bin einem Teil von ihnen dann noch ein paar mal über den Weg gelaufen, aber habe Distanz gehalten, weil das bewußte Abschiednehmen voneinander nicht wieder verwischt werden sollte. Heute halte ich noch (bisher einseitigen) brieflichen Kontakt mit der Gruppe.

Während sie mittlerweile schon zwei andere Projekte und mehrere Auftritte hinter sich haben, gehört unser Maskentheaterstück zum Repertoire und es ist geplant, es wieder aufzuführen.

### Schlüsse: Warum und wann ein Produkt - und warum möglicherweise nicht

Es war unter unseren Zielen hilfreich, uns erst relativ spät für ein Produkt zu entscheiden. Denn das ermöglichte, daß die Konzentration bei der Erarbeitung von und der Identifikation mit den Typen und ihren Bewegungen verweilen konnte - und damit bei der Entdeckung des eigenen Körpers - in entspannter Atmosphäre, ohne den verfälschenden, für die Identifikationsübungen verhängnisvollen Druck, etwas zeigen zu müssen. Denn der bringt den Blick von außen, wo doch die Synchronisation Charakter - Haltung von innen kommen soll. Nur ohne ihn konnte die feste Basis entstehen, die der Aufführung das Risiko des Mißerfolgs nahm.

Außerdem mußten das Angebot und seine Fortschritte ja offen und nachvollziehbar für "Spät-" oder "Wiedereinsteiger" gehalten werden wegen der unregelmäßigen Teilnahme der Jugendlichen und wegen möglichen QuereinsteigerInnen. Durch das frühe Einprobieren eines Stückes wäre der Fortgang zunehmend exklusiver geworden.

Aber irgendwann verlor die reine Übung an Eigenfaszination. Die oft mühsame Selbstbeschränkung um der Neuentdeckung willen zehrte am Motivationsgrad. In diesem Moment konnte das Datum einer Aufführung als Zielorientierung disziplinieren, Reserven mobilisieren und die Arbeit kanalisieren.

Der "bedrohlich" näherrückende Vorzeigetermin brachte uns natürlich unter Zeitdruck, verhinderte am Ende manches Nachhaken (bei nichtgemachten Hausaufgaben z.B.) und letztendlich eine vollkommen selbständige Stückentwicklung durch die Gruppe. Und natürlich kam in meinem Hinterkopf der ambitionierte, perfektionierende Blick des Gruppenleiters durch, der von der Qualität der Aufführung auch seinen eigenen Ruf abhängig sieht. So gesehen implizierte die Annäherung ans Produkt sicher manche mehr oder weniger direkte Fremdbestimmung.

Dennoch wäre ich wieder dafür, dann, wenn eine so gute Basis wie möglich gelegt ist. Denn es gibt bei der Orientierung auf einen Bühnenauftritt hin neben allem anderen, noch extra etwas zu lernen: 1. den *Transfer vom privaten zum öffentlichen Auftreten*, die Einbeziehung der ZuschauerInnenschaft, das Halten ihrer Aufmerksamkeit; 2. *Verantwortlichkeiten*: Zeitpläne müssen eingehalten werden, Teamwork wird wichtiger, Aufgaben - vom Erkunden des Auftrittsraumes, über die Organisation von Requisiten, bis hin zur Öffentlichkeitsarbeit - können verteilt werden. Im Mikrokosmos Theatergruppe kann also soziale Aufgabenteilung geübt werden.

In jedem Fall muß der/die SpielleiterIn balancieren, und das beschriebene Projekt gab ein bestätigendes Beispiel dafür: balancieren zwischen einer Aufgabe, die

anspruchsvoll und Ansporn genug ist, und der Sicherheit, daß die SpielerInnen sich noch wohlfühlen mit dem Level ihres Beitrags zum Projekt. Dann kann das Produkt zur Bestätigung des Selbstbewußtseins seiner SchöpferInnen dienen. Für das muß die Basis aber vorher gelegt worden sein. Allein ein inhaltlich konzentrierter Prozeß ohne voreilige Auftretensallüren leistet das. Sonst mag die Aufführung vielleicht einen genau umgekehrten Effekt auf das haben, was der Prozeß doch eigentlich fördern sollte.

Theater-Machen als Lehr- und Lernmittel - dabei darf es nicht um das spektakulär Vorzeigbare gehen, sondern nur um die Sicherung von Erfahrungsmöglichkeiten beim (Theater)Spiel. Dann können sich die Beteiligten wahrnehmen und auf sicherem Boden interagieren. Das dabei Fixierte, Gelernte, mag dann evtl. auch vorgezeigt werden - vorzeigbar wird es allemal sein.

#### Nachsatz

Die Idee zu dem Projekt, über das berichtet wurde, und manche der Lehrsätze verdanke ich der Inspiration Uwe Kriegers, Dozent am Fachbereich Spiel- und Theaterpädagogik der Hochschule der Künste Berlin, bei dem ich selber einen Workshop zur Maskenarbeit absolvierte. Und ohne die Bereitschaft und Zuneigung, mit der mich "meine" StudentInnen für vier Monate als Lehrer akzeptierten, ohne ihre Spielfreude, hätte ich die beschriebenen Erfahrungen nicht machen können. Merci!

**Anschrift des Verfassers:** Pacelliallee 61, W-1000 Berlin 33

## Hans Jünger

### ... auf heißer Spur ...

#### Wie man in der Schule ein Musical produziert.

##### Vorüberlegungen

*Für wen das alles?*

Die Produktion eines Musicals in der Schule wird von Anfang bis Ende begleitet von drei Fragen:

- mit welchen *Schülern* haben wir es zu tun (was macht ihnen Spaß, wo liegen ihre Stärken, was nützt ihnen)?
- mit welchem *Publikum* haben wir es zu tun (was macht ihm Spaß, was versteht es)?
- mit welcher *Schule* haben wir es zu tun (welche Möglichkeiten bietet sie)?

Die erste der drei Fragen ist ohne Zweifel die wichtigste. Schule findet für Schüler statt und nicht für ein Stück, dessen Aufführung oder deren Publikum. Daß das Publikum gut unterhalten, von den gezeigten Leistungen beeindruckt oder zum Nachdenken angeregt worden ist, hat nur insoweit Bedeutung, als es den Schülern das Gefühl gibt, etwa geleistet zu haben. Bewertungsmaßstab

für ein derartiges Projekt sind die *Lernfortschritte der Schüler*. Das erfordert gelegentlich herben Verzicht für den Künstler im Musiklehrer, aber das sind wir ja gewohnt.

Von den Schülern ausgehen heißt auch: für *vorhandene Schülergruppen* (Klassen, Kurse, Neigungsgruppen) ein Stück suchen, anstatt für ein vorhandenes Stück neue Schülergruppen zu bilden. Feste, unabhängig von der Musical-Produktion existierende Gruppen profitieren auch als Gruppe von einem solchen Unternehmen, das dadurch an pädagogischer Tragweite gewinnt. Darüberhinaus bieten feste Gruppen den Vorteil, daß der betreuende Lehrer seine Schüler von Anfang an kennt, also viel gezielter auf ihre Bedürfnisse eingehen kann (ganz abgesehen von den Annehmlichkeiten, die eine vorhandene Infrastruktur bietet: fester Platz im Stunden- und Raumplan usw.).

Aber hier liegt der Hund begraben. Denn in aller Regel wird man unter den Schülern, szenischen Kantaten und Schülermusicals, die von den Verlagen angeboten werden, nichts finden, was der vorhandenen Schülergruppe "wie auf den Leib geschneidert" ist. Also bleibt uns nichts anderes übrig, als das Schneidern selbst zu versuchen.

Die erste Aufgabe besteht darin, ein *Sujet* zu finden, das den Interessen und Unterhaltungsbedürfnissen der beteiligten Schüler und des voraussichtlichen Publikums optimal gerecht wird, und das es erlaubt, die Stärken der Schüler und die Möglichkeiten der Schule optimal zu nutzen. Gelegenheiten, Pädagogisches in das Stück einzubauen, finden sich allemal.

Dabei ist auch zu berücksichtigen:

- bietet das Thema genügend für Schüler und Publikum *attraktive Handlungselemente* (je nach Alter der Schüler Indianerüberfall oder Striptease, vor allem aber Familien- und Kinderzimmerszenen)?
- gibt es genug zum Thema *passende Musikstücke*, vielleicht sogar solche, die die Aufführungsgruppe bereits beherrscht (ein Seeräuber-Musical über Claus Störtebeker etwa dürfte einfacher herzustellen sein als eine Bearbeitung des Iphigenie-Stoffes)?

Diese Handlungselemente und Musikstücke sind Ausgangspunkt für den nächsten Schritt.

##### Handlungsgerüst

*Alles unter einen Hut!*

Eine Handlung ist gut, wenn sie

- möglichst viele der für Ausführende und Publikum *attraktiven Situationen* enthält;
- möglichst viel *sichtbare Aktion* enthält (eine Verfolgungsjagd durch den Zuschauerraum ist wirksamer als jeder noch so geistreiche Dialog);
- möglichst viele Situationen bietet, in denen *Musik* gemacht werden kann;
- möglichst alle zur Verfügung stehenden Schüler und Schülerinnen mit einer *Rolle* bedenkt (wobei es nicht einfach ist, genügend attraktive weibliche Rollen zu finden).

Außerdem sollte meiner Meinung nach die Handlung

- *gegensätzliche Gruppen* gegeneinander ausspielen, die sich womöglich auch noch gut musikalisch charakterisieren lassen (gut und böse, Indianer und Cowboys, Punker und Popper);
- ein *einheitsstiftendes Element* enthalten: einen "running gag", ein Leitmotiv, einen roten Faden, der die Orientierung erleichtert;
- einen *Höhepunkt* haben, auf den sie zuläuft, an dem eine aufgebaute Spannung aufgelöst wird;
- ein *Happy End* haben, das die Inszenierung eines großen applausentfesselnden Schlußbildes erlaubt;

Folgerichtig und plausibel muß sie nicht unbedingt sein - das ist man aus der klassischen Oper ja auch nicht gewohnt.

### Musiknummern

#### *Prima la musica!*

Wie der Name schon verrät, steht bei einem "Musical" die Musik im Vordergrund. Es kommt also darauf an, möglichst viele Stellen zu finden, wo sich eine Musiknummer in die Handlung einbauen läßt. Dafür gibt es viele Möglichkeiten:

- *Inzidenzmusik*: in der Handlung kommt (sowieso) Musik vor, z.B. tanzt jemand, oder jemand stellt das Radio an, oder in der Kirche wird gesungen;
- *Auftrittsarie*: Personen (Personengruppen), die erstmals auf der Bühne erscheinen, stellen sich musikalisch vor (besonders raffiniert ist es, wenn diese Auftrittsmusik später leitmotivisch verwendet wird);
- *Themensong*: in einer bestimmten Situation tritt eine Person aus der Handlung heraus (die "Songbeleuchtung" geht an) und kommentiert das Geschehen, nimmt zu einem Problem Stellung, das die Szene aufgeworfen hat;
- *Szene*: ein Teil der Handlung wird nicht durch gesprochenen Dialog, sondern durch Gesang dargestellt;
- *Melodram*: ein Teil der Handlung wird mit Instrumentalmusik begleitet, untermalt, kommentiert (auch hier bieten sich Leitmotivtechniken an);
- *Ouvertüre/Zwischenspiel/Finale*: im Vor- und Zwischenspiel kann sich das Orchester austoben (das sonst ja fast durchgehend auf die anstrengende und undankbare Rolle des Begleiters beschränkt ist), im Finale kann man alle beteiligten Personen zum großen Schlußtableau drapieren (wenn möglich unter Verwendung vorangegangener Leitmotive).

### Musikstücke

#### *Woher nehmen und nicht stehen?*

Genau das ist die falsche Frage. Der Verzicht auf eigene Kompositionen mag vielleicht des Musiklehrers narzißtische Gefühle verletzen, aber es gibt schon so viele gute und brauchbare Musik, daß es unvernünftig wäre, darauf zu verzichten. Zudem hat es entscheidende Vorteile, sich *bekanntere Titel* zu bedienen:

- es spart *Zeit und Kraft* und macht so aus einem Musical etwas, das man "mal eben" machen kann (vielleicht alle 2 Jahre);
- es macht den ausführenden Schülern mehr Spaß und hebt ihr Selbstbewußtsein: wenn sie etwas spielen oder singen, was sie sonst nur aus dem Lautsprecher kennen, stellt sich ein sehr heilsamer "*Nanu, ich kann das ja auch!*"-Effekt ein, ein Seitenwechsel, der das Medium Radio-Fernsehen-Schallplatte zu entzaubern hilft;
- es macht auch dem Publikum mehr Spaß, wenn bekannte Titel parodiert werden - hier ist es der "*Nanu, das kenn ich doch!*"-Effekt;

Wer gern *selbst komponiert*, kommt ohnehin auf seine Kosten, weil es immer wieder Stellen gibt, für die ein passendes Musikstück nirgends aufzutreiben ist.

### Texte

#### *Klauen - montieren - Reimlexikon studieren!*

Man braucht für ein Musical sehr viel Texte. Deshalb ist es am praktischsten, man bedient sich da, wo man Brauchbares findet. Was nicht genau paßt, wird verändert, wo noch was fehlt, wird montiert, und im Notfall (der allerdings öfter eintreten wird als bei der Musik) wird dazugedichtet. Letzteres ist nicht so schwierig, wie man denkt, wenn man weiß, daß es *Reimlexika* gibt (z.B. Willy Steputat: Reimlexikon, Reclam Nr. 2876; oder ganz komfortabel Erich Matter: Rückläufiges Wörterbuch der deutschen Sprache, VEB Bibliographisches Institut Leipzig 1981), macht Spaß und liefert gerade, wenn man noch ungeübt ist, viele unerwartete Sprach-Gags.

Große Sorgfalt sollte man auf die *Anpassung der Texte an die Melodien* verwenden. Genaue und sprachrichtige Zuordnung lohnt sich: es erleichtert den Schülern das Lernen und dem Publikum das Verstehen. Leicht hat man es in dieser Beziehung bei den (wenigen) selbst komponierten Liedern: hier wird selbstverständlich zuerst der Text und dann die Melodie gemacht.

### Dialoge

#### *Knapp und redundant, platt und geistreich!*

Die Dialoge haben hauptsächlich die Funktion, die Musiknummern zu verbinden und den Handlungsablauf klar zu machen. Deshalb müssen sie so *knapp* wie irgend möglich sein (die Musik soll ja im Vordergrund stehen), aber auch so *redundant* wie nötig (wichtige Namen, Zusammenhänge müssen ständig wiederholt werden).

Ein Musical soll unterhaltsam sein. Dabei sollten die Dialoge nicht aus dem Rahmen fallen. Nun ist es sehr unterschiedlich, was verschiedene Menschen witzig finden. Eine Lösung ist die Mischung von Gags aller Anspruchsniveaus. Also: keine Scheu vor *platten Witzen* - die kommen am besten an. Und: keine Scheu vor *intellektuellen Scherzen* - es findet sich immer jemand, der sie versteht, und der findet sich dann auch leichter mit den Plattitüden ab.

Bei solch differenzierten Aufforderungen an den Dialog wäre es ein sehr aufwendiges Vorgehen, wenn man ihn *er-improvisieren* lassen würde. Unsere Versuche in

dieser Richtung haben wir aus Zeitgründen aufgeben - das ist doch mehr was für Theatergruppen, die nicht auch noch die ganze Musik proben müssen. Den Verlust an Spontaneität und Echtheit der Sprache kann man vorsichtig dadurch auszugleichen versuchen, daß man das Ohr intensiv an den Schülermund hält (und sich vielleicht des "Lexikons der Jugendsprache" von Müller-Thurau bedient).

## Proben

### *Qualität? Ja. Selbstbewußtsein? Ja!*

Eine Schule ist kein Operettenhaus. Dort dient alles der guten Aufführung. Hier dagegen ist die Aufführung das zweitwichtigste; am wichtigsten sind die Aufführenden. Schon soll die Aufführung ein Erfolg werden, beim Publikum gut ankommen, Fachleute zufriedenstellen. Aber doch in erster Linie deswegen, weil das ein *Erfolgs Erlebnis* für die Schüler bedeutet.

Die Proben sollten möglichst früh beginnen. Sie sind nämlich ein *Korrektiv* für den Musical-Autor. Die Erfolge und Mißerfolge bei den Proben zeigen ihm, wo die Arrangements zu leicht oder zu schwer, die Gags zu seicht oder zu anspruchsvoll sind.

## Arbeit deligieren

### *Do it yourself - aber nicht alles!*

Bei einer Musical-Produktion sind auch in einer Schule außerordentlich viele Aufgaben zu erfüllen: Chorleitung / Orchesterleitung / Regie / Bühnenbild / Requisite / Kostüm / Maske / Licht / Ton / Inspizienz / Soufflieren / Tonband- und Videoaufzeichnung / Programmheft / Public Relation - zuviel für eine Person. Und es gibt an einer Schule außerordentlich viele Lehrer und Schüler, die Lust haben, eine dieser Aufgaben zu übernehmen.

Zwei Dinge sind dabei wichtig:

- a) Man muß die *richtigen Leute* finden. Richtig sind:
  - Leute mit Erfahrung (es muß nicht jeder was Neues lernen),
  - Macher (Ergebnisse sind wichtiger als große Pläne),
  - Leute, die sich verstehen (eine Musical-Produktion ist kein gruppendynamisches Seminar).
  - Wenn die Aufführung schon kippt, dann soll es wenigstens nicht an Nebensächlichkeiten liegen.
- b) Nicht unterschätzt werden sollte die Aufgabe der Koordination des Mitarbeiterteams. Wenn jemand die Funktion des *Produzenten* übernimmt, ist das sicher nicht übertrieben.

## Präsentation

### *Verpackung ist das halbe Leben!*

Kaum zu überschätzen für den Erfolg des Musicals ist die Bedeutung des "Drumherum": bunte Kulissen, helles Licht, kaltes Büffett in der Pause, Programmheft, Plakate, Presseinformation - alles ganz "wie im richtigen Leben" - geben nicht nur dem Publikum das Gefühl, einem Ereignis beizuwohnen, sondern vor allem den Schülern das Gefühl, ein Ereignis zu sein.

## Nachlese

### *Wertmachen!*

Die größten Opfer bringen Schulleitung, Kollegium und Eltern. Die müssen nämlich akzeptieren, daß der geregelte *Unterrichtsalltag* gestört wird, daß die Pausenhalle manchmal blockiert ist, daß Kollegen vertreten werden müssen und vor allem, daß Schüler im Fachunterricht fehlen, um an Musical-Proben teilzunehmen.

Deshalb müssen Schulleitung, Kollegium und Eltern davon überzeugt werden, daß ein Musical-Projekt den beteiligten Schülern nicht nur Spaß macht, sondern ihnen auch Lernmöglichkeiten bietet; abgesehen von "fachspezifischen" Lernfortschritten in Musik und Darstellendem Spiel haben wir beobachtet:

- Zuwachs an *Selbstbewußtsein*, hervorgerufen durch die Zugehörigkeit zu einem erfolgreichen Projekt, durch Solo-Auftritte und die Bestätigung, die sie einbringen;
- Zuwachs an *Kommunikationskompetenz*, von deutlicher und ausdrucksvoller Artikulation über das sprachliche Repertoire bis hin zu neuen Verhaltensmodellen;
- Zuwachs an *Kooperationsfähigkeit*, Bereitschaft, voneinander zu lernen, sich gegenseitig zu helfen, zu ermutigen, zu bestätigen.

Der beste Moment, Schulleitung, Kollegium und Eltern davon zu überzeugen, daß ein Musical-Projekt den Unterrichtsausfall wert ist, den es verursacht, ist der Tag der Aufführung. Dann nämlich kann man die Erfolge auf allen Ebenen direkt vorzeigen. (Werbefachleute nennen es "Wertmachen".)

**Anschrift des Verfassers:** Moorweg 82, W-2084 Rellingen 2

### **Bestandsverzeichnis des Lehrstück-Archivs Hannover**

Hannover 1987, 34 Seiten, 4,- DM  
ISBN 3-927081-01-9

Bestellung im Buchladen oder an:

Arbeitsstelle für Theaterpädagogik,  
Florian Vaßen, Seminar für deutsche  
Literatur und Sprache,  
Universität Hannover, Welfengarten 1,  
3000 Hannover 1

### Arbeiten an einer historischen Revue

Es sollen hier theaterpädagogische Arbeiten vorgestellt werden, die wir<sup>1</sup> in den Jahren 1977 bis 1980 gemeinsam mit StudentInnen der Humboldt-Universität in Berlin (vormals DDR) unternahmen. Bei diesen Arbeiten entdeckten wir für uns die *Revue* als eine brauchbare (bzw. theaterpädagogische) Form, weil sie beinahe alle szenischen Mittel, Methoden, Fähigkeiten und Fertigkeiten zuläßt und so der Kreativität, dem besonderen Können und der Phantasie der SpielerInnen keine Grenzen setzt. Über diese Arbeiten an verschiedenen historischen Revuen soll hier nicht nur berichtet werden, um ein Stück "Theatermachen" zu dokumentieren, sondern vor allem, um die angewandte Form und Methode weiterzugeben und damit eventuell auch zum Nachmachen zu empfehlen.

#### Zur Dramaturgie der Revue

Der Begriff "Revue" ist äußerst komplex. Das deutsche Fremdwort *Revue* geht zurück auf das französische Nomen "la revue" und bezeichnet wie dieses 1. allgemein eine Rundschau, 2. militärisch eine Truppenbesichtigung, 3. theatralisch eine Bühnenschau und 4. im Pressewesen einen Zeitschriftentitel. (vgl. Kothes 1977, 12). Die theatralische Bühnenschau *Revue* ist dabei eine Form, die seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, als sie in Paris ihre internationale Ausformung in der "Jahresrevue" fand, wesentlich stabil geblieben ist. Sie wurde dann in Berlin und Wien tradiert als Ausstattungsbzw. satirisch kritische *Revue* und in den zwanziger Jahren von Piscator entdeckt und umfunktioniert für politisch-agitatorische Zwecke, bekannt ist insbesondere seine "Revue Roter Rummel" von 1923 als Wahlkampf-Unterstützung für die KPD. Die theatralische Bühnenschau *Revue* ist eine lockere, gleichgeordnete Reihung von Szenen oder "Nummern" sehr unterschiedlichen Charakters oder Genres: von der kurzen dramatischen Szene über Sketch, Gesang, Musik bis hin zu lebenden Bildern, Tanz, Rezitation oder artistischen Nummern. Diese verschiedenartigen und unzusammenhängenden Szenen oder Nummern sind gruppiert um ein bestimmtes, oft sehr weitgefaßtes Thema oder einen fast alles ermöglichenden Titel und werden häufig verbunden durch einen Conferencier oder sog. "Nummerngirls", die die jeweiligen Szenen ansagen bzw. anzeigen. Der *Revue* fehlt die traditionelle dramatische Fabel oder der sog. "Rote Faden". Was der *Revue* dennoch Einheit und Struktur verleiht, ist, wie H.H. Stuckenschmidt zutreffend 1926 formulierte, "der Kontrast, das Gegeneinander und Nebeneinander sensueller Effekte, die Wechselwirkung heterogener "Reizeindrücke" (zit. n. Kothes 1977, S. 15). Eine *Revue* ist, dramaturgisch gesehen, also überall dort vorhanden, wo zusammenhanglose szenisch dramatische Einzellelemente zu einer Aufführung montiert werden. Und damit hat die *Revue* ihre Wurzeln natürlich in beinahe allen Kulturen, der Welt. Jede Jahrmarktsaufführung war, so gesehen, eine *Revue*.

### Arbeitsbedingungen

Der Fachbereich (damals: die Sektion) Germanistik der Berliner Humboldt-Universität führte von 1971 bis zur "Wende", 1990 für die StudentInnen des jeweils 1. Semesters - es waren ca. einhundert - jährlich ein sogenanntes Kulturpraktikum durch. Dazu fuhren sie für ca. zwei Wochen in ein landschaftlich sehr schön gelegenes Universitätsheim in der Nähe Berlins. Unterbringung und Verpflegung waren für die Studierenden kostenlos. Die StudentInnen hatten sich vorher bereits für einen der dort angebotenen Zirkel - Musik, Bildende Kunst, Schreiben, "Theaterspielen" und anderes - eingeschrieben. Ziel dieser "Kulturpraktika" war es, den Studierenden, deren Ausbildungsziel ja zumeist der Beruf des/r DeutschlehrerIn war, Fertigkeiten, Wissen und Methoden der musisch-ästhetischen Praxis zu vermitteln, die sie in die Lage versetzen sollten, später mit ihren Schülern ähnliche Aktivitäten ins Leben zu rufen. Die "Kulturpraktika" waren eine sehr produktive und kreative Studien-Form und -zeit, wichtig auch als Erfahrung eines alternativen Miteinander-Umgehens und einer anderen Art und Weise des Lernens - abweichend von der in der Universität üblicherweise praktizierten, rein kognitiven Wissensvermittlung. Und zudem war es eine Zeit, in der die "Neuen" an der Universität sich und die Dozenten erst einmal kennenlernen konnten.

Unter diesen, für theaterpädagogisches Arbeiten zugegebenermaßen idealen Arbeitsbedingungen haben wir zehn Jahre lang die Spielgruppen geleitet und in den ersten Jahren ein recht traditionelles Laien-Theaterspielen praktiziert; wir haben fertige Dramentexte - etwa Szenen aus Brechts "Mutter" oder das Vorspiel zum "Kaukasischen Kreidekreis" - so recht und schlecht auf die Bühne gebracht. Später befriedigte uns dieses einfache Nachspielen schon vorhandenen dramatischen Materials immer weniger, weil wir auch der Meinung waren, daß diese Arbeit von Berufskünstlern einfach besser geleistet werden könnte. Wir suchten eine Form, in der das Spiel der Amateure nicht als netter Dilettantismus angesehen werden, sondern deren spezifische Bedingungen positiv zum Tragen kommen könnte. Wir gingen also dazu über, uns auch die szenischen Vorlagen für unser Spiel selbst zu erarbeiten. So entstanden in den Jahren 1977 bis 1980 vier - wie wir es nannten - historische Revuen.

Dabei waren die Themen, unter denen die Praktika jeweils standen und zu denen wir die Revuen erarbeiteten, nicht frei von uns selbst gewählt, sondern von der Sektionsleitung vorgesehen - entsprechend dekadisch sich wiederholenden bedeutenden Jahrestagen. So gab es eine Revolutionsrevue (1977), eine *Revue* zur 500jährigen Geschichte und literarischen Rezeption des Fauststoffes (1980), die "Revue um Herrn B.B." anlässlich des 80. Geburtstages von Brecht (1978) und eine *Revue* mit dem Namen "Oktoberfest" zur Geschichte der DDR (1979). Aus den beiden letztgenannten Arbeiten will ich hier berichten.

## Vorbereitungen

Vor dem Beginn der Praktika trafen wir uns mit den StudentInnen, die sich für die Spielgruppe entschieden hatten, erklärten ihnen unser Vorhaben und forderten sie auf, soviel Material zum jeweiligen Thema zu sammeln als möglich. Material - das meint zum Beispiel im Fall der Brecht-Revues natürlich Texte von und über Brecht, insbesondere auch seine autobiographischen Schriften (etwa die Tagebücher, Briefe oder das "Arbeitsjournal"), Äußerungen von Zeitgenossen und MitarbeiterInnen von Brecht (wie Bunge/Eislers "Fragen Sie mehr über Brecht") oder Frische/Obermeiers "Brecht in Augsburg"), aber auch Dokumente der Alltagsgeschichte aus seinen verschiedenen Lebensstationen (Zeitungsannoncen, Schlagertexte, Kochrezepte, Modeblätter, Anstandsbücher, Erziehungshilfen etc.), weil sie über die wirklichen Lebenswelten meist mehr erzählten als alle Geschichtsbücher. Wir baten die StudentInnen auch, sich mit bestimmten Problemen bereits in Berlin intensiver zu beschäftigen und kurze Vorträge dazu vorzubereiten, die sie den anderen Spielern während des Praktikums halten konnten.

## Herangehensweise

Unser methodisches Ziel war es, daß das "Produkt" - also zum Beispiel "Die Revue um Herrn B.B." -, das innerhalb der zehn bis vierzehn Tage erstellt wurde, zum wirklich authentischen Ausdruck dieser Gruppe Studierender zu dem jeweiligen Thema wurde. Das heißt, es sollte möglichst wenig von "außen", also auch nicht von uns Spielleitern, in den Denk- und Arbeitsprozeß der Gruppe hineingetragen werden, sondern alle "Nummern" sollten von den SpielerInnen möglichst selbst erarbeitet bzw. "geschrieben" werden. Das, was zum Schluß herauskam und am letzten Tag des Praktikums den anderen vorgespielt wurde, sollte aus der gemeinsamen Kenntnis des Gegenstandes, der sozialen und historischen Erfahrung und momentanen Befindlichkeit dieser konkreten Gruppe Studierender erwachsen sein. Welche Haltung, welche Kenntnisse, welche Interessenschwerpunkte durch die Auseinandersetzung und die spielerische Erfahrung *sie* zum Beispiel zu Brecht hatten, das sollte gezeigt werden.

Wir haben dabei meist so gearbeitet, daß wir am Beginn der 10 Tage am Vormittag und Nachmittag Übungen und Spiele zur Phantasieentwicklung, zu Partner- und Gruppenkontakt, Sensibilisierung usw. - also das jedem Theaterpädagogen wohlbekannte "warming up" - machten und uns am Abend zusammensetzten, um das jeweilige Thema zu debattieren, das mitgebrachte Material zu sichten, die Vorträge zu hören und uns eine bestimmte Haltung zu den Problemen zu erarbeiten, für die wir am nächsten Tag versuchten, theatralische Bilder zu finden. Im Laufe der Zeit arbeiteten wir dann an den Nachmittagen häufig in einzelnen Gruppen, wo bestimmte "Nummern" selbständig entwickelt wurden, die wir an den letzten zwei Tagen nun zu einem "Gesamtkunstwerk" montierten. Dabei legten wir immer Wert darauf, gar nicht so viele Texte selbst zu schreiben, sondern die mitgebrachten Dokumente möglichst häufig selbst sprechen zu lassen, so daß die fertigen Revuen im wesentlichen eine Dokumentenmontage waren. Der alles

entscheidende Punkt war das Finden szenischer Bilder und Vorgänge, die - ohne viel Text-Kommentar - die Haltung der Gruppe zur jeweiligen Frage deutlich machten.

Dazu ein Beispiel aus der "Revue um Herrn B.B.". Gegenstand dieser Montage war das Leben des Stückeschreibers von der Geburt bis zu seinem Tode, ausgewählt natürlich nach jenen Stationen, die die Gruppe interessierten. Eine Frage, um die es an den Abenden lange Diskussionen gab, war die nach der fortwirkenden Produktivität von Brechts Texten aus der Jugend oder aus der Exil-Zeit; also die (ja auch in der Brecht-Forschung lange debattierte) Frage, ob die großen Stücke des Exils wie "Galilei", "Herr Puntilla und sein Knecht Matti", "Kaukasischer Kreidekreis" usw. wirklich den "Höhepunkt" von Brechts Werk darstellten. Wir waren in den Diskussionen zu dem Schluß gekommen, daß - um es sehr verkürzt zu sagen - vielleicht die großen Exil-Stücke doch von Hollywood beeinflußt waren bzw. von Brechts Hoffnung auf den großen Durchbruch auch in Amerika - eine Hoffnung, die sich ja, wie wir wissen, nicht bestätigt hat. Eine besondere Rolle bei den Debatten in der Gruppe spielte auch das Verhalten Brechts vor dem "Ausschuß für unamerikanisches Verhalten", wovon wir eine Platte mit dem Originalton-Mitschnitt mitgebracht hatten. Nachdem wir diesen Punkt für uns - gleich, ob wissenschaftlich stichhaltig oder nicht - geklärt hatten, suchten wir für diese, unsere Haltung ein möglichst knappes, sprechendes theatralisches Bild:

Wir hatten Brechts Exilstationen durch das Hochhalten von Fahnen der jeweiligen Exilländer - Österreich, Schweiz, Frankreich, Dänemark, Schweden, Finnland, Sowjetunion, USA - angezeigt, während der Brecht-Spieler mit seinem Koffer pantomimisch läuft und eine Gruppe den bekannten Schlager "Das kann doch einen Seemann nicht erschüttern/Keine Angst, keine Angst Ros'marie" singt. Dabei bekommt die "Platte" einen "Sprung", so daß die letzte Zeile des Schlagers ständig wiederholt wird, es also immer wieder und nervtötend nur noch heißt "Keine Angst, keine Angst, Ros'ma - Keine Angst, keine Angst, Ros'ma" usw... Bei der USA-Fahne hört die Gruppe zu singen auf, und eine einsame Geige (ein Spieler beherrschte dieses Instrument) beginnt den Titel "You are my Lucky Star" möglichst gefühlvoll zu spielen. Dazu tritt eine riesige Micky Maus (für die wir eine sehr schöne Maske gebastelt hatten) auf - unser Bild für amerikanische Kulturindustrie und Kunstkommerz - und beginnt mit Brecht einen Boxkampf. B.B. wird schwer getroffen. Ein trauriger Clown kommt und klebt B.B. zwei blutige (Papier-) Tränen auf die Wangen. Dann beginnt die Geige wieder zu spielen und der Boxkampf geht weiter. B.B. wird besiegt, er wird von der Micky Maus k.o. geschlagen und liegt am Boden. Dann hebt die Micky Maus den Siegerfuß auf Brechts Brust und stellt die authentische Frage, die Brecht vor dem "Ausschuß für unamerikanisches Verhalten" beantworten mußte.

*Micky Maus:* Mr. Brecht, sind Sie jetzt oder sind Sie jemals Mitglied der Kommunistischen Partei irgend eines Landes gewesen?

Brecht (am Boden liegend): Ich möchte nicht auf irgendwelche juristischen Streitfragen eingehen. Deshalb möchte ich die Frage vollständig und so gut ich kann beantworten: Ich war und bin kein Mitglied irgendeiner Kommunistischen Partei. (Hecht 1977/38)

Die "Revue um Herrn B.B." spielte inmitten der Zuschauer, die in einem Kreis um die Spielfläche saßen und die wir versuchten, hin und wieder in das Spiel einzubeziehen. Die ersten Stücke, die wir in Szene setzten, waren auch formal noch ganz auf die Trennung von Bühne und Zuschauerraum hin inszeniert. Bei der Revue "Oktoberfest" 1979 verzichteten wir nun gänzlich auf die theatralische Form. Es war ein reines Jahrmarktsfest.

*Oktoberfest! Brecht ist auf fond  
bürgerlicher Komiker. Er transzendiert  
die bürgerliche Lebensform wie alle große  
Komik, ist aber der einzige, bei dem das  
Lachen im Ernst befreit: wie eine  
Revolution.*

(Hermann Schweppenhäuser: Verbotene  
Frucht. Frankfurt a. M. 1966, S. 91)

Anlaß dieses Spektakels war der 30. Jahrestag der Gründung der DDR - die Themen waren, wie gesagt, nicht frei von uns selbst gewählt, wir mußten damit fertigwerden. Die Idee des "Oktoberfestes" befreite uns von einer affirmativen Bekenntnis-Inszenierung und transportierte Geschichtlichkeit in einer schwer zu kritisierenden Weise. Die Grundidee war die folgende: wir gliederten die Geschichte der DDR von 1949 bis 1979 in sieben große Zeitabschnitte entsprechend der langfristigen Wirtschaftspläne der DDR (1949/50; 50/55; 56/59; 59/65; 66/70; 71/75; 76/79) und einem offenen Schlußteil; die Zeitabschnitte wurden jeweils von überlebensgroßen "Zeitgeistern" angesagt. Nun waren auf dem "Rummelplatz" (einem großen Saal) sieben Jahrmarktsbuden aufgestellt. In jedem Zeitabschnitt fand das "Oktoberfest" bei gleichbleibenden Spielstätten (Buden), in denen nun das Dargebotene jeweils immer wieder aktualisiert wurde, einmal statt. Es gab da eine "Kultur-Bude", in denen die für den jeweiligen Zeitabschnitt aktuellen politischen Lieder gesungen wurden, also von "Bau auf, bau auf" und "Die Partei, die Partei, die hat immer recht" über "Sag mir, wo du stehst" bis zu "Komm zu mir und laß deinen Drachen steigen". Es gab eine Puppenbühne "Rote Liebe", auf der mit immer gleichen Puppen Liebesszenen aus der je aktuellen DDR-Dramatik gespielt wurden (von Friedrich Wolfs "Bürgermeister Annan" bis zu Heiner Müllers "Hamletmaschine"; übrigens ergab dieses Verfahren beinahe eine Literaturgeschichte der DDR im Kleinen) und den "Tanzboden", wo zu den je zeitgenössischen Schlagern getanzt werden konnte. Es existierte eine "Magische Bude", in der einem Kreis von 6 bis 8 Leuten die Zukunft "vorausgesagt" wurde, ein "Auktions-Stand", an dem wir Zeitsouvenirs wie eine Kohle von Adolf Hennecke oder die Mütze von Tüve Schur meistbietend versteigerten (auch das Loch in der Mauer zu versteigern, wurde uns von der sonst liberalen Praktikumsleitung nicht erlaubt). Und schließlich gab es

eine "Wurfbude", in der man mit je drei Wurf Pappfiguren abwerfen konnte, deren Namensschilder wir nur auswechselten. So konnte man in der Sequenz 1956/59 Stalin, in der Sequenz 1966/70 Chruschtschow und in der Sequenz 1971/75 Ulbricht "abschießen". Zwischen den "Oktoberfesten" verlosch jeweils das Licht. Das Publikum, das inmitten der Buden umherlief, mußte sich zwischen den verschiedenen Programmen entscheiden, in einer Sequenz alle Buden zu besuchen, war nicht möglich.

Bevor aber das Publikum die "Festwiese" (den Saal) betreten konnte, mußte es zunächst noch ein "Traditionszimmer" passieren. Hier führte der "Deutsche Michel" das Publikum in Gruppen von 6 bis 8 Personen durch die deutsche Geschichte, dargestellt in Lebenden Bildern, Symbolen, Schildern, Fahnen etc.. So standen da etwa Martin Luther, Thomas Münzer, Goethe, Marx und Freud ebenso wie Friedrich II., Bismarck, Goebbels und Hitler. Die Besuchergruppen hatten dann jeweils einen Trümmerberg aus Steinen wegzuräumen und konnten erst nach dieser "Initiation" den Saal betreten. Übrigens führten wir - mit Spielgeld - auch die verschiedenen Währungsreformen durch, so daß man die für ein Oktoberfest obligatorischen Bockwurst und Bier zu einem jeweils anderen Kurs bekam, in den ersten Sequenzen sowieso nur auf Bezugsschein und Lebensmittelkarten.

Ein Problem für uns war natürlich, einen offenen Schluß zu finden, wie er damals - 1979 - noch der Realität entsprach. (Heute wäre es, wollte man sich noch einmal auf ein solches Geschichts-Spiel einlassen, vermutlich einfach, den Schluß zu finden: 1990 müßten die Buden und der gesamte Festplatz einfach nur zusammenbrechen.) Damals fanden wir eine Lösung, die manche Interpretation offenließ. Am Schluß ließen wir noch einmal eine Sequenz durchlaufen, aber *stumm*. Wir hatten vor die Scheinwerfer an jeder Bude rote Filter geschoben, so daß eine rosa Geisteratmosphäre entstand, in der zwar alles weiterlief (Theater gespielt, gesungen, getanzt wurde usw.), aber man wußte nicht, was dort geschafft wurde. Einige Zuschauer fanden den Schluß auch entsprechend befremdlich. Ziel dieser Oktober-Revue war es, ein historisches Bewußtsein in erster Linie bei uns selbst, den SpielerInnen, aber auch beim Publikum zu aktivieren, das historische Gewordensein erinnert und damit auch die Gegenwart als historisch gewachsen, also veränderbar, begreift. Zum anderen setzte sich dieses "Oktoberfest" mit dem in der DDR-Geschichtsschreibung manifesten Theorem der "Entwicklung vom Niederen zum Höheren" auseinander: Hier nämlich fand keine Höherentwicklung, sondern ein "Immer-Gleiches" statt.

Die Methoden und insbesondere die Form der Revue, die wir hier erprobt haben, sind - wie wir meinen - nutzbar auch für andere Themen und Zwecke. Darum war es mir wichtig, sie hier vorzustellen. Ihre Vorteile für theaterpädagogische Arbeit, so man sich überhaupt auf die Herstellung eines Produkts einlassen will, sind deutlich: es können von den SpielerInnen selbständige, unabhängige Spielteile entwickelt werden, die den spezifischen Fähigkeiten, Interessen, Vorlieben und Temperamenten der Einzelnen nicht nur gerecht werden,

sondern sie geradezu fördern und benötigen. Denn erst aus der Montage und dem Kontrast der höchst verschieden-artigen "Nummern" entsteht in der Revue die Spannung.

#### Anmerkung:

1) Wir - das ist neben mir noch Dr. Horst Lohr, damals Regieassistent und Regisseur am Hans-Otto-Theater, Potsdam.

#### Literatur:

Hans Eisler: Gespräche mit Hans Bunge. Fragen Sie mich über Brecht, Leipzig 1975.

Werner Frisch / K.W. Obermeier: Brecht in Augsburg, Berlin und Weimar 1975.

Werner Hecht: Brecht im Gespräch, Berlin 1977.

Franz-Peter Klothes: Die theatralische Revue in Berlin und Wien, Berlin 1977.

**Anschrift der Verfasserin:** Hufelandstraße 26, O-1055 Berlin

---

## Rezensionen

### Vom FatzerMaterial zum MenschenMaterial

**MenschenMaterial 1 Die Maßnahme. Eine Theaterarbeit mit Josef Szeiler. Brecht-Zentrum Berlin, Akademie der Künste zu Berlin, vom 16. Dezember bis 22. Dezember 1990, hrsg. v. Aziza Haas, Josef Szeiler und Barbara Wallburg, BasisDruck: Berlin 1991.**

Mit diesem Buch liegt nun eine zweite Veröffentlichung von Josef Szeilers Theaterarbeit vor, diesmal allerdings nicht in Wien hergestellt, sondern in Berlin in Zusammenarbeit mit dem einst "chrwürdigen" Brecht-Zentrum. War das FatzerMaterial sozusagen eine "interne" Wiener Produktion, so öffnet sich jetzt der Arbeitsprozeß in der Zusammenarbeit und Konfrontation einerseits von Szeiler und seinen Wiener Mitarbeitern (es ist auch von "Schülern" und abschätzig von "Knechten" die Rede) und andererseits von Teilnehmern aus der ehemaligen DDR (boshaft auch als "Sklaven" bezeichnet), eine Öffnung, die sich in der Konfrontation mit der Öffentlichkeit der Akademie der Wissenschaften noch radikalisierte.

Wie schon beim "FatzerMaterial" habe ich als interessierter Außenstehender Schwierigkeiten mit diesem "Material". In meiner damaligen Rezension "Den Fatzer-Kommentar weiterschreiben - das Scheitern eines Versuchs" (Korrespondenzen 1990, H. 7/8) hatte ich deutlich zu machen versucht: "der zweck wofür eine arbeit gemacht wird ist nicht mit jenem zweck identisch zu dem sie verwendet wird." (Brecht). Über die Intensität und Produktivität der "Theaterarbeit" erfahre ich in diesem Buch sehr Widersprüchliches - davon später mehr -, kaum aber eine Reflexion darüber, wie diese Erfahrungen durch Texte zu vermitteln sind. Die Frage scheint mir zu sein, so meine Einschätzung nach diesen zwei Publikationen, ob Abbildungen (Photos) und Beschreibungen (Biographien und Protokolle) allein ausreichen, um Erfahrungen und Wissen weiterzugeben. Was im Spielprozeß sinnvoll ist - nämlich Reflexion und Analyse zurückzustellen und stattdessen mit Körper und Sprache theatral zu arbeiten und im Wechsel mit dem

praktischen Tun das Gesehene und Gehörte zu *beschreiben*, bleibt in der schriftlichen Fixierung reine Phänomenologie, die ohne ergänzende Reflexion wenig Erfahrungswert für die Lesenden enthält. Die Texte dokumentieren zu unpräzise die "arbeitsweisen", machen sie kaum "transparent" und werden deshalb ihrerseits nur schwerlich "welche ermöglich(en)" (S. 193).

Selbstkritisch heißt es in einem Protokoll: "der abgelieferte text weicht einigen fragen völlig aus, benennt problemstellungen ungenau." (S. 167) Damit Erlebnisse zu Erfahrungen werden, sind Distanz und Reflexion nötig. Insofern ist es bedauerlich, daß ein Text von Szeiler sowie ein Interview mit ihm nicht mit abgedruckt wurden, da hier das Fehlende teilweise vorhanden ist.

Das vorliegende "MenschenMaterial 1" besteht also erstens aus Photos: 15 Porträtphotos der Teilnehmer und Teilnehmerinnen - lachende Gesichter, am Anfang in Paßphotogröße, gegen Ende des Buches ein zweites Mal im Format 13 x 15, aus Photos von der Theaterarbeit in den Räumen der Akademie, 14 Nacktphotos der Teilnehmer und Teilnehmerinnen, drei pornographischen Photos und drei Photos von Berlin. Weder habe ich in den lachenden Gesichtern - laut Szeiler "ein Gemisch aus hysterischem Lachen" - einen Kommentar zur "Maßnahme" erkennen können, noch die Nacktphotos als Ergebnis der "Erfahrung in der Arbeit", wie Szeiler sagt, verstanden.

Zweitens enthält das "MenschenMaterial 1": 18 kurze Autobiographien, den Text der Moskauer Fassung der "Maßnahme", Heiner Müllers "Verabschiedung des Lehrstücks", einen umfangreichen Protokollteil, (geschrieben von 18 Teilnehmern und Teilnehmerinnen, Verlaufs- und Ergebnisprotokolle, Polemiken und "Abrechnungen", Kommentare und Reflexionen der Theaterarbeit, von einer halben bis 23 Seiten Länge, insgesamt 123 Seiten), Alfred Kurellas Kritik an der "Maßnahme" von 1931 und einen Ausschnitt aus Tacitus' "Annalen". Vergeblich habe ich nach einem Kompositionsprinzip gesucht, und sei es ein assoziatives oder das der Montage.

Die Probleme wiederholen sich im Detail.

Die Biographien bilden keinen produktiven "widerspruch zum text, zur 'maßnahme'" (S. 85), wie beabsichtigt. Das biographische Material bleibt stattdessen oft beliebig, rein privat und ist zumeist ohne jegliche Radikalität, was mich im übrigen nicht überrascht und auch kein Vorwurf sein soll; es kann so aber die offensichtlich intendierte Funktion der Gegenüberstellung von Kollektiv im Lehrstück-Text und individuellem Lehrstück-Spieler nicht erfüllen. Kritisch wird in einem Protokoll angemerkt: "biographische bekenntnisse verkamen zu allgemeinplätzen eines fiktiven lebenslaufes, es ging mehr um selbstrechtfertigung als um kritisches hinterfragen des eigenen ichs. fehlendes vertrauen zu anderen und fehlendes vertrauen zu sich selber griffen ineinander. man blieb die nummer, die josef szeiler einem zudedacht hatte." (S. 74)

Die Moskauer Fassung wurde anscheinend abgedruckt, wie aus den Protokollen zu erschließen ist, weil sie im Vergleich mit den anderen Fassungen, die alle im Arbeitsprozeß verwendet wurden, besonderes wichtig war; warum, bleibt jedoch völlig unklar. (In Parenthese: Die Numerierung VIII (S. 68) hat keine Bedeutung, sondern ist nur schlampig aus Steinwegs Ausgabe der "Maßnahme" übernommen worden.)<sup>1</sup> Heiner Müllers "Verabschiedung" ist sicherlich ein wichtiger Text, aber es gibt inzwischen von ihm auch ganz andere, in gewisser Hinsicht entgegengesetzte zur Lehrstück-Problematik.<sup>2</sup> Und ist Kurellas dogmatische Kritik an Brechts angeblich "kleinbürgerlichem Standpunkt", ebenfalls aus dem Steinweg-Band entnommen? Steht sie für die historische Dimension der Lehrstück-Diskussion? Ebenso gut hätten Texte von Biha, Florian oder Durus abgedruckt werden können<sup>3</sup>; für die heutige Diskussion scheinen sie mir alle nicht besonders relevant, oder hat es während der Theaterarbeit eine intensive Auseinandersetzung gegeben? Deren Ergebnisse wären dann allerdings sehr wichtig! Aber auch hier kein Hinweis - Fehlanzeige! Schließlich ist mir die Bedeutung des Tacitus-Zitats nicht klar.

Es bleiben also die Protokolle. Und hier erfahre ich neben vielen Wiederholungen und banalen Nebensächlichkeiten in der Tat Wichtiges über die Ausgangssituation, die Intention, die Methoden und den Lehrstück-Text; "Theaterarbeit"; eine Collage wichtiger Passagen der Protokolle:

*Die Ausgangssituation:* "erstes treffen der leute, die am 'workshop' mitmachen wollen im brechtzentrum. (...) es sind etwa fünfzehn leute von achtzehn bis fünfzig, mehr frauen, einige kennen sich. josef szeiler stellt kurz sich und seine bisherige arbeit vor. er wird an sieben tagen, jeweils zwölf stunden, die maßnahme in der akademie der künste, ... anleiten. in der regel jeden tag von 9.00 bis 21.00 uhr, (...). keine ausnahmen beim probenregime, wer einmal fehlt, ist raus. essen und trinken sind mitzubringen, alkoholverbot. am sonntag fortlaufend eine stunde training, eine stunde lesen, private gespräche sollen vermieden werden. das programm für die übrigen tage ergibt sich aus dem ersten. es handelt sich um eine reise in sachen maßnahme. ...)" (S. 169)

*Die Intention:* "wenn ich szeilers ambitionen richtig zu deuten vermag, dann ging es ihm um das aufsuchen, aufspüren der wurzeln der theatralität, die meines erachtens im menschlichen körper und seinen darstellungsmöglichkeiten liegen. der mensch als mittler zwischen raum und zeit und als deren veränderer. ging es szeiler wirklich um den versuch, sich von raum und zeit zu lösen, um die sprengung der fesseln der modernen zivilisation und deren ästhetischen grundsätzen? dieses konzept sprechen wie armbanduhren- und zentimetermaßmentalität des regisseurs dagegen." (S. 72)

"szeiler: das ist ein theatertext! der punkt ist, nicht politisches theater, sondern theater politisch machen! die wahrnehmungsweisen der menschen öffnen, die umwelt kriegt einen anderen stellenwert. entgegen einem durch medien, produktion, verkehr usw. gesellschaftlich und (damit zwanghaft) gesetzten rhythmus." (S. 78)

*Eine wichtige Methode:* "gut, wenn auch nicht neu, die idee, bewegungen in zeitlupe ablaufen zu lassen. hier darf der versuch, raum zu vergrößern, zeit zu verändern als gelungen betrachtet werden. den körper dort als material zu begreifen, wo er nichts anderes ist. doch das spannungsfeld bewegung-text stellte sich ausschließlich durch die textintonation und die körperbewegung dar. der inhalt des textes spielt da keine rolle." (S. 73)

"den text nicht wörtlich nehmen, sondern gegen ihn anspielen, anschreien, langsamsein, ihn verweigern." (S. 77)

*Der Text:* "die grundfrage: es geht um EIGENTUM - auch in der 'maßnahme' - um eigentum von tod und leben, darüber werden entscheidungen getroffen." (S. 92) "die maßnahme, ein text zwischen gestern und morgen, dazwischen ich." (S. 173)

"ein großes problem bei der MAßNAHME sind die chöre, das hängt mit der verschütteten musikalität des körpers zusammen. der chor hat eine tradition seit aischylos. diese tradition wurde unterbrochen und durch brecht und müller wieder aufgenommen. text als rhythmus, nicht als inhalt." (S. 182)

"die maßnahme' greift das theater, wie es betrieben wird, fundamental an. sie ist für das lese-theater nicht geeignet - wie soll man begreifen, was ein mensch ist, wenn man sich selber nicht wie einer verhält? also: vom theater ist daher zu sagen, was man vom körper sagt (derrida über artaud). 'die maßnahme' ist ein verbotener text - verboten für die gesellschaft, die den menschen verbietet. 'die maßnahme' ist ein existentieller text. das verbot zwingt den text ins experiment, fordert dazu auf, sich als menschenmaterial zu begreifen, auch mit dem aspekt von fleisch und kadaver, aber auch mit dem aspekt von organisation von material, von so etwas wie: menschwerden, überhaupt erst werden." (S. 88)

Wie in allen intensiven Lehrstück-Spielprozessen kam auch in Szeilers Theaterarbeit eine "tendenz des verschärfens gegen das harmonisieren ... auf" (S. 86). Nur so können Spielende Erfahrungen mit sich selbst, der Gruppe und den Texten machen - es ist "eine reise in den eigenen abgrund/untergrund" (S. 81). Die Frage ist nur, ob es dazu notwendig ist, "geschunden" und "numeriert" zu werden (S. 84), bzw. ob Szeiler "ein

zynisches verhältnis zu den menschen" hat (S. 77). Einige sehr negative Anmerkungen deuten jedenfalls an, daß einzelne Mitspieler es so empfunden haben: Da ist die Rede von "menschmaschine und maschinenmensch" (S. 72) und vom "herunterlassen der hose als letztes bürgerliches bildungserlebnis" (S. 74), von "laborratten" (S. 96), von "Hanswursterei" (S. 124), von der "szeilermaschine" (S. 126), von "geheimbündischer ausstrahlung des 'szeilerclans'" (S. 137) und von Berlin als "maßnahme von mir der versuch der emanzipation vom josef" (S. 167). Differenziert, aber gleichwohl kritisch und meines Erachtens einen entscheidenden Punkt treffend heißt es in Protokoll Nr. 23: "das problem des szeiler-theaters ist die voraussetzungslosigkeit, es gibt keinen grundkonsens, kein gemeinsames verständnis über eine arbeit, zumindest nicht in dieser situation, nicht mit den leuten. so gibt es konflikte, die möglicherweise an den wirklichen vorbeearbeiten, diese nicht deutlich werden lassen." (S. 172)

Eine Biographie sowie ein Porträt- und Nacktphoto von Josef Szeiler gibt es übrigens nicht, ebenfalls kein Protokoll, was von ihm als Spielleiter vielleicht auch nicht zu verlangen ist. Aber eine Stellungnahme, ein Kommentar zu dem von ihm geformten und sich selbst formenden "Menschenmaterial" scheinen mir doch unerlässlich. Was denkt Szeiler über seine Menschen-Material-Experimente, was erwartet er sich davon, mit welchem Ziel macht er seine Theaterarbeit? Viele Fragen, keine Antworten.

Allenfalls über die Protokolle läßt sich einiges erschließen und natürlich aus Szeilers nicht abgedrucktem Text und Interview. Dort erläutert er, daß das Ziel des "praktischen Versuchs" darin lag, "einen anderen Arbeitsrhythmus als Gegenentwurf zu einem Außen zu finden. Das betraf jeden Aspekt der Arbeit, den Text und den Körper. (...) Wenn man eine langsame (Zeitlupe - F.V.) und eine normale Bewegung konfrontiert, dann kriegt man auf die normale einen anderen Blick. Sie scheint dann nicht normal, sondern als Rhythmus, der von etwas diktiert ist. Der Unterschied ist, daß der eine Rhythmus bewußt gesetzt ist - man weiß, daß man in Zeitlupe geht - und der andere ist überhaupt nicht mehr reflektiert, der ist automatisiert. (...) Natürlich ist bei dieser Erfahrung der Moment der Ermüdung ein entscheidender: Erschöpfung verändert Wahrnehmung. Man spricht anders, man hört anders, man schaut anders. Das wird zugedeckt von Produktionsweisen, die letztendlich barbarisch sind, zerstörerisch bis tief hinein in den letzten privaten Bereich. (...) Es gibt nicht eine Lösung, es gibt eine Praxis. Der Müller hat gesagt, man müßte diese Arbeit in Berlin 'Die Strafkolonie des Josef Szeiler' nennen - das hat mit dem Zusammenhang des Kafka-Textes 'In der Strafkolonie' und der 'Maßnahme' zu tun. Das hat auch damit zu tun, daß man zu nichts kommt ohne Quälerei, ohne Anstrengung. (...) Es geht nicht um Verständnis. Es geht um den fremden Blick drauf, um fremde Fragen, damit man weiterkommt und wieder in die Praxis gehen kann." Szeiler macht dort auch den irritierenden Titel "MenschenMaterial" als Provokation deutlich.

Für Szeiler gibt es "nur drei Formen der Kommunikation (...): Witz, Aggression und Mißverständnis". Dieses und manches zuvor Zitierte klingt radikal und produktiv, ist für mich aber doch eine problematische Reduktion; außerdem: Witz scheint es in der realen Theaterarbeit nicht gegeben zu haben - es war alles *bitter* ernst; Mißverständnisse gab es all zu viele, vermutlich weil der "Grundkonsens" fehlte und die diskursiven, "erklärenden" Elemente zu stark ausgeblendet wurden, und Aggressionen beherrschten offensichtlich die Spielprozesse, aber wie wurde mit ihnen umgegangen? Zerstörerischer Haß zwischen einigen Beteiligten verdrängte und zerstörte die nach aller Erfahrung in der Tat notwendige Aggression zwischen den Lehrstück-Figuren.

Wenn es stimmt, was in einem Protokoll behauptet wird: "josef szeiler ist der jesuit unter den theatermachern" (S. 106), dann trifft sich Szeiler hierin mit *einem* Aspekt der Brechtschen Lehrstücke. Boshaft schreibt J. Bach 1932 in der "Arbeiter-zeitung" Wien über das Lehrstück: Es lehrt Jesuitenmoral<sup>4</sup>; der Theologe Thieme betont 1931 im "Hochland": "Schlichter, gradliniger, unzweideutiger haben wir christliche Grundwahrheiten seit Jahrhunderten nicht mehr singen hören als in diesem von den ersten Takten an fesselnden, ja erschütternden Stück." Und auch Heiner Müller rückt Brecht trotz seiner engen Bezüge zur Luther-Bibel in die Nähe des Katholizismus.

Bekannt, aber bisher zu wenig erforscht sind die rituellen Aspekte des Lehrstücks, eine Tendenz, die über christliche Bezüge hinaus auf Brechts Kontrapunkt in der Theatergeschichte des 20. Jahrhunderts verweist: auf Antonin Artauds "Theater der Grausamkeit". Auch Brechts Lehrstück ist ein Theater des Körpers, vor allem des zerstückelten und verstümmelten. "Brechts Lehrstücke durchbrechen die Isolierung und verknüpfen die Lehre (und das Lernen - F.V.) wieder mit der Praxis und dem Körper (Einübung in Haltungen), mit der Lust und mit der Gewalt. (...) In den Lehrstücken scheint die Lust zugunsten der Gewalt gedämpft, doch spielt sie auch hier als Lust in der Gewalt und als Gewalt in der Lust ihre verlockend-verführerische Rolle. (...) Es ist auch noch eine andere, freilich verwandte Lust im Spiel: die Lust am Mechanischen ..."<sup>6</sup>. Nicht nur das "Badener Lehrstück vom Einverständnis" ist ein Lehrstück vom Sterben; in Brechts Texten geht es um Leben und Tod, sie thematisieren den Tod und damit ein Leben, das ihn nicht verdrängt, sondern ihn als radikale Negation erträgt.

Von dieser Sub-Schicht des Brechtschen Lehrstücks, von der Szeiler meines Erachtens ausgeht und auf die er zugleich in seiner Theaterarbeit hinaus will, spüre ich bei der Lektüre allerdings nur noch marginale Reste, formuliert in hilfloser, oft entleerter Sprache. Nur vermuten läßt sich - doch mit guten Gründen -, daß diese Sub-Schicht schon in Szeilers Theaterarbeit selbst nur in deformierter und erstarrter Form existierte. Zwischen Gewalt als subversiver Kraft und Gewalt als menschenverachtendem Zynismus ist ein schmaler Grad. Meine Neugier verschwindet beim Lesen immer mehr hinter Kopfschütteln und Achselzucken, ich spüre sogar Wut in mir hoch kommen. Hier wurde eine Chance

vertan, wenn nicht schon für die Teilnehmer an Szeilers Theater-Arbeit selbst, dann doch auf alle Fälle für die Leser und ihre potentielle Theaterpraxis mit der "Maßnahme".

#### Anmerkungen:

1. Bertolt Brecht: Die Maßnahme. Kritische Ausgabe mit einer Spielanleitung von Reiner Steinweg, Frankfurt 1976, S. 99ff..
2. Solange wir an unsere Zukunft glauben, brauchen wir uns vor unserer Vergangenheit nicht zu fürchten. Ein Gespräch mit Gregor Edelmann über BILDBESCHREIBUNG, WOLOKOLAMSKER CHAUSSEE und die Wiederaufnahme des Lehrstückgedankens, in: Heiner Müller: Gesammelte Irrtümer. Interviews und Gespräche, Frankfurt 1986, S. 182ff...
3. Ebenda, S.352ff...
4. Ebenda, S.400.
5. Ebenda, S.393ff...
6. Rainer Nägele: Brechts Theater der Grausamkeit: Lehrstücke und Stückwerke, in: Walter Hinderer (Hg.): Brechts Dramen. Neue Interpretationen, Stuttgart 1984, S. 305f...

Florian Vaßen

## Theaterpädagogik und Dramaturgie im Kinder- und Jugendtheater

Theaterpädagogik - ein Begriff mit vielen Facetten, hinter dem sich ein Berufsfeld mit ebenso vielen Möglichkeiten und Fragestellungen auftut, ein Berufsfeld, das relativ neu ist und das im Gegensatz zu ähnlichen etablierten Begriffen und Berufsfeldern wie Kunst- und Musikpädagogik durchaus immer noch verständnisunsicheres Kopfschütteln bzw. verständnisloses Hoch- oder Zusammenziehen der Augenbrauen hervorruft. Dabei ist der Begriff durchaus auch wieder in vieler Munde: Schauspiellehrer bezeichnen sich so, Spielleiter von Amateur- und Schultheatergruppen, Schauspieler im Kinder- und Jugendtheaterbereich (vor allem, wenn es sich um Formen des Mitspieltheaters handelt), Animateure und schließlich auch Vertreter einer vor allem auf Kinder- und Jugendliche ausgerichteten Öffentlichkeitsarbeit an Stadt- und Staatstheatern, wie immer diese Arbeit im einzelnen aussehen mag. Und neben den männlichen Theaterpädagogen unterschiedlicher Couleur gibt es natürlich (und zwar in der Überzahl) auch die weibliche Spezies der Theaterpädagoginnen.

Die vorliegende *Dokumentation zur internationalen Tagung der ASSITEJ*, vom 16. - 18. Juni 1989 in Bremen (herausgegeben von Jörg Richard, Professor für Spielpädagogik und Kulturwissenschaft an der dortigen Universität) legt den Akzent auf einen doppelten Bezug theaterpädagogischer Arbeit: den zu den traditionellen Aufgabenstellungen von Dramaturgie und den zur Produktion von Theater für Kinder und Jugendliche. Ein wichtiger Ausschnitt des Berufsfeldes wird hier sowohl

von grundsätzlichen Fragestellungen als auch von möglichen Aufgaben und den Ergebnissen langjähriger Praxis her erhellt. Zusätzlich erscheinen Tagung und Dokumentation als ein erster gezielter Austausch von Erfahrungen in BRD und ehemaliger DDR, markieren also eine historische Zäsur.

Informativer Schwerpunkt der Dokumentation ist die Wiedergabe der drei Hauptreferate:

- *Ulrike Haß* (Berlin-West) setzt sich mit der Kernfrage, der Beziehung zwischen Theater und Pädagogik, auseinander und gelangt nach einem temperamentvollen und provozierenden Rundschlag gegen einschlägige Positionen zu wichtigen Essentials heutiger Theaterpädagogik. Wichtig ist ihr die Annahme der *pädagogischen* Herausforderung und die positive Akzeptanz des Zwiespalts zwischen künstlerischem und pädagogischem Denken, ihr Ziel die Herstellung eines "Raumes von Öffentlichkeit" für die Kinder und Jugendlichen durch das Theater und in ihm angesichts der Zerstörung von "sozialem Raum" durch die neuen Technologien, weiter eine "Schule des Sehens" und das "Theaterspiel als Mitteilung der Jugendlichen über sich selbst", als Wirklichkeitsausdruck und "Einmischung".

Enger (und in manchem konventioneller) bezogen auf die Wirksamkeit von Theateraufführungen, und damit näher an der traditionellen Dramaturgie, erscheint der Begriff der Theaterpädagogik bei den beiden Vertretern des "Theaters der Freundschaft" (Berlin/Ost).

- *Christel Hoffmann* geht es um die Beschreibung eines besonderen "Aufmerksamkeitsverhältnisses" in der "Begegnung mit Kindern und dem Theater", in dem das Theater die "Kinder als Partner ernst nimmt", ihre Gedanken, Erfahrungen und Wertvorstellungen aufnimmt und "künstlerisch auf den Punkt bringt". In der Gestaltung dieses Verhältnisses sieht sie die Rolle des Theaterpädagogen: offen sowohl für die kindlichen Erfahrungsweisen wie auch die künstlerischen Produktionsformen, in der Beobachtung, Kontrolle und Deutung des beiderseitigen Zusammenspiels.

- *Kristin Wardetzky* legt einen interessanten Bericht über unmittelbar anwendungsbezogene Rezeptionsforschungen zu Wahrnehmungs-, Reaktions- und Aneignungsweisen kindlicher Zuschauer vor (in einer in der alten BRD so noch kaum vollzogenen Detailanalyse), die neben der Forschungsarbeit den produktionsdramaturgischen Aspekt theaterpädagogischer Arbeit herausheben.

Die nachfolgenden Kurzberichte aus den Arbeitsgruppen differenzieren die Arbeitsrichtungen weiter: Aufgaben der Regie in den Theaterclubs städtischer Bühnen, in denen Jugendliche sich den Arbeitsformen und den literarischen Gegenständen des Theaters auf ihre Weise, in der ihnen eigenen Ästhetik und Körpersprache nähern, und die pädagogische und nicht zuletzt "emotionale" Betreuung der jugendlichen Spieler (Peter Hathazy, Göttingen) und schließlich die theaterpädagogischen Momente schauspielerischer Tätigkeit selbst, vor allem in den Beispielen der niederländischen Theatergruppe "Wederzijds" und des

MOKS-Theater aus Bremen mit einer überzeugenden Konzeption von Mitspieltheater.

Alles in allem ein wichtiger Beitrag zum Selbstverständnis theaterpädagogischer Praxis auch über das Kinder- und Jugendtheater hinaus. Daß daneben - vor allem in den Diskussionen dieser Bremer Tagung - immer wieder schablonenhafte Vorstellungen von Theater und Pädagogik auftauchen und daß selbstverständlich in dem derzeitigen Wertesystem das Künstlerische hoch und das Pädagogische niedrig gehandelt wird - mit diesem Zwiespalt wird die Theaterpädagogik noch eine Weile leben müssen: es gehört zu der "Fragilität" nicht nur des "Berufzweigs", sondern, wie Ulrike Haß sehr richtig feststellt, zu der des "Gegenstandes".

Die Dokumentation kann gegen eine Schutzgebühr von DM 10,- bestellt werden über: ASSITEJ e.V., Geschäftsstelle, Schützenstraße 12, W-6000 Frankfurt/Main 1, Tel. 069 - 291538.

Anschrift des Verfassers: Hans Martin Ritter, Schopenhauerstraße 47, 1000 Berlin 38

## Theaterpädagogik in Deutschland

### Hessisch-Thüringische Theaterwerkstatt und weitere Modelle

Wenige Monate nach der Wiedervereinigung erscheint erstmalig ein Buch, das sich auf dem Gebiet der THEATERPÄDAGOGIK kritisch mit Überlegungen, Modellen und Projekten der "vereinigten Fremden" (Peter Iden) auseinandersetzt.

Lichtblick und Hoffnungsschimmer zugleich sind die Begegnungen von Ost- und Westdeutschen im (Jugend) Kultur- und Bildungsbereich, die vorrangig in der THEATERPÄDAGOGIK kreatives Tun, Kommunika-

tion und Persönlichkeitsbildung, also die Verbindung von Herz, Kopf, Bauch und Hand erfordert.

In dem Buch (Hrsg. Müller-Droste/Schmuck), das mehr als eine Dokumentation der HESSISCH-THÜRINGISCHEN THEATERWERKSTATT ist, reflektieren Teilnehmer und Theaterexperten mit Hoffnung, Sympathie, mit Distanz und Ironie die intensiven Erfahrungen des praktischen Miteinanders bei dem 1. Treffen auf Burg Fürsteneck. Bei aller Fremdheit der Deutschen in Ost und West wird doch deutlich, daß gemeinsame Theaterarbeit, unter Einbezug professioneller Theatermacher, Assoziationen, Gefühle und Erkenntnisse freisetzt, die in normalen Begegnungen und Gesprächen sich niemals entwickeln könnten.

Weitere Projekte im neuen Deutschland, zwischen Institutionen und auf Verbandsebene, entstehen geprägt von gegenseitigem Respekt und dem Verzicht auf Vereinnahmung unterschiedlich gewachsener Strukturen. Einige werden im Buch vorgestellt.

Zur Verbesserung der Kommunikationsstrukturen und der praktischen Arbeitsmöglichkeiten trägt der dokumentarische Teil des Buches bei. Gruppen und Initiativen in Hessen und Thüringen, in der Öffentlichkeit bisher wenig bekannt, können sich nunmehr austauschen, Gastspiele arrangieren etc.. Eine kleine Hilfe für die außerdem notwendige Koordination und Betreuung der Gruppen und Initiativen vor allem auf dem Land. (Herausgeber - Information)

Das Buch erscheint in der Schriftenreihe der Bundesvereinigung kulturelle Jugendbildung als Band 15 (208 S., 30 Fotos).

Bestellung gegen Rechnung, DM 10,- Schutzgebühr, bei:

Bundesverband Theaterpädagogik e.V., Gutleutstraße 13, W-6000 Frankfurt / Main 1, Tel. 069 - 236958

## Call for papers

Die nächsten KOORESPONDENZEN: erscheinen mit dem Schwerpunkt "Spurensuche". Wir freuen uns auf Beiträge!  
Redaktionsschluß ist am 1. Februar 1992.

Unser nächster Spiel-Workshop findet vom 21. bis 24. November in der Bildungsstätte Groß Munzel (Westernhagen 4 - 6, 3013 Barsinghausen 8, Tel. 05035 / 1255) statt.  
Thema ist "Spurensuche".  
Anmeldung bei Florian Vaßen, Immengarten 5, 3000 Hannover 1.

## Zur Information: Gesellschaft für Theaterpädagogik

Die gemeinnützige Gesellschaft für Theaterpädagogik e.V., Münster, veranstaltet mehrmals im Jahr theaterpädagogische Workshops, sammelt Material und Erfahrungsberichte zur Arbeit mit Bertolt Brechts (Lehr-)Stücken, gibt die Zeitschrift "Koorespondenzen: ... Lehrstück ... Theater ... Pädagogik ..." heraus, betreibt das Lehrstück-Archiv Hannover (per Adresse: Prof. Dr. Florian Vaßen, Seminar für deutsche Literatur und Sprache, Welfengarten 1, 3000 Hannover 1), versucht theaterpädagogische Vernetzung in Theorie und Praxis.

entwicklungsdienst  
theater - methoden

**EINE PROBE AUF DIE WIRKLICHKEIT -  
eine Weiterbildung**

16. - 20. Dezember 1991 im Jugendhof 4973  
Vlotho Oeynhausenerstraße 1 mit dem AKE  
Bildungswerk, Horstweg 11, Vlotho, 05733 -  
68000

Diese Woche soll die Balance zwischen den  
oft zu kurzen Wochenendworkshops und dem  
Anspruch des Theater der Unterdrückten als  
einer kontinuierlichen Arbeitsform der  
Bewußtseinbildung herstellen. Anstatt im  
Theater Schauspieler fremde Realitäten  
proben zu lassen, die wir bei einem  
Theaterbesuch durch zuschauen miterleben,  
wollen wir unsere eigene Wirklichkeit  
erproben. Unser Leben ist fremdbestimmt  
von Fakten und Tatsachen. Unsere Träume  
werden vom Konsumangebot gesteuert. Wo  
stehen wir - was ist unsere Wirklichkeit -  
können wir unsere eigenen Träume  
verwirklichen, indem wir sie erproben?

Das Seminar wird nach dem  
Weiterbildungsgesetz gefördert. Kosten: 300,-  
/150,- DM

entwicklungsdienst  
theater - methoden

Alwin Baumert  
Dürrenhofstraße 49  
8500 Nürnberg

Arnold Piepel  
Stadttheater  
Käthe Kollwitz Straße 150  
5500 Nordhausen

Barbara Frey  
Mühlenstraße 148  
4800 Bielefeld 1

Fritz Letsch  
Pariser Straße 23  
8000 München 80

## 5 Jahre Brandes & Apsel

### Tanz & Therapie

Fe Reichelt  
**Atem, Tanz und Therapie**  
**Schlüssel des Erkennens und Veränderns**  
208 S., DM 29,80, Frz. Br., mit Bildteil  
**Ausdruckstanz und Tanztherapie**  
**Theoretische Grundlagen und ein Modell-**  
**versuch.** 4. Aufl., 136 S., DM 26,80, mit Bildteil  
Katya Delakova  
**Das Geheimnis der Katze**  
**Eine Tänzerin und Lehrerin weist Wege zum**  
**schöpferischen Üben.** 136 S., DM 29,80,  
Hardcover, mit vielen Zeichnungen und Fotos

### Theater

Gerd Koch/Florian Vaßen (Hrsg.)  
**Lach- und Clownstheater**  
224 S., DM 29,80, mit vielen Abbildungen  
Zwanzig Fachleute aus Theorie und Praxis  
präsentieren die wichtigsten Aspekte des zeitge-  
nössischen Lach- und Clownstheaters.

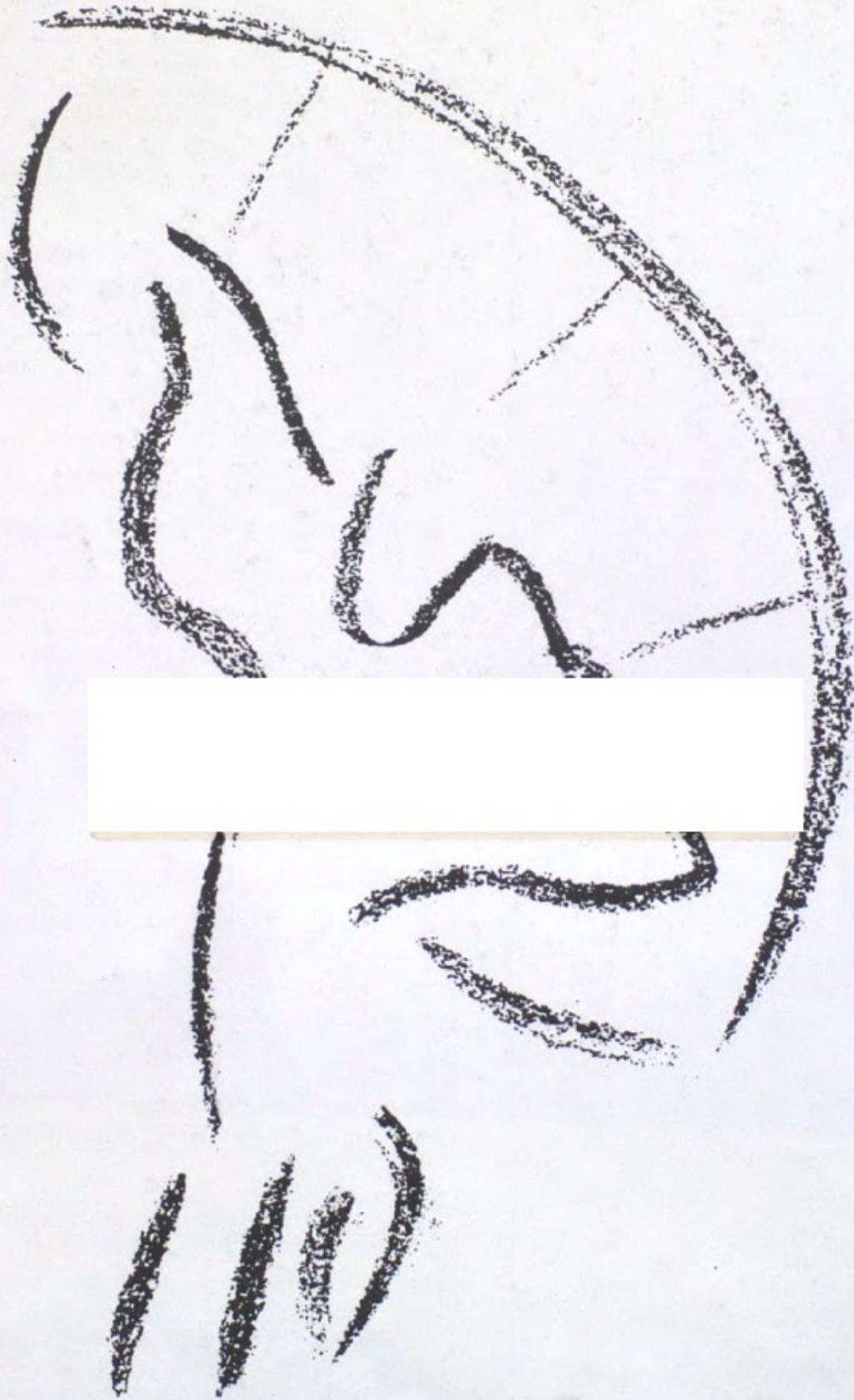


Gerd Koch  
**Lernen mit Bert Brecht**  
**Bertolt Brechts politisch-kulturelle Pädagogik**  
352 S., DM 34,80  
Ingrid Hentschel  
**Kindertheater. Die Kunst des Spiels zwischen**  
**Phantasie und Realität.** 440 S., DM 49,80  
Dorothee Prewo  
**Und immer lockt das Spiel**  
**Grenzüberschreitungen in Theater, Politik und**  
**Alltag.** 80 S., DM 16,80

*Bitte kostenloses Gesamtverzeichnis anfordern*

**Brandes & Apsel Verlag**  
Nassauer Str. 1-3  
D-6000 Frankfurt a. M. 50





„Keine Angst vor Fliegen“. *Be*