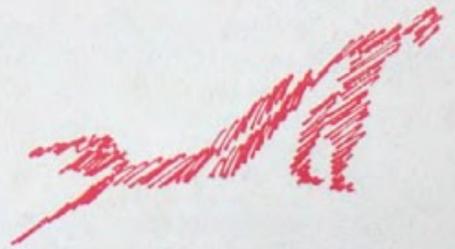
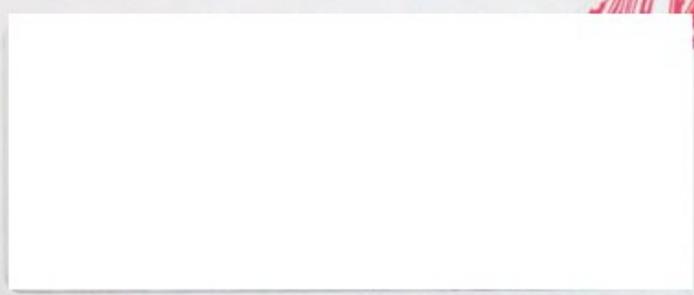


KORRESPONDENZEN:

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

HEFT 17/18 1993



OHNE KÖRPER GEHT NICHTS ...

Inhalt	Seite
Editorial	3
Marianne Jensen / Arno Hermer: Spielstil - Beschreibungsversuch.....	4
Christian Hoffmann: Körper-Erfahrung und Schattentheater.....	5
Ute Pinkert: Sinne als Pfade der Erinnerung.....	7
Felix Zulechner: Der Körper gibt die Rollen vor.....	9
Dietlinde Gipser / Sabine Kunze: "Die Berge sind nicht mehr so bedrohlich ..."	11
Christa Meibert: "Der Leib (ist) die Basis aller Wahrnehmung".....	13
Florian Vaßen: Der ganze und der zerstückelte Körper.....	15
Gabriela Naumann: Körpererfahrung und Pädagogik.....	21
Romana Maria Trautmann / Mike Büttner: Fragen an den Körper.....	26
Martina Burkert / Monika Anna Pollmeier: Die Bewegungsentwicklung.....	28
Volker Jurké: Der Bewegungsansatz von M. Feldenkrais und seine Relevanz in der Theaterpädagogik.....	31
Brigitte Wellner-Pricelius: Der Erfahrbare Atem - Weg zu mir und zu erhöhter Präsenz im Spiel.....	37
Hartmut Gruber: Anregungen durch rhythmische Körperarbeit - "bodypercussion".....	40
Michael Jahn: Entdeckung der Sinne.....	41
Roswitha Nutz-Voiges: Hautnah - Aktionen rund um den Körper.....	42
Martin Krok: Foto-Essay..... 5/ 9/ 16/ 19/ 23/ 29/ 32/ 35/ 38/ 43	

Anschrift: Mörikeweg 30, 59555 Lippstadt

BuT + BuT	
Redaktionelle Vorbemerkung	44
Korrespondenzen und Ästhetik	45
Der Bundesverband Theaterpädagogik (BuT) stellt sich vor	45
Eckhard Schöller: Gedanken zur Bundestagung Theaterpädagogik, Köln 93.....	46
Marlis Jeske: 4. Treffen Jugendclubs an Theatern.....	47

Rezensionen:

Felix Zulechner: Die Stunde, da wir nichts voneinander wußten. Ein Spiel ohne Worte von Peter Handke.....	50
Gerd Koch: Der Körper ist kein Sofa.....	50

Skizzen, Titel- und Rückseite: Mit freundlicher Genehmigung von R. M. Trautmann

Rückseite: Picasso, Zeichnung 1926

Impressum:

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

Redaktion: Alke Bauer, Gerd Koch

Herstellung: Alke Bauer, Reiner Tegt

Druck: AJZ Druck Bielefeld

Preis: DM 5,-

ISSN: 0941-2107

Bestelladressen: Gerd Koch, per Adr. Alice-Salomon-Fachhochschule für Sozialarbeit und

Sozialpädagogik Berlin-Schöneberg (ASFH), Karl-Schrader-Str.6, 10781 Berlin

Florian Vaßen, per Adr. Universität Hannover, Seminar für Deutsche Literatur und Sprache, Welfengarten 1, 30167 Hannover

Editorial

Dieses Heft der KORRESPONDENZEN steht unter dem Titel: "Ohne Körper geht nichts." Eine Binsenwahrheit für das Theater, für die Theaterpädagogik und für das Leben schlechthin! Doch, die Theaterarbeit macht ja gerade Binsenweisheiten - also das Selbstverständliche - zum spielerischen Problem. Die Beiträge in ihrer Vielfalt zeugen davon: Fachleute werden Bekanntes wiederfinden, aber auch neue Akzente verspüren. Und diejenigen, die bislang wenig gezielt mit dem Körper umgegangen sind, sondern eher Texte, Gruppenzüge, Empfindungen, Wortsprache oder Materialien (die ja auch einen Körper haben) in den Mittelpunkt ihrer Arbeit gestellt haben, werden aus den vielen praktischen Ansätzen Anregungen, Hilfen und Fortsetzungsmöglichkeiten ihrer Arbeiten herauslesen.

"Ohne Körper geht nichts..." zuweilen wird uns das erst auf eine schmerzhaft Weise bewußt, wenn sich der Körper störrisch zeigt, wenn körperlich "nichts mehr geht". Und so ist die Bewegung ein wichtiges Element der Körperarbeit. Mit Beharrlichkeit tauchen unsere im Entwicklungsprozeß eingeschriebenen (alltäglichen) Bewegungsmuster immer wieder auf. Beharrlichkeit ist deshalb ebenso gefragt um "neue" Bewegungen (wieder)zuentdecken: Da ist häufig ein langer, ungradliniger Weg zu gehen um vom **Aha-Erlebnis** eines frisch gewonnenen Körpergefühls zu einer neuen **Körper-Erfahrung** zu gelangen, die sich in täglich Lebbares hineinpuzelt und die sich mit Handeln, Denken und Fühlen verknüpft.

Ein maßgeblicher Teil der Beiträge dieses Heftes ist aus zwei Tagungen/workshops hervorgegangen: Die Gesellschaft für Theaterpädagogik (als Herausgeber der KORRESPONDENZEN:) führte im November 1992 einen workshop zu Körper und Theater(pädagogik) durch. Und das Hochschuldidaktische Zentrum, Leitung: Lutz von Werder, der Alice-Salomon-Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik in Berlin-Schöneberg arbeitete ein Wochenende lang praktisch zum Thema "Körper und Hochschuldidaktik" im Sommer 1993. Auch alle anderen Beiträge sind aus praktischen Kontexten entstanden: Ja, auch die, die auf den ersten Blick als eher theoretisch/ konzeptionell erscheinen, haben als Ursache für dieses Nachdenken zumeist eine körper-orientierte theaterpädagogische Praxis. Da dieses Heft somit aus vielgestalteten Arbeitszusammenhängen entstanden ist, sind einige Bereiche, die zum Handlungsfeld von Theater und Körper gehören, weniger belichtet worden: etwa Tanz und Sport, Körper und soziales Geschlecht, Grotteskes und Grausames in Spiel und Theater oder Gestalttherapeutisches sind nicht zu eigenständigen Themen geworden, finden aber Anklänge in dem einen oder anderen Beitrag oder wurden schon in den vorigen Heften der KORRESPONDENZEN: angesprochen.

Die Zeitschrift heißt KORRESPONDENZEN: - sie will die Korrespondenz unterschiedlicher Ansätze zeigen und verschiedene Praxisfelder und Arbeitsweisen in auch widersprüchliche Zusammenhänge bringen.

Stichwort: Zusammenhänge. **Zum erstenmal in diesem Heft geben wir dem Bundesverband Theaterpädagogik (BuT) die Gelegenheit, sich vorzustellen:** a) Durch Ideen zu einer Neugestaltung der KORRESPONDENZEN: als gemeinsames theaterpädagogisches Publikationsorgan, und b) durch Beiträge aus dem BuT. Wir wollen versuchen, die Zusammenarbeit im nächsten Jahr zu intensivieren und fordern jetzt schon zur Mitarbeit auf. Die Gesellschaft für Theaterpädagogik plant für das Heft 18 eine Diskussion um den Lehrstück-Spiel-Ansatz (= ein Theateransatz der Selbstverständigung nach Bertolt Brecht, der auch über den Urheber hinausgehen kann/ sollte/ wird/ usw.).

Wir weisen noch darauf hin, daß die KORRESPONDENZEN: auch abonniert werden können: Für DM 20,- im voraus werden 4 Hefte (einschl. Porto) geliefert. Die bisher erschienenen Hefte können ebenfalls unter diesen Bedingungen bestellt werden (vergriffene Hefte werden fotokopiert geliefert). Einzelhefte kosten zwischen DM 6,- und DM 8,- (zzgl. Porto)

Dieses Heft erscheint in gemeinsamer Herausgeberschaft von Alice-Salomon-Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin- Schöneberg (ASFH) und Gesellschaft für Theaterpädagogik (GfTh).

Alke Bauer
(GfTh)

Gerd Koch
(ASFH)

Spielstil - Beschreibungsversuch

Wie spielt jemand? Welche Tendenzen sind wahrnehmbar?
Hierbei handelt es sich um eine Annäherung an möglichst wertungsfreie und rein beschreibende Kriterien, die es ermöglichen, wahrzunehmen, was ist. Erst dann läßt sich auf etwas zuarbeiten, was außerdem noch sein könnte.

Körperachse: senkrecht/ nach vorne/ nach hinten geneigt? Geknickt: Was ist der vorderste Punkt: Becken/ Kopf/ Brust?

Körperfront: zugewandt (frontal)/ abgedreht - leicht/ stark?

- zu Mitspielern/ zum Publikum?

In sich gedreht? Rechts/ Links?

Stand: Fußflächen ganz aufgesetzt/ Hauptgewicht auf den Spitzen/ Fersen?

Standbein - Spielbein (was ist welche Seite?)

Stand breit/ schmal/ parallel (beide Beine auf einer Höhe)?

Muskeltonus: (Grundspannung) Gespannt (hoher Tonus/ wenig gespannt (bis in die äußersten Spitzen?)/ wechselnd?

Bewegungsdimensionen: hoch/ tief? Eng/ weit? Seitlicher/ vorderer/ hinterer Raum? Haupt-Seite? Diagonalen? Boden?

Gesten-Raum: Gesten sind körpernah/ ausgreifend?

Bewegungsarten: Langsam/ schnell?

Geführte/ ungeführte Bewegung?

Rund/ eckig?

Lang ausgehalten/ kurze Bewegungszüge?

Bevorzugte Körperbereiche für Bewegungen:

Arme/ Beine/ Füße/ Hände/ Rumpf/ Kopf?

Was ist die am wenigsten bewegte Körperzone?

Mimik: Viel/ wenig Gesichtsausdruck?

Tendenziell bevorzugte Grundstimmung - ernst/ komisch? Tendenziell bevorzugter Stil der Mimik: realistisch/ stilisiert?

Blick: Fixiert/ nicht fixiert? Lange/ kurz auf einem

Objekt? Nach innen/ nach außen gerichtet?

Den Blick der Mitspieler aufnehmend/ nicht aufnehmend/ suchend/ meidend?

Atem: Laut/ leise?

Flach/ tief/ immer wieder angehalten?

Stimme: Laut/ leise? Hoch/ tief?

Unterschied zum alltäglichen, privaten Klang der Stimme? Tonbereich von hoch bis tief/ eher auf einem Ton? Deutliche/ flache Modulation (Satzmelodie)? Viel/ wenig Betonungen?

Behaucht? "Warm" (= oberton- und untertonreich)/ "Kalt"?

Sprache: Schnell/ langsam? Pausen?

Vokalisch/ konsonantisch?

Artikulierte/ wenig artikuliert?

Distanz beim Spielen: Spieler/in bewegt sich viel/ wenig in den Raum hinein?

Distanz zu anderen nah/ mittel/ weit?

Wartet/ spielt andere aktiv an/ zieht sich bei Kontakt zurück?

Ist eher im Spielgeschehen/ beobachtet mehr?

Spielraum auf der Bühne: Ist ein eigenes Spielterritorium erkennbar?

Wie geht die/ der Spieler/in mit fremden Territorien um: bleibt draußen/ betritt sie/ kein Bezug dazu erkennbar?

Erfindungen und Impulse: Spieler/in bietet Erfindungen an: kaum/ oft?

Nimmt Erfindungen immer wieder auf/ setzt immer neue Erfindungen?

Nimmt fremde Erfindungen auf: ja/nein?

Gattungsschwerpunkt beim Spiel: Eher Komik/ Grotteske/ Ernst bis Tragik?

(Wodurch entsteht der Eindruck hauptsächlich: Mimik/ Gestik/ Sprechweise/ Kontraste zwischen verschiedenen Ausdrucksmitteln?)

Fügungen: Spielt Spieler/in tendenziell eher Brüche (hart gefügtes Nebeneinander, abrupte Übergänge von einer Stimmung, einem Ausdruck in den anderen) oder eher Übergänge?

Spieldauer: Lange/ kurz an einem Spielzug/ Objekt? Wechselschwindigkeit in den Kontakten hoch/ niedrig?

Spiel mit dem Raum: Nutzt den Raum/ nutzt ihn nicht spezifisch?

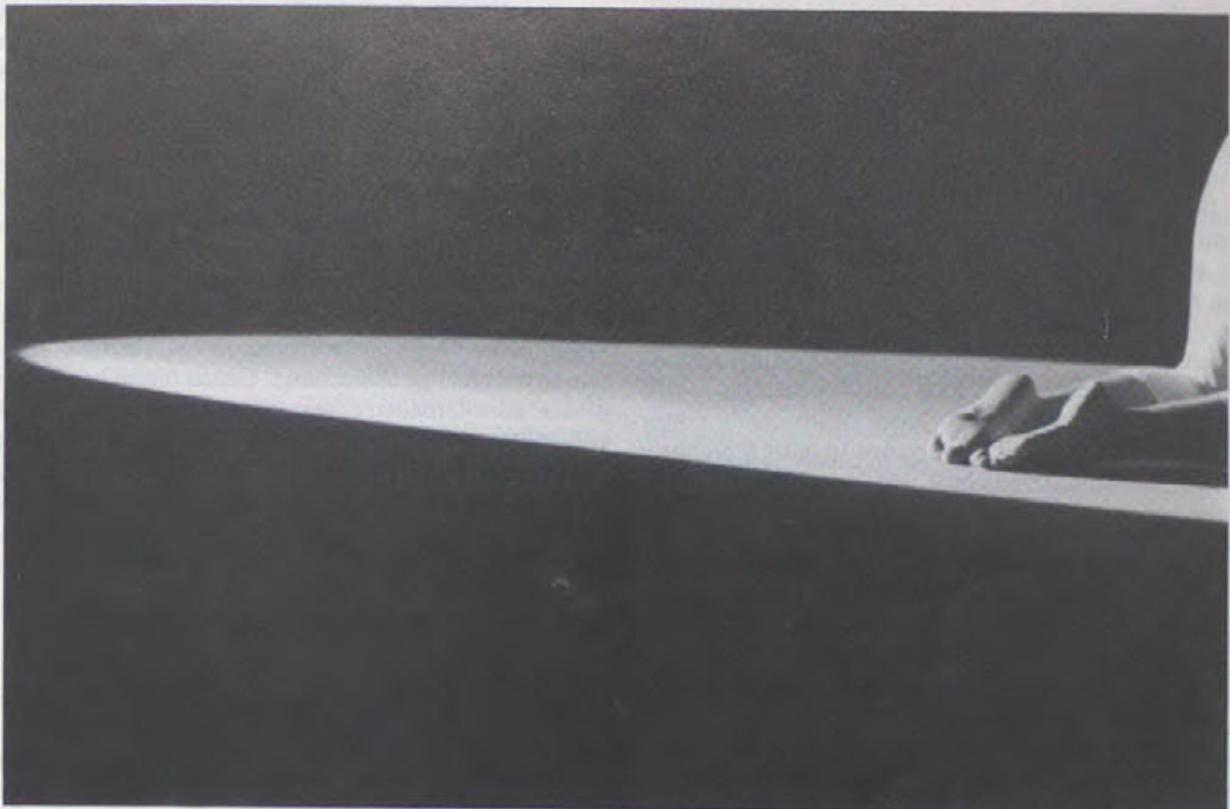
Spiel mit Requisiten: Spielt tendenziell viel/ wenig mit Requisit? Nutzt Requisit für szenische Erfindung/ tut dies wenig?

Bevorzugt "realistische"/ "symbolische" (Requisit wird als etwas anderes genutzt) Nutzung des Requisits?

Nun lassen sich die Schwerpunkte des Ausdrucks bei den einzelnen Spielern herausfiltern. Damit kann man dann weiterarbeiten: zum Beispiel kontrapunktisch - wenn Spieler/in A mit vorgeneigter Körperachse und breitem Stand tendenziell eher in Bodennähe spielt, dabei die Diagonalen bevorzugt und raumgreifend vorwiegend die Arme und das rechte Bein einsetzt, wenig Gesichtsausdruck zeigt und sich beim Spiel mit anderen auf weite Distanz hält - dann ließe sich (nicht mehr als drei Aufgaben gleichzeitig stellen!!) vielleicht eine Forschungsaufgabe für die Spielerin A stellen:

"Versuche, in die Höhe zu spielen, dabei schmal mit den Armen zu bleiben und starke Mimik zu erproben." (Eventuell noch: "Bleib eher dicht auf deinen Mitspielern") o.ä. So läßt sich ein "synthetischer" (d.h. durch Zusammensetzung verschiedenartiger Elemente ganz besonderer und erweiterter) Spielstil gewinnen - und generell die Ausdrucksbreite vergrößern. Wesentlich beim Erarbeiten des Neuen: Immer eins nach dem anderen!!! Jedes Merkmal einzeln ändern. Eventuell dazwischen mal den ursprünglichen Ausdruck wiederholen, um ihn nicht vor lauter Veränderung zu vergessen. Fangt mit den Hauptmerkmalen an: Erst mit zunehmender Übung kann man mal zusammenfassen.

Anschrift der Verfasserin, des Verfassers: Kaiser-Friedrich-Ring 44, 65185 Wiesbaden



Christian Hoffmann

Körper-Erfahrung und Schattentheater

Der Körper drückt aus, der Körper nimmt wahr.

An der Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik in Berlin leite ich seit zwei Semestern ein Seminar des medienpädagogischen Bereichs. Schwerpunkt unserer Arbeit ist das Schattentheater. Wir spielen nicht mit Figuren, wie es in der traditionellen Form üblich ist. Die StudentInnen selbst werfen Schatten. Der menschliche Körper spielt in dieser Theaterform eine besondere Rolle. Die Erfahrungen, die wir in diesem Seminar gemacht haben, bilden die Grundlage für Gedanken, die ich euch mitteilen möchte. Ich nenne einige Übungen und gehe auf die theaterpädagogische Relevanz des Schattentheaters ein.

„Sehenlernen“ als Übung

Stell dir vor, du arbeitest mit deiner Gruppe. Ihr habt euren Raum, eure Zeit und Arbeitsatmosphäre. Alle bekommen von dir eine Aufgabe. Die einen sollen auf der Bühne handeln, die anderen sollen beobachten. Hierbei ist möglich, daß die Han-

delnden aufs Geratewohl quer über die Bühne laufen, ohne eine weitergehende Aufgabe zu erfüllen. Es kann aber auch das fortgeschrittene Stadium einer Inszenierung erreicht sein, und du als RegisseurIn forderst nun die Zuschauenden auf, ihre KollegInnen zu beobachten.

Beim „Sehenlernen“ soll die Wahrnehmung der ZuschauerInnen geschult werden. In der anschließenden Gesprächsrunde sollen die Wahrnehmungen möglichst präzise erklärt werden. Wer das schon einmal versucht hat, kennt sicherlich die Situation des Schweigens, nachdem die Frage kam: „Was habt ihr gesehen?“ Ursache für die kurze Sprachlosigkeit ist die Suche nach den treffenden Worten. Es fällt allgemein schwer, das Bühnengeschehen treffend zu benennen. Diese Sprachlosigkeit kann überwunden werden.

In unserem Schattentheaterseminar beobachte ich, daß die Wahrnehmungen mit der Zeit mehr und mehr mitgeteilt werden können. Ein anderer Aspekt, der hier mitspielt, ist das Vertrauen der Leute zueinander. Äußerungen, die verletzend wirken könnten, werden

lieber nicht gemacht. Dabei sind gerade diese „treffenden“ Beobachtungen oft die interessantesten.

Das „Sehenlernen“ ist eine Übung, bei der Ausdruck und Wahrnehmung geschult werden. Die Qualität der Übung nimmt in dem Maß zu, in dem Wahrnehmungen benannt werden können und Intimität entstehen kann.

Bevor wir mit dem Schattentheater begannen, machten wir verschiedene Spiele und Übungen zum Kennenlernen und Festigen der Gruppe. Eine der Übungen heißt...

„Zug um Zug“

Eine Variante des „Schenlernens“ ist die „Zug-um-Zug“-Übung. Du teilst die Bühne auf, beispielsweise mit Papierschnipseln. Nimm am Anfang drei mal vier Blätter, die symmetrisch auf dem Bühnenboden angeordnet sind. Die Blätter liegen im Abstand eines Schritts. Zwei Freiwillige suchen sich ihr „Startblatt“. Entweder gibst du ihnen eine Vorgabe oder sie denken sich selbst aus, wer oder wo sie sind, eventuell gibst du ein Gefühl vor und eine Motivation. All das hat eine eigene Wirkung im Spiel, das beginnen kann. Wenn beide eingestimmt sind, kann's losgehen. Die eigenen Impulse bestimmen den Verlauf von Kontaktaufnahme und Bewegung. Es sollte sich immer nur eine Person von Feld zu Feld bewegen. Beide Spielenden sollen nur einen Schritt machen und nicht zweimal hintereinander dran sein.

Für die Zuschauenden kann sich ein Spiel mit unterschiedlichem Verlauf entwickeln. Wenn sich genügend Zeit gelassen wird, dann gibt es viel zu sehen. Ein langsames Spiel ist oft schöner anzuschauen als ein schnelles. Das schnelle kann oft nicht ausreichend wahrgenommen werden. Aber probiere selbst verschiedene Variationen aus. Während ich für den Beginn drei mal vier Felder, zwei SpielerInnen und Wortlosigkeit empfehle, lassen sich später darauf aufbauend verschiedenste Varianten probieren. Alle haben ihre eigene Wirkung. Was hier bewußt wahrgenommen wird, kann bei Bedarf später gezielt eingesetzt werden.

Körper-Erfahrung im Schattenspiel

Das Schattenspiel hat einige Besonderheiten. Ich will hier nicht alle nennen. So lasse ich das weite Feld des Spiels mit Figuren außen vor und bleibe ganz bei unserem Seminar, bleibe beim menschlichen Schatten.

Mimik ist im Schattentheater kaum erkennbar. Nur im Profil ist das Größte des Gesichtsausdrucks sichtbar (offener Mund, herausgestreckte Zunge u. ä.). Was sonst die Mimik ausdrückt, ist auf anderem Weg und mit anderen Mitteln mitzuteilen. Und das ist nicht leicht. Wer nicht alles verbal mitteilen möchte, muß sich über Körpersprache mitteilen. Wir probierten vieles aus. So stellten wir fest, daß es schwer ist, sich durch die Leinwand körpersprachlich klar auszudrücken.

Wir machten eine Übung, in der sich alle an ein Ereignis der letzten Zeit erinnerten, das sie besonders beschäftigte. Aufgabe war es nun, diese Situation als Statue hinter der Leinwand darzustellen. Die anderen sagten, was sie sahen. Die darstellende Person sagte, was sie zeigen wollte. Gemeinsam wurde an einer Haltung gearbeitet, die die genannte Situation möglichst genau verkörperte.

Ein eigenes Phänomen ist beim Schattentheater, daß die Persönlichkeit der Spielenden ein ganz eigenes Bild bekommt. Die Person gewinnt einerseits an Kontur. Andererseits verliert sie hinter der „Wand“ an Substanz. Es bleibt die dunkle Silhouette. Bei der Beschreibung dessen, was gesehen wird, heißt es nicht mehr „Michel wirkt so und so...“, nein, es heißt oft nur „er“ oder sogar „die Figur“. Schattenspiel schafft eine eigene Distanz. Es ist, als wäre der Körper abgetrennt von Geist und Seele.

Für die Spielenden ist die Leinwand eine Bühnengrenze, die isoliert. Sie wirkt mal einengend, mal schützend. Mal fehlt der Kontakt zum Publikum, ein andermal sind die Spielenden zufrieden, unter sich sein zu können, und eine eigene Intimität taucht auf.

Die Leinwand liefert ein verzerrtes Bild der Wirklichkeit. Der Mensch ist nur noch Körper. Was bei der „Zug-um-Zug“-Übung noch sichtbar war, wird hier weitgehend verdeckt. Aus Dreidimensionalität wird die Zweidimensionalität der Leinwand. Sie läßt nicht nur kaum Mimik zu, sie schluckt auch viele andere „Signale“, die das Publikum normalerweise empfangen kann. Das Schattentheater ist ein Medium, das gewollt nur unvollständige Bilder zeigt. Genau hierin liegt der Schlüssel zur künstlerischen Eigenart des Schattentheaters. Das unvollständige Bild wird im Geist des Publikums vervollständigt. Deine Wahrnehmung kann dir nur ein unvollständiges Bild geben. Du wirst angeregt, dir dein eigenes Bild zu machen und letztlich ein eigenes Verständnis des Gesehenen zu entwickeln.

Theaterpädagogische Relevanz des Schattentheaters

Im Spiel mit dem eigenen Körper hinter dem Vorhang halte ich besonders den Aspekt des „Schutzraums“ für relevant.

Diesen können auch SpielerInnen nutzen, die das offene Spiel auf einer Bühne (noch) scheuen. Als Beispiel fallen mir pubertierende Jugendliche ein, die den Drang zur Selbstdarstellung haben, gleichzeitig von ihrer Unsicherheit geplagt sind. Auf der Leinwand können sie sich produzieren, ohne sich gänzlich zeigen zu müssen.

Auch für eine theaterpädagogische Arbeit, die in Richtung Psychodrama geht, also Selbsterkenntnis zum Ziel hat, halte ich diese Spielform für besonders geeignet. Sie bietet den Schutz, den manche SpielerInnen auf diesem sensiblen Weg benötigen. Zwei wichtige Übungsfelder sind hierbei das „Sehenlernen“ und die Schulung der Körperwahrnehmung. Die stilisierte Form des Schattentheaters bzw. die klaren Konturen des Schattens bieten in dieser Beziehung eine eigene Möglichkeit. Besonders Bewegungs-Nuancen, kleine, langsame Bewegungen können gut beobachtet werden. Zu schnelle Bewegungen sind fürs Publikum schwerer zu erfassen und sind daher als Beispiele fürs Sehenüben und -lernen im Detail weniger geeignet. Da die Mimik weitgehend wegfällt, erhält die Aussagekraft des Körpers besondere Bedeutung.

Im Schatten wird eine Emotion, z. B. Angst, fokussiert, sie wird schwarz auf weiß „herausgeschnitten“ und auf einmal ganz deutlich. Sie erhält allein durch die Körperhaltung Wahrheit, und in unserem Seminar zeigte sich, daß sie nur durch ein inneres Erleben im Schatten Deutlichkeit erhielt. Es ist also auch hinter der Leinwand Spielpräsenz unbedingt notwendig, soll der Schatten in seinem Ausdruck Echtheit erhalten. Es erfordert immer wieder ein Hineinhorchen in sich und Reflexion der Körperhaltung gemeinsam mit den Mitspielern und darüber ein wirkliches Kennen(lernen) der eigenen Körpersprache.

Schattentheater als multimediales Ereignis

Neben den oben beschriebenen Aspekten der Heilung und Selbsterkenntnis stelle ich mir das Schattentheater als multimediales Ereignis vor, das zur Unterhaltung, Belustigung und Freude aller beitragen kann.

Es wäre ja durchaus denkbar, die verschiedensten Medien hier zusammen spielen zu lassen. Es könnten Figuren und „echte“ Menschen zusammen spielen, Musik kommt dazu, ein Text wird gesprochen, dann plötzlich erscheinen irgendwelche Lichter oder farbige Bilder. Rundherum ist es dunkel, und die Zuschauer sind fasziniert von dem Spektakel, das ihnen geboten wird, und sie wissen nicht mehr, ist es Traum oder Wirklichkeit.

Vielleicht könnte das Schattentheater so sogar zu einer echten Alternative zu den schnellen Bildern von Film, Video und Fernsehen werden.

Als Methode und Empfehlung: Didaktik mit System

Für Leute, die selber vorhaben, mit dem Schattentheater zu arbeiten, habe ich einen Tip: Macht nicht alles auf einmal, geht Schritt für Schritt vor. Das hat sich in unserem Seminar sehr bewährt. Aus der Not machten wir eine Tugend: Am Anfang hatten wir nur eine provisorische Leinwand (weißes Tuch), hinter der nur eine Person Platz fand. Mit ihr probierten wir, was mit der kleinen Fläche möglich war: Sehen von Details, kleine Bewegungen, meist nur von einer Person. Später, mit der großen Spielfläche, bemühten wir uns weiterhin um die kleinen Dinge, die im Spiel große Bedeutung bekommen.

Daraus leite ich ein System ab. Die folgende Tabelle zeigt auf, aus welchen einzelnen Spielelementen das, was zu einem Ganzen wird, bestehen kann. Spielelemente können sein: Spieler, Bewegung, Stimme, Licht etc. Schritt für Schritt soll ein neues und wieder ein neues Spielelement hinzugefügt werden. Dieses Modell ist zunächst einmal sehr statisch. Je mehr Elemente dem Spiel hinzugefügt werden, desto mehr löst sich die Statik auf.

Der Sinn liegt darin, die einzelnen Elemente bewußt wahrzunehmen und einzusetzen oder herauszulassen.

Variante	Spieleranzahl	Bewegung	Stimme	Techn. Mittel	Licht	Ergebnis
1	1	ohne	ohne	ohne	weiß	Statue
2	1	freeze in freeze	ohne	ohne	weiß	Statuenvariation
3	1	ohne	Ton / Wort	ohne	weiß	„vertonte“ Statue
4	2	ohne	ohne	ohne	weiß	Statuen (Beziehung?)
5	2	freeze in freeze	ohne	ohne	weiß	Anderung der Beziehung
6	2	ohne	Ton / Wort	ohne	weiß	„vertonte“ Beziehung
7	1	ohne	Text	ohne	weiß	Statue mit Geschichte
8	2	ohne	Text	ohne	weiß	Beziehung m. Geschichte
9	...					

Jede Variante hat ihre Eigenart und ihre eigenen Möglichkeiten und Unmöglichkeiten einer Wirkung oder Aussage. Am Anfang sollte meiner Meinung nach auf technische

Möglichkeiten verzichtet werden: Der Mensch soll im Vordergrund stehen. Je nach Entwicklung und Bedarf gibt es eine Fülle von Möglichkeiten, die hinzugefügt werden können. Die Technik soll für die Spielenden da sein. Wer auf äußerliche Effekte aus ist, geht den umgekehrten Weg und läuft dabei Gefahr, geistloses, hohles Theater zu machen, in dem der Mensch Erfüllungsgehilfe der Technik wird.

Die Tabelle zeigt nur so etwas wie die Basiselemente des Schattenspiels, wie wir es bisher nutzten. Allein die Spieltechnischen Möglichkeiten, wie sich im Kapitel vorher andeutete, sind riesig. Per Diaprojektor kann z. B. mit Knopfdruck ein gewünschtes Bühnenbild an die Leinwand projiziert werden, in dem die Schatten sich bewegen. Auch Filme können zur Kulisse des Schattentheaters werden.

Es kann auch gleichzeitig hinter und vor der Leinwand gespielt werden. Allein dieser Bruch oder Wechsel der Spielbeenen hat eine eigene, starke Wirkung.

Farben, Formen (Gegenstände wie Mobiles u. a.) können eigene Effekte mit sich bringen. Der eigenen Fantasie sind keine Grenzen gesetzt. Viel Spaß beim Ausprobieren!

Anschrift des Verfassers: Kamminer Str. 32, 10589 Berlin

Ute Pinkert

Sinne als Pfade der Erinnerung

Als ich mich diesen Sommer im Rahmen meiner Abschlußarbeit zum Studium der Spiel- und Theaterpädagogik an der Hochschule der Künste, Berlin, mit der Bedeutung von Empfindung und Sinnes-Wahrnehmung als Bestandteile eines auf ästhetische Erfahrung ausgerichteten Theater-Spielprozesses beschäftigte, ergab sich für mich ein Zusammenhang zwischen diesen Gedanken und den Erfahrungen, die ich während eines theaterpädagogischen Seminars im Februar diesen Jahres machen konnte.

Quasi als ein "Zwischenbericht" will ich im folgenden die mehr oder weniger zufällig gemachten Erfahrungen des Seminars hier kurz skizzieren und im Anschluß daran die Problemstellung (m)einer künftigen praktischen Arbeit formulieren.

In Fortführung der Tradition der Pädagogen- und Theaterpädagogentage am (ostdeutschen) Theater initiierten die beiden Theaterpädagoginnen des Kinder- und Jugendtheaters "carrousel" im März dieses Jahres ein dreitägiges theaterpädagogisches Seminar für PädagogInnen Berliner Schulen, an dessen Planung und Durchführung ich wesentlich beteiligt war.

Unser konzeptioneller Grundgedanke war, zwischen der Weiterbildung, die z.T. direkt im Theater stattfand, und dem Spielplan des Theaters eine Beziehung herzustellen und auf diese Weise über die eigene praktische Beschäftigung mit einem Text das Verständnis für die professionelle Theaterarbeit zu vertiefen. So nahmen wir uns vor, während der Werkstatt zu einer Szene eines aktuellen Stückes des "carrousel"-Theaters mehrere Interpretationen zu erarbeiten, danach die Inszenierung des Theaters anzusehen und im Abschluß im Gespräch mit den Profis über das Stück (die Szene) und die verschiedenen Interpretationsmöglichkeiten zu sprechen.

Dieses aktuelle Stück war "Winterschlaf", eine poetische Geschichte über Mutter-Vater-Kind aus der Perspektive des Kindes, über die Geborgenheit dieses elementaren Beziehungsmodells und die Probleme, wenn das Kind nach eigenen, neuen Wegen sucht und die Familie verläßt. Leider kamen wir wegen einer kurzfristigen Spielplanänderung nicht zu unserer geplanten Verbindung von pädagogischer und professioneller Theaterarbeit, aber das ist für den hier interessierenden Sachverhalt ohne Belang.

Da die Handlung in "Winterschlaf" in einer Höhle ansiedelt ist und die Figuren als Höhlenwesen mit tierisch-menschlichen Eigenschaften beschrieben werden, konzentrierte ich mich in meiner Teilgruppe am ersten Tag (nach dem gegenseitigen Kennenlernen) auf Übungen zur Sensibilisierung und stellte diese unter das Thema "Er-Findung einer Höhlenwelt": Wie fühlt sich eine - von der "normalen" Welt unterschiedene - Höhlenwelt an, wie riecht sie, welche Geräusche gibt es in ihr, wie sieht sie aus (das ist am wenigsten interessant, schließlich ist eine Höhle meistens dunkel...)? Ich initiierte also im Vorfeld eine Reihe von Übungen, die die sinnliche Wahrnehmung sensibilisieren sollten. Z.B.:

- entspannen und mit geschlossenen Augen die Geräusche a) außerhalb, b) innerhalb des Raumes wahrnehmen,
- eine Teilgruppe spielt der anderen, die mit geschlossenen Augen am Boden sitzt, ein "Hörspiel", "Geräuschstück" zu einem bestimmten Thema vor,
- eine (es waren alles Frauen) führt die nicht sehende Partnerin mittels eines Geräusches durch den Raum,
- eine führt die nicht sehende Partnerin und läßt sie verschiedene Dinge im Raum ertasten (ohne zu raten!),
- jeweils zwei Frauen bekommen das gleiche Parfüm auf das Handgelenk und müssen sich am Duft erkennen,
- jede Frau wählt sich ein Tuch aus und läßt sich davon zu einer kleinen "Orts"-Etüde anregen, z.B. ein blaues Tuch - sie ist am Meer, ein gelb gemustertes Tuch - sie schwitzt in der Wüste...

Alle diese Übungen mündeten schließlich in die folgende Aufgabe: In zwei Gruppen sollten die Lehrerinnen jeweils für die andere Gruppe eine "Höhle" bauen, in der es (sinnlich) etwas zu erleben gab. Dann sollten gegenseitige Besuche in den Höhlen stattfinden, während der die Bewohnerinnen ihren Gästen diese Erlebnisse ermöglichten. Um diese Erlebnisse/Empfindungen zu intensivieren, galt die Annahme, in den Höhlen sei es absolut dunkel, d.h. die Gäste mußten die Augen geschlossen lassen.

Ich habe selten während eines Weiterbildungsseminars eine solch intensive Atmosphäre erlebt, wie während dieser Übung. Die Frauen waren ganz bei sich und ganz bei der Sache. Ich war überflüssig geworden. Sie wirkten auf mich wie spielende - "Buden" bauende - Mädchen. Mit großer Phantasie entstanden aus den reichlich vorhandenen Materialien auf der Probestühne (Stoffe, Tücher, Stellwände, Zeitungen...) zwei ganz verschiedene Höhlen. Die erste war groß und "erhaben", sie bestand aus einer Stellwand und großen grün-weißen Stoffbahnen (irgendjemand sagte "Picasso-Höhle"), die Besucherin durfte sich auf eine Schaumgummimatte legen, dann wurde sie gestreichelt und ihr wurde etwas vorgesungen. Ich habe es selbst leider nicht erlebt, aber alle Besucherinnen kamen mit verklärtem Gesicht wieder heraus... Die zweite Höhle war verspielt und "hexisch" - sie bestand aus vielen Tüchern und

einem aufgespannten weißen Rüschenunterrock als Fenster. Die Besucherinnen mußten unter von der Decke hängenden Klebestreifen hindurchkriechen und sich auf einen Schemel setzen. Dort wurden ihnen mit verschiedenen Düften getränktes Papier unter die Nase gehalten, der frische Luftzug vom offenen Fenster entgegengefächelt und mit Hölzern erzeugte Geräusche vorgespielt...

Am nächsten Tag nutzten wir die Höhlen als Spielorte. Wir bauten gemeinsam noch eine dritte und improvisierten in diesen Räumen drei Varianten einer Szene zwischen Vater-Mutter-Kind aus "Winterschlaf", die davon erzählt, wie die Eltern selbstverständlich voraussetzen, daß ihr Kind für sie sorgt und wie dieses aber bereits beginnt, nach einem "Draußen" zu fragen. Diese Improvisationen waren (im Vergleich mit anderen am zweiten Tag einer Lehrerfortbildung) bemerkenswert. Die Frauen spielten sehr körperlich. Ich erinnere mich z.B. an ein "Elternpaar", das sich mit wahrer Lust tierähnlich in der (grünweißen) Hütte suhlte - ganz die träge Faulheit der literarischen Figuren verkörpernd. Darüberhinaus waren die meisten der dargestellten Figuren(anlagen) von einer beeindruckenden Konkretheit und Authentizität. Es wurde deutlich, daß in die drei ganz verschiedenen Interpretationsansätze eigene Kindheits- und Familienerfahrungen der Spielerinnen eingeflossen waren.

Ich meine, diese relativ große Öffnung der Spielerinnen (als Voraussetzung für ein authentisches Spiel) ist auch ein Ergebnis der auf Sensibilisierung der Wahrnehmung gerichteten Vorbereitung.

Über die Veränderung selbstverständlich gewordener - rational dominierter - Wahrnehmungsmuster, z.B. durch eine Unterordnung des optischen Sinnes wurden offensichtlich auch selbstverständlich gewordene - körperfremde - Ausdrucksmöglichkeiten verändert/erweitert (im geschützten Raum des Spiels). Möglicherweise ergab sich durch das intensive Sinneserleben besonders in den beiden Höhlen bei manchen, quasi als Ergebnis einer **Assoziationskette des sinnlichen Gedächtnisses** (als Teil des affektiven, vgl. Strasberg), ein Zugang zu tiefer liegenden Schichten der individuellen Erfahrung.

Wie ich oben beschrieben habe, initiierte ich diese intensiven Sinneserlebnisse als Vorübungen für eine bestimmte Thematik und eine spezifische Szene. Es wäre nun zu fragen, inwieweit die Sensibilisierung für Sinneswahrnehmung und Empfindung eine verallgemeinerbare Möglichkeit darstellt, authentisches, d.h. erfahrungsbezogenes Spielen zu befördern.

Die vom Spiel ausgehende irritierende, lustvolle Infragestellung alltäglicher Wahrnehmungsmuster (und die Erinnerung an umfassendere) als Voraussetzung für das Infragestellen alltäglicher Handlungsmuster?

Ich möchte meinen "Zwischenbericht" mit diesen Fragen beenden. Meine bisherigen praktischen Erfahrungen ließen alle weiterführenden Gedanken Spekulation bleiben.

Anschrift der Verfasserin: Dimitroffstr. 84, 10405 Berlin

Felix Zulechner

Der Körper gibt die Rollen vor Theaterarbeit mit Neutralmasken

Ein Mangel an Anschaulichkeit und Lebendigkeit bei dem Spiel von Amateurtheatergruppen liegt häufig darin begründet, daß das Wort in einer "leeren" Deklamation dominiert und der Körper mit seiner Ausdruckskraft und Plastizität entweder gar nicht oder nur hölzern, unbeholfen in einer antrainierten, künstlich wirkenden Gestik sich präsentiert.

Theater wird jedoch fesselnd und gewinnt an Intensität, wenn das Wort vom Körper getragen wird, es seine Entsprechung im Körperausdruck der spielenden Person hat und sozusagen etwas überspitzt formuliert - nur noch das I-Tüpfelchen dessen ist, was der Körper eh schon sagt.

Wie man diese vitale Ausdrucks- und Ausstrahlungskraft des Körpers für das Theaterspielen aktivieren kann, soll am Beispiel der theaterpädagogischen Arbeit mit Neutralmasken gezeigt werden.

Voraussetzungen

Die Haltung, die Proportionen, die Eigenarten der Bewegungen, die Spannungszustände usw. des Körpers charakterisieren einen Menschen: Ein gesenkter Kopf, hängende Schultern oder ein schleppender Gang signalisieren Schwäche und Resignation oder Bürden, die getragen werden müssen; dagegen kündigen ein erhobener Kopf, gerade Schultern, ein leichtfüßi-

ger Gang vom optimistischen Selbstvertrauen. Manche Haltungs- und Bewegungsstrukturen haben sich mit der Zeit verfestigt und sind nicht nur für den Augenblick gültig, sondern für den betreffenden Menschen charakteristisch (1). Die Lebenserfahrungen haben ihre Entsprechung im Körper gefunden, der Körper drückt sie - vielfach unbewußt - aus, wobei sich auch Widersprüchliches manifestieren kann.

Die theaterpädagogische Arbeit besteht nun darin, die gespeicherten Erfahrungen in ihrer Körperlichkeit zu "bergen" und den Spielenden zur Verfügung zu stellen, so daß sie Bühnenfiguren ausfüllen können, die körperlich und psychisch in ihnen verankert sind. Dabei lassen sich Neutralmasken als Hilfsmittel besonders gut einsetzen.

Neutralmasken sind weiße, aus Plastik bestehende Masken mit einem feststehenden "neutralen" Gesichtsausdruck. Einen reinen neutralen Ausdruck kann es natürlich nicht geben, die Form und die Farbe der Gesichtsmaske tragen immer auch schon Bedeutung mit sich. Aber andere Hilfsmittel zum Verdecken des Gesichts, z.B. ein Schleier, signalisieren noch viel stärker eine Botschaft. Entscheidend ist, daß die kräftigen und in der Regel leicht verstehbaren Botschaften des Gesichts durch das Aufsetzen der Maske weggefiltert werden und nur noch die übrigen Körperteile "sprechen" können.

Arbeitsphasen

Nach den in jeder theaterpädagogischen Arbeit notwendigen Lockerungs- und Aufwärmspielen wird am Anfang die Erfahrung der engen Verknüpfung von Körper und Geist vermittelt:



Vorgegebene Körperhaltungen, die von den Spielenden für einen längeren Zeitraum eingenommen werden, bleiben nicht neutral, sondern lösen bei ihnen Gefühle, Phantasien, Erinnerungen aus. Wird z.B. für eine längere Zeit eine aufrechte, jedoch überstreckte, im ganzen Körper sehr angespannte Haltung eingenommen, so stellen sich Assoziationen zum Bereich Macht, Militär, Roboter, Arroganz usw. ein. Die eingenommene Körperhaltung provoziert die Gefühle und Bilder.

In einem zweiten Schritt geht es darum, von den Gefühlen auszugehen und dazu den entsprechenden Körperausdruck zu finden. Diese Phase wird im folgenden genauer erläutert.

Zunächst wird mit Musik unterstützt der Körperausdruck zu verschiedenen Gefühlen erkundet und im Tanz zum Ausdruck gebracht. Musiksequenzen, die unterschiedliche Stimmungen transportieren, helfen den Tanzenden, den Körperausdruck für Trauer, Hochmut, Angst usw. zu finden.

Die Erfahrungen der Tanzenden sind natürlich unterschiedlich und hängen von der individuellen Lebensgeschichte ab: Während einige besonders gut z.B. einen tänzerischen Ausdruck für Wut finden, können andere sich nur mühsam dieser Ausdrucksform nähern. Die Erfahrung der Blockade oder der Leichtigkeit heben ins Bewußtsein, welche Rolle das jeweilige Gefühl im Leben gespielt hat und/oder noch spielt.

Die nun folgende Arbeit mit Neutralmasken fokussiert die Darstellung eines Gefühls im Körperausdruck: Einige Personen gehen auf die Bühne, setzen die Neutralmasken auf und stellen, jede/r für sich, in einem Standbild den Körperausdruck zu einem Gefühl dar, das ihnen vorher genannt worden ist. Für die Spielenden ist es eine Unterstützung, wenn sie dieses zunächst karikaturhaft, übertrieben gestalten (dürfen). In der ironisierenden Darstellung können die Scheu und Abwehrhaltung einem bestimmten Gefühl gegenüber abgebaut und auch das Klischee bedient werden, so daß anschließend der ernsthafte Versuch, die ureigene Ausdrucksform von z.B. Aggression zu finden, leichter fällt. Bei dieser Gestaltung kommt es nicht darauf an, wie z.B. in der Pantomime zu einem stilisierten Zeichen, sondern zu der für die jeweilige gestaltende Person gültigen und stimmigen Form zu gelangen. Eine Hilfe dabei ist, Situationen erinnern zu lassen, in denen das Gefühl besonders präsent war. Ist das Standbild fertig, beschreiben die Zuschauernden das, was sie sehen: die Darstellenden werden mit der Fremdwahrnehmung konfrontiert. Z.B. bei Aggression: Sehen die anderen in dem Standbild eine offensive, herauspolternde oder eher eine versteckte, zurückhaltende, sich nicht trauende Aggression oder eine Aggression kurz vor der Explosion?

Häufig sind die Beschreibungen so treffend, daß der/die Beschriebene verblüfft erkennt, daß der Körper genau das ausdrückt, was der Erfahrung mit dem dargestellten Gefühl entspricht, und daß andere dieses auch bemerken.

Diese Erkenntnisse können nun auf der Selbsterfahrungsebene weiter vertieft oder unmittelbar für die Theaterarbeit fruchtbar gemacht werden. Für die vertiefende Selbsterfahrung ist die Bühne der Raum, der alles erlaubt: Andere Formen der Gefühlsdarstellung können ausprobiert werden, ohne daß Sanktionen zu befürchten sind.

In der Theaterarbeit werden die Erfahrungen mit dem eigenen Körperausdruck in der folgenden Spielphase genutzt, indem zwei Personen Zug um Zug einen Dialog entwickeln, der ausschließlich mit Hilfe der Körpersprache bestritten wird. Damit kann in Aktion und Reaktion das gezielte und wirkungsvolle Einsetzen der Körpersprache geprobt werden

Abgrenzung

Die in dieser Theaterarbeit enthaltenen Selbsterfahrungselemente erfordern eine Klarheit bei der leitenden Person darüber, welcher Platz ihnen eingeräumt wird und wo die Theaterarbeit weitergeht. Die durch diese Theaterarbeit hervorgerufenen Situationen und Gefühle können im Einzelfall als schmerzlich empfunden werden. Mit der betreffenden Person ist dann zu klären, ob und wie weitergearbeitet wird. In den meisten Fällen dominieren nicht die Angst, sich der schmerzlichen Situation zu stellen, sondern die Freude am Spiel und die Lust am Experiment, Alternativen zu entwickeln. Insofern kann diese Theaterarbeit im weitgefaßten Sinne auch therapeutischen Nutzen haben, indem sie dazu beiträgt, schrittweise die Möglichkeiten des Körperausdrucks zu erweitern und so zu einer inneren Befreiung und größeren Offenheit zu führen. (2) Dies kann ein positives "Nebenprodukt" sein, aber die Intention dieser Theaterarbeit ist, die Schärfung des Körperbewußtseins und die Schulung des Körperausdrucks in den Dienst der Bühne zu stellen.

Einsatzbereiche

Diese Arbeit ist mit Jugendlichen und vor allem Erwachsenen aller Altersstufen möglich. Für Kinder ist sie nicht geeignet, da mit ihnen die Selbstreflexion nicht so geleistet werden kann, wie es nötig wäre. Das Spiel mit Neutralmasken kann jede Gruppe bereichern, die entweder eigene Szenen entwickeln oder ein vorgegebenes Stück inszenieren will. Das Wissen über die individuellen Darstellungsmöglichkeiten, die Art und Weise, mit dem Körper Botschaften zu geben, kann bewußt und gezielt eingesetzt werden, um einer Bühnenfigur die nötige "Fleischesfülle" und Intensität zu geben. Eine selbstgeschaffene oder literarische Bühnenfigur, die so im wahrsten Sinne des Wortes verkörpert wird, ist psychisch und körperlich in der jeweiligen spielenden Person verankert; sie läuft nicht mehr Gefahr, blutleer und deklamatorisch zu wirken.

Anmerkungen

- (1) Kurtz, Presterer: Botschaften des Körpers, München 1981, 2. Aufl., S. 13 ff
- (2) Zulechner: Theater zwischen Selbsterfahrung, Therapie und Kunst, in: Ruping, Vaßen, Koch (Hrsg.): Widerwort und Widerspiel, Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater e.V., Band 1, 1992, S. 308 ff

Anschrift des Verfassers: Waldring 88, 44789 Bochum

"Die Berge sind nicht mehr so bedrohlich..."

Zur Erweiterung von Handlungs-Spiel-Räumen durch Psychodrama

Wir befinden uns in der Anwärmphase eines Psychodrama-Seminars. Die TeilnehmerInnen lernen sich kennen und machen sich miteinander vertraut. Aus Ansichtskarten gestaltet jede/r ein persönliches Plakat zum Thema: mein soziales Umfeld und ich. Wir betrachten das Plakat von Janne. Die wichtigste Karte für Janne stellt eine blühende Alpenwiese mit einem Bergmassiv im Hintergrund dar. Die untergehende Sonne beleuchtet noch die schneebedeckten Gipfel und die friedlich weidenden Schafe. Nicht nur die BergliebhaberInnen aus der Gruppe sind begeistert von der Idylle. "Ich bringe die Berge mit meiner Familie in Verbindung", sagt Janne, "sie kommen mir vor wie steinerne Riesen. Sie sind für mich sehr bedrohlich." Im weiteren Sitzungsverlauf stellt sie dazu eine Szene: sie wählt zwei Männer aus der Gruppe, die sie als Bergmassiv in Positur bringt. Mit arroganten, aufgeblasenen und unterdrückerischen Gesten stehen sie da. Janne selbst befindet sich unmittelbar vor dem "Massiv". In erstarrter Haltung, den Bergen mit dem Rücken zugewandt, schaut sie mit bedrücktem Gesichtsausdruck in die Ferne. Wir ermuntern sie, sich dieses Bild selbst von außen zu betrachten. Eine Teilnehmerin nimmt ihren Platz in der Szene ein. Sie sieht sich "ihr" Bild an. "Ja", sagt sie nachsinnend, "so ist meine Familie, so stehe ich zu ihr". "Wie könnte das Bild noch aussehen? Du kannst das Bild verändern." hört sie von der Leiterin. Janne führt ihr Spiegelbild etwas weiter weg von dem "Massiv", nun aber den Bergen zugewandt. Als sie "ihre" Rolle wieder selbst einnimmt, tritt sie noch weitere Schritte zurück und erkennt, daß "aus diesem Blickwinkel die Berge gar nicht so bedrohlich wirken. Man sieht ihnen an, wie anstrengend eine solche Aktion ist. Sie haben keinen Blickkontakt mit mir, nehmen mich nicht wirklich wahr". Wir sprechen über ihr Verhältnis zu ihren Eltern, die Familienatmosphäre, ihr Verhalten und ihr Gefühl eingezwängt zu sein. Ihr wird klar, daß sie sich doch bewegen kann, auf jeden Fall hat die Szene gezeigt, was anders sein könnte, was sie verändern könnte. Ihr Fazit in der Situation: "Wenn das so ist, kann ich ja auch in angemessener Distanz mein Leben führen...". Nach der Auflösung des Bildes bestätigen die Männer, die das Bergmassiv dargestellt haben, daß sie sich in der Rolle des bedrohlichen Imponiergehaves erstarrt und handlungsunfähig gefühlt haben.

Die erste Karte auf dem Plakat von Hannes zeigt zwei Gänsepaare, die in entgegengesetzter Richtung aus dem Bild marschieren. Keines der Tiere hat zum anderen Kontakt. "Als ich die Karte entdeckte", begründet Hannes seine Wahl, "hat sie mich sofort an eine kritische und schwierige Situation erinnert, die ich gerade in meinem Team erlebt habe. Die Umgangsweisen untereinander sind oft verletzend, voller Doppelbotschaften. Da ist der Anspruch, zu einer Familie gehören zu wollen. Das große Harmonie-Bedürfnis läßt kaum sachliche Auseinandersetzungen zu, und Außenseiter werden auch gebraucht. Je weniger ich das System durchschauen konnte, desto mehr zog ich mich zurück. In dem letzten Team-

Soziogramm erkannte ich meine Außenseiter-Position, die mich verletzte, wütend und hilflos machte. Dabei ist mir klar, daß sich meine versteinerte Ausstrahlung für die gewünschte Festschreibung geradezu anbietet...". Hannes wählt für seine Statue drei Personen, die er als die "drei Strömungen in mir" aufstellt. Die erste Person übernimmt die Position "Ruhe bewahren"; sie ist im Hintergrund aufgestellt. Die zweite Person stellt seine innere Instanz "innerlich wütend sein" dar, und die dritte Person ist der Anteil in ihm, der "sich nichts mehr gefallen lassen will". Die Figur des "Ruhe bewahren" interessiert Hannes besonders. Deshalb übernimmt er jetzt selbst diese Position. So hat er die anderen beiden Figuren vor sich und sieht an ihnen vorbei auf die zuschauenden GruppenteilnehmerInnen, die er sich mühelos als seine Team-Mitglieder vorstellen kann. "Von hier hinten kann ich leicht eine Mauer aufbauen. Ich bin dann geschützt, aber ich spüre auch die Isolation und begreife, wie wenig mich die anderen wahrnehmen können." Die Leitung hatte einige TeilnehmerInnen gebeten, um Hannes eine Mauer zu bilden, um seine Imagination von Schutz zu verstärken. "Diese Isolation will ich nicht", sagt Hannes, "ich muß den Zugang zur Gruppe herstellen und möchte dennoch nicht ungeschützt sein". In seinem "Mauer-Spiel" und auf der Suche nach einer Alternative formt Hannes die Mauer um, er macht aus der Mauer eine "Naturhecke". Sie hat Blattwerk, Dornen und die duftenden Blüten der Heckenrose. Hannes erkennt für sich: "meine Naturhecke ist lebendig und wächst. Ich kann sie beschneiden, wenn sie zu hoch wird, sie gibt mir den nötigen Schutz, ohne abzuschrecken, denn sie ist durchlässiger als das Mauerwerk. Es liegt an mir, wie ich die Hecke wachsen lasse...".

Das Psychodrama, mit dessen Techniken wir in den beiden Beispielen gearbeitet haben, kann als das älteste der modernen Gruppen- und Psychoverfahren gelten. Es wurde von Moreno (1889-1974) auf der Basis von Theaterexperimenten und in der Auseinandersetzung mit der Psychoanalyse Freuds entwickelt und existiert heute in vielfältigen Ausprägungen. Moreno setzt an den kreativen Möglichkeiten des Menschen an. Im Rahmen von spontanen dramatischen (Rollen-)Spielen werden bedeutsame Ereignisse aus Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in Szene gesetzt um handelnd eine Problemlösung zu ermöglichen bzw. einen neuen Freiheitsspielraum im Umgang mit Konflikten zu erreichen. Wir wollen hier nicht auf einzelne Psychodrama-Techniken (s. dazu Zeitlinger 1981) und Morenos therapeutische Philosophie (s. dazu Buer 1989) eingehen. Wir verstehen psychodramatische Spielszenen als praktisch erfahrbares und geübtes soziales Lernen von Einzelnen und von Gruppen. Wir haben diese Einschätzung in der kritischen Auseinandersetzung mit unserer eigenen Psychodrama-Ausbildung und unserer Arbeit mit dem Psychodrama entwickelt. Mit Hilfe des Psychodramas können die stets vorhandenen und vielfältigen sozialen Abhängigkeiten im Alltag und dessen soziale Normierung bewußt und durch Ausprobieren geplanter Veränderung auch besser handhabbar gemacht werden. Das Spielen der Kinder ist die Lebensaktivität, an deren Kreativitätspotential das Psychodrama wesentlich anknüpft. Im Psychodrama wird detaillierte gestische und bildhaft-verbale Inszenierung möglich, die im Vergleich mit dem bloßen Sprechen über das Ereignis zusätzliche Facetten und Perspektiven eröffnet. Der Gefühlsgehalt von lebenspraktischen Entwürfen läßt sich eben eher bildhaft und präsentativ

als diskursiv symbolisieren: "Während das logische Verstehen vor allem an die diskursive Symbolik unserer gesprochenen Sprache anknüpft, stützen sich psychologisches und vor allem szenisches Verstehen stärker auf die in der Interaktion produzierten Bilder, auf die präsentative Symbolik unserer Sprache... Für das Verständnis von Wünschen, Abwehrprozessen und Entwürfen von Menschen ist über weite Strecken hin eine bildhafte Sprache mit ihren Vagheitsrisiken präziser als eine an Struktureindeutigkeit orientierte Sprache" (Ottomeyer 1987, S.78/79). Bildhafter Ausdruck, theatralische Inszenierung und körperliche Aktion symbolisieren die vielschichtigen Prozesse persönlicher und sozialer Welten. Diese Symbole sprechen direkt auch tiefere Schichten der Persönlichkeit an, berühren Wunschebenen und Handlungsentwürfe und machen Abwehrmechanismen plastisch sichtbar. Das szenische Verstehen kann rationalisierende Blockaden überwinden und so in spielerischer Weise angstbesetzte Bereiche sozialer und psychischer Wirklichkeit zugänglich und damit veränderbar machen: die Erweiterung von Handlungs-Spiel-Räumen.

In den beiden Beispielen mit Janne und Hannes wurden Handlungsspielräume und Ansätze für Veränderungen sichtbar. Bleibt das ein seminarinternes Ereignis oder wirken die neuen Sichtweisen in die alltägliche Realität hinein?

Die Gruppe trifft sich acht Wochen später zu einer Nachbesprechung. Hannes erinnert sich noch lebhaft an sein "Mauer-Spiel": "Ich habe während der Inszenierung damals schon eine Veränderung gespürt. Das Bild der Naturhecke nahm ich mit

und versuche dies bei Team-Begegnungen umzusetzen. Das ist nicht einfach, weil die Team-Mitglieder meist noch an ihren alten Festschreibungen meiner Person hängen. Aber weil ich den Mut aufgebracht habe durchlässiger zu sein, wie meine Hecke, ist es mir gelungen besseren Kontakt zu einzelnen Personen zu finden, die mich jetzt auch schon anders wahrnehmen".

Janne berichtet ausführlich von einem Besuch in ihrem Elternhaus: "Natürlich hatte sich zuhause nichts verändert. Die gleichen Rituale bei den Tischzeiten, die gleichen stereotypen Meinungen, die keinen wirklichen Dialog zulassen. Das beruhigende und wirklich Erfreuliche aber war für mich, daß ich das ganze Geschehen betrachten konnte wie durch ein umgedrehtes Fernglas - die Berge sind nicht mehr so bedrohlich...".

Literatur:

Buer, Ferdinand (Hg.), Morenos therapeutische Philosophie, Opladen 1989

Gipser, Dietlinde/ Kunze, Sabine, Katzen im Regen. Das Drama mit dem Psychodrama, Hamburg 1989

Ottomeyer, Klaus, Lebensdrama und Gesellschaft, Wien 1987
Zeitlinger, Karoline Erika, Analyse, Präzisierung und Reformierung der Aussagen zur psychodramatischen Therapie nach J.L.Moreno, Dissertation Salzburg 1981

Anschrift der Verfasserinnen: D.G., Hinterm Horn 48, 21037 Hamburg

Bisher erschienene Hefte zur Theaterpädagogik seit 1985

Heft 1: Szenische Interpretation, Tanz-, Kinder-, Jugend-Theater, Fatzer- und Lehrstück-Debatte, Beobachtung & Teilnahme usw.

Heft 2: Schwerpunkt: Spielleiter; Brecht; Boal

Heft 3/4: Schwerpunkt: Arbeitsfelder der Theaterpädagogik; Brecht zum 90.

Heft 5: Schwerpunkt: Theater: Prozesse - Produktionen

Heft 6: Schwerpunkt: Musik & Theater

Heft 7/8: Schwerpunkt: Lach-Theater

Heft 9/10: Schwerpunkt: Theaterprodukte: Reflexionen aus der Praxis

Heft 11/12/13: Schwerpunkt: Spiel-Versuch 1991: Das Badener Lehrstück vom Einverständnis (1929)

Heft 14: Spuren: entdecken - sichern - verfolgen...

Heft 15: Schwerpunkt: Die ganze Welt ist eine Bühne... Mit Beiträgen aus Brasilien, Deutschland, Frankreich, Nord-Irland, Portugal, den USA

Heft 16/17: Schwerpunkt: Ohne Körper geht nichts

Vorankündigung: Heft 18: Schwerpunkt: Lehrstück in der aktuellen Diskussion (erscheint voraussichtlich im Frühjahr 1994)

Bestellungen: 4 Hefte: DM 20,- (einschl. Porto); vergriffene Hefte als Fotokopie.

Die KORRESPONDENZEN...Lehrstück...Theater...Pädagogik... können zu den gleichen Konditionen abonniert werden: DM 20,- als Vorauszahlung für 4 Hefte (einschl. Porto)

Einzelhefte kosten zwischen DM 5,- und DM 8,- (zzgl. Porto)

Bestelladressen: Gerd Koch, Sieglindestr. 5, 12159 Berlin,

Florian Vaßen, per Adr. Universität Hannover, Seminar für Deutsche Literatur und Sprache, Welfengarten 1, 30167 Hannover.

Herausgeber der KORRESPONDENZEN...Lehrstück...Theater...Pädagogik... ist die Gesellschaft für Theaterpädagogik.

"Der Leib (ist) die Basis aller Wahrnehmung" (Petzold, 1985)

Den Körper wieder mehr wahrzunehmen, seine Botschaften erfassen und in unserem Lebenskonzept umsetzen zu können, verdanken wir Methoden, die von der Vorstellung der Ganzheit von Körper, Geist und Seele bestimmt sind. Zu ihnen gehören die aus der Gestaltpsychologie entwickelte Gestalttherapie und -pädagogik, in der dieses Ganzheitspostulat ausdrücklich angenommen wird, aber auch andere Methoden, körperorientierte Verfahren, Bewegungstherapien, Entspannungsverfahren, Atemtherapie, das Psychodrama und weitere der Humanistischen Psychologie zugeordnete Methoden.

Sie haben sich im Laufe der Zeit gegenseitig beeinflusst und bereichert und werden z.T. als sich ergänzende Methoden begriffen und angewandt (Canacakis, S.141).

Der Körper enthält als Speicher von Wahrnehmungen Erinnerungen an Erfahrungen, Ereignisse und Gefühle, die damit im Zusammenhang stehen. Diese können beglückende persönlichkeitsfördernde, aber auch traumatische, hemmende und als solche im Körper aufgezeichnet sein. In der Körpersprache finden sie ihren Ausdruck.

Wird die Körpersprache gefühlt, gespürt, gehört, gesehen und verstanden, so kann sie als Mittel der Erkenntnis diagnostisch genutzt werden, besonders auch der Selbsterkenntnis dienen. Ich kann z.B. begreifen, weshalb mein Kopf zu platzen droht: weil ein ganz bestimmter Druck in ihm so stark ist.

In der Einzelberatung (-therapie) oder in der Gruppe, im Spiel, kann die Botschaft dieses Körperausdrucks erfahren und schließlich durch Erproben unterschiedlichen Verhaltens ein adäquates Gleichgewicht für Körper, Geist und Psyche (wieder-)erreicht werden. Der Körperausdruck erfährt, wenn nötig, eine Korrektur, oder kann so angenommen bzw. verstärkt werden, wie er als angemessen erlebt wurde. Der Gesichtspunkt des Handelns im Spiel wird besonders im Psychodrama betont. Im Spiel wird eine Katharsis auf rationaler, emotionaler oder körperlicher Ebene erreicht, die Heilung (heil=ganz) bewirkt.

Aneignung bzw. Wiederaneignung eigener Anteile wird als "eine der wichtigsten Grundlagen der Gestalttherapie" begriffen (Canacakis S. 149f.). Wie im Psychodrama, in dem die Förderung der Begegnung zwischen dem Du und Ich als ein wichtiges Ziel formuliert ist, ist über das Bewußtwerden "der Entfremdung vom Leib, von anderen, von der Welt, von der Zeit" ein Ganz-werden auch in den Bezügen nach außen angestrebt (Siehe Canacakis, S.150).

Kreativität und Spontaneität sollen gefördert werden und erlauben, den jeweiligen Lebenssituationen angemessen zu begegnen.

Die Themenstellung des 2. Symposiums im Hochschuldidaktischen Zentrum an der FHHS Berlin vom 18. und 19. Juni 1993 hieß:

"Der Körper als Medium des Lernens im Hochschulunterricht".

Probleme für das Lernen ergeben sich sowohl aus der Organisation von Lernen in der Institution als auch aus der individuellen Erfahrung damit.

Ich habe den Schwerpunkt des von mir angebotenen workshops auf das Erkennen von Lernschwierigkeiten, die aus der eigenen Biographie herrühren, gelegt. Mit Elementen von Psychodrama und Gestalttherapie sollten Ursachen für Frustrationen aufgedeckt werden und Wege zur Wiederbelebung ursprünglicher Lernlust erprobt, bzw. sichtbar werden.

An beiden Tagen waren für die Gruppenarbeit jeweils 3 1/2 Stunden vorgesehen. Die Gruppenbildung ergab sich nach dem Vorstellen durch die workshop-Leiter im Plenum. Der Verlauf psychodramatischer Gruppensitzungen ist entweder in 3 oder 4 Phasen eingeteilt. Die 1., die **Initialphase**, dient sowohl dem Kennenlernen der Gruppenmitglieder untereinander, der Bildung der Gruppe im Sinne "eine Gruppe werden" (Kohäsion), als auch dem Aufdecken der Problematik (Diagnostik) und Überleiten zu deren Bearbeitung, dem Spiel in der 2., der **Aktionsphase**. Hier können entweder im Hier und Jetzt sich manifestierende Konflikte gespielt werden oder auch Szenen aus früheren Lebensabschnitten, an die der Protagonist sich erinnert. Dabei können Hilfs-Ichs (Antagonisten) zu Hilfe genommen werden. In der 3., der **Integrationsphase**, findet eine Rückführung des Protagonisten in die Gruppe statt. Die Gruppenmitglieder berichten im sharing von ihren eigenen Erfahrungen. Im feedback teilen sie dem Protagonisten mit, wie sie ihn erlebt haben. Es kann sich eine analytische Runde anschließen, in der Zusammenhänge rational erhellt werden. Petzold schließt eine 4. Phase der **Neuorientierung** an, in der Verhaltensänderungen erprobt werden können (Petzold 1985, S.78ff).

Diese Verlaufseinteilung habe ich im großen und ganzen auch dem workshop zugrunde gelegt, von dem ich im folgenden berichten möchte. Ich möchte sie als eine mögliche Strukturierung vorstellen, aus der sich der Gruppenprozeß entwickeln kann und die im konkreten Fall auch Einfluß auf die Entwicklung des Verlaufs genommen hat.

Nach einer Kennenlernrunde in der **Initialphase** hat jedes Gruppenmitglied mit Bauklötzen eine persönliche Lernsituation aufgebaut, die ihm als glückliche, bereichernde, gelungene oder aber als problematische in den Sinn kam.

Es stellte sich heraus, daß, bis auf eine Ausnahme, die problembelastete Lernerfahrung in der aufgebauten Szene im Vordergrund stand.

Aus dieser Anwärmpphase ergaben sich zwei Spielwünsche. Der erste wurde am ersten Abend aufgegriffen, der zweite für den nächsten Tag vorgesehen.

Das erste Spiel drückte die Enttäuschung einer Teilnehmerin am Aufbau des workshops und ihre Kritik an der Leiterin aus. In der für ihr Spiel angeschlossenen Integrationsphase wurden im sharing Ängste einiger Teilnehmer bzgl. des Gelingens des workshops deutlich, die sich besonders bei dem potentiellen Protagonisten für den nächsten Tag körperlich, nämlich in Schwindel und Druck äußerten. Im feedback wiesen einige Gruppenmitglieder auf einen möglichen Konflikt der

Protagonistin mit der Leiterin hin. Die Protagonistin konnte ausdrücken, daß ihre Erwartungen an den workshop nicht erfüllt wurden. Am zweiten Tag haben sie und eine weitere Teilnehmerin die Gruppe verlassen.

Die **Aktionsphase**, auf den Gruppenprozeß bezogen, wurde am nächsten Tag nach einer Anwärmübung fortgesetzt. Der Teilnehmer, der am Vortag sein Interesse an einem Spiel ausgedrückt hatte, erhielt seinen Wunsch aufrecht.

Bevor er sich seiner mit den Bauklötzen dargestellten Lernsituation zuwenden konnte, tauchte die Störung durch den Konflikt des Vorabends wieder in dem Gefühl der Benommenheit auf. Er erkannte in einem vorgeschobenen Spiel zur Klärung den Zusammenhang, wählte für die ausgeschiedenen Teilnehmerinnen Symbole, denen er einen Ort außerhalb der Gruppe zuwies, so daß für ihn die Bühne und der Kopf frei wurden.

In der Aktionsphase für diesen Teilnehmer fanden im wesentlichen 2 Spielszenen statt.

Ausgehend von seinem Bauklotz-Bild wurde seine frühere Situation (die Ursprungsszene) als etwa 10-12-jähriger beim Vokabelabfragen durch seine Mutter erinnert. Er baute auf der Bühne die Küche, in der sich diese Lernsituation früher abgespielt hatte, auf. Durch Rollentausch mit verschiedenen Möbelstücken fühlte er die Lage des Jungen deutlich. Wenn er die Rolle der Couch darstellte, fühlte er Mitleid mit dem Kind, war er in der Rolle der Eckbank, so fühlte er Gleichgültigkeit sich selbst als Kind gegenüber, bzw. nahm gar eine unsolidarische, bedrohliche Haltung an.

In der Konfrontation mit der Mutter, für die er eine Antagonistin gewählt hatte, trat der Druck auf, der ihn in jetzigen als problematisch erlebten Lernsituationen dazu bringt, auszuweichen, seine Arbeit nicht zu erledigen und dadurch den Druck zu verstärken. Den Druck spürt er als echtes Körpergefühl. In dieser Spielszene, als Junge, erlebte er die Mutter als Verursacherin des Druckes, konnte es ihr sagen und auch Wut und Trauer darüber ausdrücken. Er fühlte sich ihr gegenüber in diesem Lebensalter unversöhnlich.

Es schloß sich eine 2. Spielszene an, in der er den Druck, durch einen Antagonisten verkörpert, seinem Schreibtisch von heute gegenüber stellte. In der Auseinandersetzung mit dem Druck, im Rollentausch, stellte sich heraus, daß dieser groß und unerträglich ist, wenn er den an ihn weitergegebenen Eltern Druck repräsentiert. Als ein sinnvoller eigener Anteil erlebt, nimmt dieser Druck jedoch eine helfende Position ein, der dafür sorgt, daß Termine eingehalten und Arbeiten zur eigenen Zufriedenheit ausgeführt werden. Das heißt, er erledigt sie, so gut er sie leisten kann und nicht an übermäßigen Forderungen orientiert, die nicht seine eigenen sind. Der Protagonist hat das in einem lebenden Bild ausgedrückt, in dem er die Stellung seines Doppelgängers und des den Druck darstellenden Antagonisten zueinander veränderte, bis er sie als für sich annehmbar und stimmig fühlte und erlebte. Der Doppelgänger erlaubte ihm, das Bild von außen anzusehen; im Rollentausch mit ihm hat er sein Gefühl in der jeweiligen Position überprüfen und die Anordnung korrigieren können, bis er gefühlsmäßig zufrieden war.

Das Gefühl des Gleichplatzens war verschwunden. Der behaltene eigene Anteil des Druckes wird als Einsicht, Verstand

erlebt. Im heutigen Leben wird die Verständigung mit der Mutter als möglich erlebt. Das wurde in einer der 2. Spielszenen angeschlossenen Überprüfung deutlich.

Durch die Mitteilungen der anderen Gruppenmitglieder in der Integrationsphase für das Protagonistenspiel wurde klar, daß jede(r) eigene Beteiligung während des Spiels erlebt hatte und eigene Erkenntnisse gewonnen. So konnte der Furcht des Protagonisten, zu viel Raum eingenommen zu haben, eine Furcht, die sich an dieser Stelle oft äußert, begegnet werden.

Der Protagonist hat sich im Anschluß an den workshop noch einmal kreativ mit seiner Situation beschäftigt. Dabei entstand dieses Bild, das leider nicht bunt gedruckt werden kann, auf dem er die verschiedenen Bereiche seiner augenblicklichen Befindlichkeit einander zuordnet: Das Bunte, das er an diesem Tag in sich sprühen spürte

Schwarz: Sein Chaos, seine Ängste, seine Zerissenheit, seine dunkle Seite



Gelb: der Brückenbauklotz aus dem workshop

(verkleinerte Schwarz-Weiß-Kopie)

Rot: eine Kraft in ihm, die ihn immer wieder auffordert und herausfordert, sich mit sich und all dem Chaos auseinanderzusetzen

Die zeitliche Begrenzung eines solchen workshops ließ ein weiteres Spiel nicht zu. Ich nutzte die verbliebene Zeit, um für jedes einzelne Gruppenmitglied eine Schlußphase, die als eigentliche **Integrationsphase**, auf die Gruppe bezogen, gesehen werden kann, als Phase der Veränderung, bereitzustellen. Das scheint mir eine nötige Maßnahme zu sein, um solche Teilnehmer, die nicht zum Spiel gekommen sind und deswegen möglicherweise verunsichert und verstört sind, noch einmal in ihre eigene Bezogenheit zu führen und sie zu veranlassen, diese zu erkennen, zu benennen und evtl. zu verändern.

Diese Schlußphase erscheint mir besonders für eine Arbeit sinnvoll, die sich auf einen workshop beschränkt. Anhand seines Bildes hat sich jedes Gruppenmitglied noch einmal auf seine eigene Situation bezogen. Einige veränderten ihr Bild.

So wurde z.B. einem Teilnehmer klar, daß er erfolgreich war, als Hand, Arm und Kopf in der Arbeit eine Einheit bildeten. Er erkannte, daß diese Möglichkeit potentiell in ihm vorhanden ist, da er sie schon erlebt hat.

Eine Teilnehmerin veränderte ihre Stellung im Bild einem Prüfer gegenüber. Ihre Körperhaltung wurde eine andere, sie wurde im Symbol gleich groß und das Gefälle: Prüfer=groß, Prüfling= klein aufgehoben. Sie machte sich klar, daß sie in ihrer Lage konfrontativ auftreten kann, indem sie sich gegenüberstellt. Der Protagonist hat sich im Anschluß an den workshop noch einmal kreativ mit seiner Situation beschäftigt. Dabei entstand dieses Bild, das leider nicht bunt gedruckt werden kann, auf dem er die verschiedenen Bereiche seiner augenblicklichen Befindlichkeit einander zuordnet.

Ein weiterer Teilnehmer erkannte, durch das Protagonisten-spiel angeregt, daß er bei dem Aufbau seiner Situation mit den Bauklötzen etwas gemogelt hatte und sich wohl doch noch genauer damit auseinandersetzen sollte. Auch der Protagonist des Spiels brachte seine neue Befindlichkeit symbolisch über eine Veränderung seines Bildes noch einmal zum Ausdruck.

Es ist mir wichtig, diesen Veränderungsaspekt zu unterstreichen; Können, Vermögen, Freude über allen Problemen nicht zu kurz kommen zu lassen, sondern klar hervorzuheben, wenn möglich in der Arbeit darauf zu foccusieren, ohne jedoch die Schwierigkeiten zu negieren und zu überspielen (Siehe Kast1991).

Die **Bereiche**, in denen die genannten Verfahren eingesetzt werden können, sind vielfältig. Moreno hat das Psychodrama aus Erfahrungen mit dem Stehgreifspiel entwickelt. Andere Methoden sind aus der Auseinandersetzung mit psychotherapeutischen Methoden entstanden. In Beratung, Training und Therapie finden sie ihre Anwendung, z.B. in sozialtherapeutischen, -pädagogischen, medizinischen und pädagogischen Bereichen bis hin zum Verhaltenstraining in Politik und Wirtschaft. Sie können auch erfolgreich für die Supervision in der Einzelarbeit und von Gruppen eingesetzt werden. Für das Theater weise ich auf Petzold 1977 hin.

In welcher Ausprägung diese Verfahren auch angewandt werden, ob im Stehgreif- oder Rollenspiel oder als therapeutische Methode, in jedem Fall sollte eine Voraussetzung erfüllt sein. Der Leiter sollte, neben einer fundierten Ausbildung, über Selbsterfahrung verfügen, eine Leitersupervision in Anspruch nehmen. So kann er dem Vertrauen, das ihm entgegengebracht wird, gerecht werden. Er ist dann in der Lage zu erkennen, wie weit er den Protagonisten, die Gruppe begleiten kann. Die Gefahr, durch zu große Zurückhaltung zu frustrieren oder durch Forcieren gegen Widerstände zu überfordern oder gar zu gefährden, ist ihm bewußt, und er kann seine Gruppe adäquat auf die Bedürfnisse des Klienten, der Gruppe ausrichten. In der Gruppenarbeit ist es von großem Vorteil mit mindestens noch einem Co-Leiter zu arbeiten.

Literatur:

- Canacakis, Jorgos u.a., Wir spielen mit unserem Schatten, Reinbeck 1986
Gudjons, Herbert, Spielbuch Interaktions-Erziehung, Bad Heilbrunn 1992
Kast, Verena, Freude, Inspiration, Hoffnung, Olten 1991
Ments van, Morry, Rollenspiel: effektiv, München 1991
Petzold, Hilarion, Psychodrama-Therapie, Paderborn 1985
Ders., Angewandtes Psychodrama in Therapie, Pädagogik, Theater und Wirtschaft 1977

Weiterführende Literaturhinweise sind bei den oben genannten Autoren zu finden.

Anschrift der Verfasserin: Davoser Str. 22, 14199 Berlin

Florian Vaßen

Der ganze und der zerstückelte Körper Stichworte zum Verhältnis von Körper-Therapie und Körper-Theater

I

Vom Körper zu reden hat Konjunktur - und nicht nur das Reden, auch das Körper-Sein und das Körper-Fühlen sowie das Zeigen und Ausstellen, das Pflegen und Verschönern, das Trainieren und Stärken, das Entspannen, Konzentrieren und Therapieren. Körperbewußtsein, Körpersprache, die Entfaltung der Sinne sind neu bzw. wieder entdeckte zentrale Aspekte, um nicht zu sagen Schlagworte, in unserer westlichen Industriegesellschaft. Zu verstehen ist diese "Bewegung" - im Kontext von Rationalitäts- und Fortschrittskritik - als Reaktion auf eine über lange Zeit auffällige Vernachlässigung des Körpers in Theorie und Praxis; Aufklärung und Moderne sind offensichtlich an ihre Grenzen gestoßen und werden in Frage gestellt, wobei allerdings häufig übersehen wird, daß der Aufklärung die Dialektik von Vernunft und Gefühl ebenso immanent ist wie die Moderne nicht identisch ist mit Modernisierung, zumal die ästhetische Moderne als Produkt und zugleich radikale Negation der Modernisierungsprozesse.

Die Vorstellung vom Leib(1) bzw. die Wiederentdeckung des menschlichen Körpers(2) bilden jedoch keine "rettende Insel" inmitten von allgegenwärtiger Instrumentalisierung; sie sind weder eine heile Welt noch ein sicheres Rückzugsgebiet, denn trotz biologischer Fundierung steht der menschliche Körper **nicht** jenseits von Geschichte und Gesellschaft. Auch er ist vielmehr Natur im Sinne der zweiten Natur, d.h., geprägt von historischen Prozessen und sozialen Strukturen, übt der Mensch Herrschaft über die Natur "am eigenen Leib"(3) aus. So erinnert der Verweis auf den gesunden, reinen Körper in vielem an die Ideologie vom "edlen Wilden", die auch nur die Kehrseite der Sklaverei war. Der menschliche Körper existiert in unserer Gesellschaft stattdessen primär - wir erfahren es alle tagtäglich - als Ware, Konsumartikel und Lustobjekt und er ist gezeichnet von Disziplinierung, Instrumentalisierung und Leistungsdruck bzw. von Verschleiß, Selbsterstörung und Armut. Heute wird der Körper in der Regel im Zusammenhang

mit Sex, Arbeit und Krankheit gesehen, wirklich wahrgenommen wird er jedoch nur noch, wenn er sich verweigert und nicht funktioniert. Außerdem dient er oft als Mittel zur Segregation, dh. mit seiner Hilfe werden die angeblich Impotenten bzw. Frigiden, Arbeitsunfähigen und Kranken, Behinderten und Schwachen aussortiert.

Diese **alltägliche** Deformation korrespondiert immer noch und z.T. wieder zunehmend mit einer Situation des **Ausnahmezustands**: Der Körper im Krieg, wo er zwar weder in strategischen Papieren als Objekt von politischer Macht noch im "gesäuberten" elektronischen Vernichtungskampf sichtbar wird, aber gleichwohl in Schmerz und Tod das eigentliche Zentrum bildet; der Körper unter der Folter als weit verbreiteter Eingriff von staatlicher wie auch antistaatlicher Gewalt, wie amnesty international uns in bedrückenden Fakten immer häufiger beweist. Ich möchte die These aufstellen, daß der voyeuristische "Genuß" an Schrecken und Grausamkeit als Körperzerstörung, sei es in der Realität (Unfälle, Gewalttaten, Krieg) oder - in den letzten Jahren besonders intensiviert - in den Medien und ihren brutalisierten Darstellungsformen, die "schleichende" Zerstörung des Körpers, wahrnehmbar in unserer nächsten Umgebung oder an uns selbst, verdeckt.

Grundlegenden **Widerstand** gegen diese allgemeine Entwicklung einer Dominanz der Abstraktion gibt es neben politischen, ökonomischen, juristischen, medizinischen, ökologischen Bemühungen auch von den folgenden zwei Ansätzen aus: Es ist zum einen die Hinwendung zum eigenen Körper

und das Bemühen im erfahrungsbezogenen, teils pädagogischen, teils therapeutischen Prozeß, den "Körperpanzer" aufzubrechen und die Deformationen zu reduzieren, d.h. den "kranken" Körper zu heilen. Es ist zum anderen die radikale Destruktion des Körpers im ästhetischen Produkt, das mit seinen Kunstkörpern als rituelle Gegenentwürfe die realen Zerstörungen so zuspitzt und kondensiert, daß deren Negation aufscheint; der kranke, deformierte, zerstückelte Körper stirbt einen symbolischen Tod. Beide Oppositionshaltungen sind allerdings gefährdet durch Vereinnahmung bzw. Substanzverlust, der Schritt zum folgenlosen, pseudotherapeutischen Freizeitvergnügen bzw. zur affirmativen Schreckens-Lust ist klein. Und noch ein Anderes ist beiden Ansätzen gemeinsam: **Theatralität** spielt eine entscheidende Rolle, wenn auch in z.T. extrem unterschiedlicher Ausdrucksform.

II

So wie die "Sinneswahrnehmung" des Menschen "geschichtlich bedingt"(4) ist, so ist auch das Verhalten und die Wahrnehmung des menschlichen Körpers **historischen** Veränderungen unterworfen und so verändert sich der Körper auch als Gegenstand des gesellschaftlichen Diskurses.(5) Schon bei Max Weber findet man in seiner Theorie von der Rationalisierung und Entsinnlichung der Gesellschaft(6) Hinweise auf die Disziplinierung des Körpers im Kontext von Protestantismus und Kapitalismus. In der Folgezeit hat dann vor allem Norbert Elias den "Prozeß der Zivilisation" seit der Renaissance in sei



nem gleichnamigen Buch(7) eindringlich beschrieben; es ist ein Prozeß der Entsinnlichung und des Selbstzwangs, der die Peinlichkeits- und Schamschwelle erhöhte und damit das "Einsperren" des Körpers in den privaten, intimen Bereich des Hauses und der Familie zur Folge hatte.

Die Unterschiede zwischen der mittelalterlichen und neuzeitlichen abendländischen Gesellschaft in Bezug auf ihre "Körperhaltung" werden von Michail Bachtin in seiner Gegenüberstellung von "groteskem" und "individuellem Leib" besonders hervorgehoben. Bachtin schreibt: "Der groteske Leib ist ein werdender Leib. Er ist niemals fertig, niemals abgeschlossen. Er ist immer im Aufbau begriffen, im Erschaffen werden. Und er baut und erschafft selbst den anderen Leib. Außerdem schlingt dieser Leib die Welt in sich hinein und wird selber von der Welt verschlungen. Die wesentliche Rolle im grotesken Leib spielen deshalb jene Teile, jene Stellen, wo der Leib über sich hinauswächst, wo er seine Grenzen überschreitet, wo er einen neuen (zweiten) Leib zeugt: Der Unterleib und der Phallus. (...) Nach dem Bauch und dem Geschlechtsorgan kommt, in der Reihenfolge der wichtigsten 'grotesken' Körperteile, der Mund, in den die zu verschlingende Welt eingeführt wird, und danach der After. (...) Die wesentlichen Ereignisse im Leben des grotesken Leibes, sozusagen die Akte des Körper-Dramas, Essen, Trinken, Ausscheidungen (Kot, Urin, Schweiß, Nasenschleim, Mundschleim), Begattung, Schwangerschaft, Niederkunft, Körperwuchs, Altern, Krankheiten, Tod, Zerfetzung, Zerteilung, Verschlingung durch einen anderen Leib - alles das vollzieht sich an den Grenzen von Leib und Welt, an der Grenze des alten und des neuen Leibes."(8) Dieser groteske Leib ist demnach - so Bachtin - offen, ungeschlossen, in ständigem Austausch mit anderen, produktiv und kollektiv. Er ist zum einen "kosmisch und universal" zum anderen zeigt er sein Inneres: "das Blut, das Gedärm, das Herz und die anderen inneren Organe. Der innere und der äußere Anblick des Leibes vermengen sich oft in einer Gestalt."(9) Der "Leibes-Kanon" der Neuzeit zeichnet sich nach Bachtin dagegen dadurch aus, "daß er von einem völlig fertigen, abgeschlossenen, streng abgegrenzten, von außen betrachteten, unvermischten, individuell-ausdrucksvollen Leib ausgeht. (...) Der nicht grotesken Gestalt des Leibes liegt die individuelle, streng abgegrenzte Masse des Leibes zugrunde, seine massive und taube Fassade. Die taube Fläche, die Ebene des Leibes gewinnt entscheidende Bedeutung, als Grenze der in sich geschlossenen, gegen andere Leiber und gegen die Welt abgeschirmten Individualität."(10) "In der Gestalt des individuellen Leibes der Neuzeit", so Bachtin weiter, "haben das Geschlechtsleben, das Essen und Trinken und die Ausscheidungen ihre Bedeutung völlig verändert. Sie vollziehen sich jetzt auf der Ebene des privaten Milieus und der individuellen Psychologie. (...) Im neuen Leibes-Kanon übernehmen die individuell-charakterologischen und expressiven Körperteile die Führung, der Kopf, das Gesicht, die Augen, die Lippen, das System der Muskeln."(11) Wichtig ist schließlich noch, daß "alle Ereignisse dieses Leibes (...) somit einen eindeutigen Sinn (erhalten). Tod ist ihm stets nur Tod, er fällt nie mit Geburt zusammen. Alter und Jugend sind auseinandergerissen."(12)

Ich habe Bachtin hier so ausführlich zitiert, weil er zum einen die Differenzen zwischen dem vorneuzeitlichen und dem neuzeitlichen Körper besonders deutlich aufzeigt; zum anderen

meines Erachtens aber auch Ansätze für den Widerspruch von therapeutischem und ästhetischem Umgang mit dem Körper bietet, denn beide versuchen - in ihren relevanten Realisierungsformen - die **Körpergrenzen** aufzubrechen, allerdings extrem unterschiedlich. Während die ästhetische Auseinandersetzung sich sehr stark auf den Aspekt des **Grotesken** konzentriert, insbesondere auf die Rituale, die den grotesken Körper in Szene setzen - Bachtin spricht hier von karnevaleskem Weltempfinden - wird der individuelle Körper trotz aller "Grenzüberschreitungen" in den meisten Körpertherapie oder -trainings-Formen nicht überschritten. Die Kunst orientiert sich an einer radikalen **Alterität**, die Therapie bzw. Pädagogik (wie ich hier zusammenfassend, aber natürlich verkürzt die extrem unterschiedlichen praktischen Übungen mit dem Körper nennen will) an **Modifikation** und **Amelioration**, was auch heißt, daß hier zwei unterschiedliche Zugänge zur **Körpergeschichte** vorliegen. Im ästhetischen Ausdruck würde demnach an einer anderen Stelle der Körpergeschichte angeknüpft als in der therapeutisch-pädagogischen Herangehensweise.

Eine weitere erhellende Differenzierung bietet Michel Foucaults Ansatz von der modernen Ordnung der Repräsentation im Gegensatz zu der universalen Einheit und Ähnlichkeit in den vorneuzeitlichen abendländischen Gesellschaften.(13) Mit dem individuellen Körper als in sich geschlossene Einheit entwickelt sich vor allem auch erst eine Auffassung von Sexualität, die in ihm verborgen und ihn zugleich beherrschend existiert; der **sexualisierte Körper** ist ein wichtiger Aspekt der Pluralisierung wie der Tauschbarkeit des modernen Körpers.

III

Ich kann an dieser Stelle keinen philosophie-, kunst-, therapie- oder sportgeschichtlichen Überblick in Bezug auf den Körper geben und schon gar nicht die Alltagsgeschichte des menschlichen Körpers nachzeichnen. Auch das angeblich Böse des Körpers und die daraus folgenden Tabuisierungen, die Körperunterschiede der Geschlechter, wie sie insbesondere in bestimmten Strömungen der Frauenbewegung betont werden, und das Todesproblem sollen hier nicht weiter diskutiert werden. Stattdessen möchte ich kontrastierend zwei Beispiele anführen, wobei ich die Reduktion auf Gegensätze unter Weglassung von Berührungspunkten und Ähnlichkeiten in Kauf nehme, um die Differenz deutlich machen zu können.

In einem Workshop in Anlehnung an Feldenkrais(14) haben wir versucht, so wie die Kinder gehen zu lernen, d.h. vom Liegen über Drehungen, Hochstemmen, Krabbeln, Vierfüßlergang bis zum aufrechten Gang. Es war eine sehr ruhige, konzentrierte Arbeit - nicht im Sinne von Therapie, sondern von "Selbsterziehung"(15) - , bei der wir die Genese unserer Gehfähigkeit nachvollzogen und so punktuell Einblicke in bzw. körperliche Erfahrungen mit der körperlichen Entwicklung machen konnten und auch gemacht haben und damit potentiell zu einer Wiederentfaltung körperlicher Vorgänge und sinnlicher Beziehungen gelangten.(16) Wir haben nicht über Kinder - uns als Kinder, unsere Kinder - und ihre Entwicklung geredet, sondern versucht, uns ihnen körperlich anzunähern, d.h. im Idealfall haben wir sie körperlich empfunden. Es ging dabei auch allgemein um Lebensrhythmus und speziell um Geschicklichkeit, Bewegungserleben und Verhaltenssicherheit; und es ging letztlich um Körperbewußtsein in dem Sinne, daß

uns unser alltägliches, gewohnheitsmäßiges Handeln wieder bewußt wurde und daß wir unser Denken im Kontext körperlicher Vorgänge verstanden. Einem "gefühlten Mangel" wurde in der Art einer Rehabilitation begegnet, d.h. etwas Abgetrenntes, Verdrängtes, Reduziertes wurde im Prozeß der körperlichen "Arbeit" ergänzt, erinnert, erweitert. Wie bzw. ob hier unser Körpergedächtnis funktionierte bzw. reaktiviert wurde, vermag ich konkret nicht zu sagen, erfahrbar waren jedenfalls - wie bei Kindern besonders ausgeprägt - sowohl Geborgenheit, Schwäche und Hilflosigkeit als auch Anstrengung, Neugierde und das Gefühl der Erweiterung und Steigerung. Es gelang uns durchaus auch körperlich nachzuvollziehen, welche enorme Veränderungen in Wahrnehmung und körperlichen Fähigkeiten die Kinder mit den Bewegungsänderungen erleben. Unsere Kindheit wurde hier in Form eines kleinen, aber zentralen Ausschnitts wieder präsent und mit dem Wiederlernen eines vergessenen, abgespaltenen Anteils unserer Körpergeschichte haben wir uns in einer Art "Selbsthilfe"(17) um "Bewußtheit" und "harmonische Entwicklung"(18) bemüht im Sinne eines Schrittes zur Ganzheit.

Wenn wir uns an Bachtins Beschreibungskategorien erinnern, so blieb unser Spielversuch jedoch - wie könnte es anders sein - auf unsere einzelnen Körper konzentriert, d.h. auf den "individuell-ausdrucksvollen Leib", auf die "gegen andere Leiber und gegen die Welt abgeschirmte Individualität", wie es bei Bachtin heißt. Nicht "groteske" Körper-Öffnungen bzw. -Ausbuchtungen, sondern "das System der Muskeln" stand im Mittelpunkt unserer Übungen. "Der Leib"/"unser Körper, "ist"/"blieb "ein einziger Leib"/"Körper. Abgesehen vielleicht von einigen meditativen und ekstatischen Therapie-Theaterformen überschreitet die heutige Körper-Therapie offensichtlich nicht die gesellschaftliche Konstitution des Körpers, wie sie sich in der Neuzeit herausgebildet hat. Der "groteske" Körper bleibt fremd und mit seinen spezifischen Charakteristika weitgehend in der Öffentlichkeit tabuisiert, auch wenn bisweilen groteske Formen, etwa im Clownsspiel, erreicht werden. Und ich denke im Bezug auf die konkreten Körper der Mitspieler und Mitspielerinnen, die aus ihrem historisch gewordenen individuellen Körper nicht heraus können und in der Regel auch keinen anderen Körper haben, sondern ihren Körper anders erleben, wahrnehmen, fühlen wollen, ist es auch das Sinnvolle und Mögliche - eben Rehabilitation und nicht Alterität.

IV

Während der Körper im Alltag schön und gesund sein soll, Jugendlichkeit und Schönheit als Ideologie allenthalben umschweifend und ganze Industriezweige davon profitieren, aber neben modischer Scharlatanerie die Menschen sich auch ernsthaft - wie vielleicht das obige Beispiel zeigt - um Gesundheit und Schönheit, um Leichtigkeit und Sanftheit ihres Körpers (in einem differenzierten Sinn) bemühen, so sind die **Kunstkörper** der ästhetischen Moderne zumeist **Gegenbilder**, die die angebliche oder angestrebte **Authentizität** des Körpers in den Körper-Therapien oder -Übungen(19) in Frage stellen bzw. als Schein bloßlegen und uns auf die schlechte Normalität zurückverweisen. Hans-Jürgen Heinrichs karikiert nicht nur, wenn er die Frage zitiert: "Ich habe einen Körper" - hat es bis jetzt niemand gemerkt?" Und mit boshafter Skepsis fährt er fort: "Was sind das für Körper, die sich da 'authentisch' zu

Wort melden, derationalisiert wiederkehren, sich leiblich zeigen wollen. Vieles von dem, was dem Körper zur Heilung und zur Selbstfindung angeboten wird, ist Symptom seiner Krankheit."(20) Der "andere" Körper in der Kunst und seine "Sprachen" dagegen können "die tägliche Einengung unseres Blicks auf den therapie- und gestaltungsbedürftigen, auf den verratenen und den verkauften, den zerredeten und totgefilmten Körper (sprengen)".(21)

In dem von Heinrich herausgegebenen Sammelband werden die deformierten Kunstkörper in den literarischen Texten von Hubert Fichte und Marguerite Duras, in Pier Pasolinis Filmen, in Hans Bellmers Puppen und Antonin Artauds Theater der Grausamkeit genauer interpretiert. Wenn man de Sade, E.T.A. Hoffmann, Poe und Baudelaire, Lautréamont und die Surrealisten hinzunimmt ebenso wie den Kubismus, Maler wie Grosz und Dix oder Francis Bacon, dann wird sichtbar, daß hier relevante Tendenzen, wenn nicht die dominante Strömung der ästhetischen Moderne angesprochen wird.

Für mich liegt es jedoch nahe, mich auf das **Theater** zu konzentrieren, da hier vergleichbar mit der Körper-Therapie (es geht eben nicht um Mal- und Poesietherapie) bzw. der Körper-Pädagogik der Körperhier nicht nur oft im Zentrum steht, sondern auch szenisch und spielerisch real existent ist. Neben Artaud sind hier zu erwähnen: Bertolt Brecht etwa mit seiner Ummontierung eines Menschen in "Mann ist Mann" und insbesondere mit dem grotesken Zersägen des Herrn Schmidt im "Badener Lehrstück vom Einverständnis"(22); Samuel Beckett mit seinen stillgestellten, bewegungsunfähigen, amputierten, blinden, und kranken Theaterfiguren, die auf ihre beschädigten, aber "hartnäckige(n) Körper (...) regredieren"(23) der das Living Theater mit seinen frühen ekstatischen Stücken.

Im gegenwärtigen deutschsprachigen Theater laufen die Tendenzen, für die diese Autoren stehen, meines Erachtens am produktivsten in Heiner Müllers Theaterstücken zusammen; sie sind sein Material. Müllers Dramen, speziell der Text "Nachtstück" aus "Germania Tod in Berlin", sollen deshalb analog zum Feldenkrais-Ansatz hier als Beispiel dienen. Mit Philoktet und seinem verletzten, stinkenden Fuß, dem blinden Ödipus, dem ständigen körperlichen Qualen ausgesetzten Prometheus und vor allem mit Herakles Kampf gegen die Hydra(24) konzentriert sich Müller schon in seinen Antikenstücken auf den deformierten Körper; in den Stücken nach Shakespeares "Macbeth", "Hamlet" und zuletzt vor allem "Titus Andronicus" taucht der zerstörte, zerstückelte, kannibalisch verzehrte Körper ebenso auf wie in den Deutschlandstücken, in "Schlacht", wo es um ein ständiges Menschen-Schlachten als Überlebensstrategie geht, in "Gundling", der u.a. für die Körperdressur der abendländischen Zivilisation steht, und in den grotesken Sterbe- und Geburtsszenen von "Germania Tod in Berlin". Ob nun "Herzstück", "Quartett" oder "Der Auftrag", immer werden Körper geöffnet, zerteilt, vernichtet, und auch "Bildbeschreibung" ist, abgesehen von der durch den Bildrahmen entstehenden Torsohaftigkeit der Frau, von der körperlich gewaltförmigen Konstellation Mann-Frau-Vogel bestimmt.

An der Selbst-Demontage eines Menschen in "Nachtstück", das in direktem Bezug zu Brechts "Badener Lehrstück vom Einverständnis" und zu Becketts "Acte sans paroles I" und "Acte sans paroles II" steht, wird Müllers Körper-Perspektive besonders deutlich. Weil dieser Mensch, vergeblich versucht



ein vorbeifahrendes, aber disfunktionales Fahrrad zu bekommen, reißt er sich nach und nach alle vier Gliedmaßen aus und blendet sich mit "zwei Beckett-Stachel(n)". "Aus den leeren Augenhöhlen des Menschen, der vielleicht eine Puppe ist, kriechen Läuse und verbreiten sich schwarz über sein Gesicht. Er schreit. Der Mund entsteht mit dem Schrei."(25) Angesichts demontierter und destruktiver Technik zerstört ein sprachloser, weil mundloser Puppen-Mensch seine Bewegungs- und Sehfähigkeit und damit seine spezifische Beziehung zur Außenwelt: seine individuelle (Arbeits-) Funktionsfähigkeit und seinen abstrakten Sehnsinn. Aber in einer Art Schöpfungsakt - am Anfang war nicht das Wort, sondern der vitale, gleichermaßen körperliche und sprachliche Schrei - entsteht etwas Neues - der Mund, die **Körperöffnung**, die gleichermaßen für Sprache wie Geschmacks- und Sexuellust steht. So tritt durch Autodestruktion an die Stelle des individuellen Körpers, seines Gesichtes, seiner Augen und seines Systems der Muskeln(26) der **groteske** im Sinne Bachtins. Aus der absoluten Negation entsteht etwas anderes, ein Glücksversprechen, das auf archaische Mythen und ihre rituellen Realisierungen wie etwa im Dionysos-Kult mit der Zerstückelung (Sparagmos) und dem Essen von rohem Fleisch (Omophagia) verweist und unsere Zivilisation bedroht. Die Körpergeschichte ist für Müller eine Geschichte des Leidens und des Widerstands, ein Widerstand vor allem auch "gegen die Notzucht durch den Sachzwang der Ideen, das WORT DAS MORD WIRD".(27) Körpersprache verweist demnach in

Müllers Texten nicht auf den heilen, ganzen Körper, denn dieser "**sprechende Körper**" wird in unserer Gesellschaft totgeredet, er ist zutiefst beschädigt und angesichts von "Sportstadion, Pornoschuppen und Intensivstation" stumm geworden(28), vielmehr entsteht sie erst aus der Destruktion(29) des sprachlosen Körpers, denn die "Wirklichkeit" "schneidet ins Fleisch".(30) Autoren wie Müller gehen deshalb anders als in der Körper-Therapie, die "es mit der **Körpersprache** hält, also mit einem aktiven Körper, dessen präverbale Realität spontan zur Sprache gebracht werden kann und muß" von der "**Schrift des Körpers** aus, also von einer passiven, erlittenen Geschichte, (...). Vereinfacht könnte in der einen Hinsicht von einem immer neuen **Subjekt** des natürlichen Lebens, in der anderen vom uralten **Objekt** kultureller Praktiken gesprochen werden."(31) "Ehe es zur Gegenwart der erfüllten Zeit kommt, hat der Körper schon eine unendlich lange Geschichte der Verwundungen und Vernarbungen hinter sich. Doch erst mittels der Frucht der Lippen kann der dunkle Einschlag der Opfer, deren Spuren ebenso zum Vergessen wie zum Erinnern taugen, zur Sprache gebracht werden.(32) , das ist der Schrei als Ausdruck des Schmerzes in Müllers "Nachtstück".

V

In der Ambivalenz dieses vitalen Körper-Ausdrucks zeigt sich nicht nur die Leidensgeschichte des Körpers, sondern auch seine grundsätzliche **Gefährdung**, denn in der Arbeit an der

Beseitigung von Tod und Geschlecht, den beiden "Hauptskandalen des körperlichen Lebens"(33), deutet sich das drohende "Verschwinden des Körpers"(34) an. Körper-Therapie wie Körper-Theater dagegen bemühen sich, indem sie die Materialität des Körpers ernstnehmen, auf sehr unterschiedlichen Ebenen und mit ständig in Frage gestelltem und gefährdetem Erfolg um die **Wiederkehr des Körpers** auch angesichts zunehmender Mediatisierung.

Ist zum einen der Ausgangspunkt primär der **biologische** Körper, so zum anderen der **symbolische** Körper, das Bemühen um Ganzheit steht dem Artefakt als Zerlegung und Konstruktion gegenüber. Könnte dem einen falsche Authentizität sowie Ganzheitsideologie vorgehalten werden, so dem anderen die bloße Reproduktion von gesellschaftlichen Prozessen der Segmentierung und Parzellierung, Narzismus, Regression und billige Kompensation stünde gegen Aggressivität, Herrschaft und blinde Zerstörungswut.

Auch kunstimmanent setzt sich dieser Widerspruch fort. Der ästhetischen Moderne, gekennzeichnet vom Fragmentarischen, von Montage und Torso, d.h. von der Dekonstruktion des bürgerlichen Subjekts, "das sich selbst als Einheit - als autonome Entität - denkt"(35) wird nicht mehr uneingeschränkt ästhetische Subversivität attestiert, vielmehr wird sie als kalter, zerstückelnder patriarchalischer Blick auf die Wirklichkeit gesehen. **Idealisierte** Bilder schöner, ganzheitlicher Körper, wie wir sie aus Faschismus und Stalinismus kennen, finden sich folglich auch in einem Teil der neuen "alternativen" Körperkultur, u.a. in bestimmten Strömungen der Frauenbewegung. Dabei scheint mir die Hoffnung, im ganzen, heilen Körper könnten die unheilvollen Folgen der abendländischen Zivilisation und ihrer "res cogitans" korrigiert werden angesichts des deformierten, von gesellschaftlicher Macht "beschrifteten" Körpers in der Geschichte ebenso bedenklich, weil einseitig, wie die Vernachlässigung und Ausgrenzung des Körpers in technologischen Fortschrittskonzeptionen. Eher schon wäre ein Weg zu erproben, der über Stationen der Zerstörung im szenischen Agieren, über symbolische Erfahrungen von Tod und Sexualität, zu einem ganzen, nicht jedoch heilen Körper führte. Hier könnte z.B. das Brechtsche Lehrstück ein Wegweiser sein - mit seiner "Lehre" vom Einverständnis und von der kleinsten Größe(36), die ohne Gewaltförmigkeit und Schrecken nicht realisierbar ist, und seinem Ansatz bei der wiederholbaren, "zitierbaren" Geste, die "Hand" an den Körper legt, ihn für einen Moment einfriert, die Bewegung stillstellt und gewaltsam Teile vom Ganzen abtrennt. Wie der Hinweis auf das Lehrstück, das hier wirklich nur als ein möglicher Weg und nicht als Ziel verstanden wird, zeigt, ist die Trennung von Körper-Therapie und Körper-Theater wie die zwischen Kopf und Bauch oder zwischen res cogitans und res extensa selbst Folge der gesellschaftlichen Entwicklung der letzten vierhundert Jahre in Europa und damit historisch bestimmt und aufhebbar. Gegen eine neue Identität mit der Natur als falsche Authentizität - handelt es sich dabei doch eher um die Restitution des bürgerlichen Subjekts - und gegen einen Körper-Kult als seinerseits wiederum barbarisches Zeichen politischer Macht geht es um das Aushalten ökonomischer Verdinglichung und politischer Unterdrückung am eigenen "Leib" - "Die erste Gestalt der Hoffnung ist die Furcht, die erste Erscheinung des Neuen ist der Schrecken."(37)

Anmerkungen:

- 1) Zur Unterscheidung von Leib als "belebte(m), erlebte(m), lebendige(m) Körper und Körper " als physikalische(m) Terminus technicus" siehe als erste Annäherung Rudolf zur Lippe: Vom Leib zum Körper. Naturbeherrschung am Menschen in der Renaissance, Reinbek 1988, S. 11. "Der Leib des Menschen ist, wie auch die Natur, symbolträchtig, weil er an dem, wofür er stehen kann, zugleich unmittelbar und vermittelt im Symbol teilhat. Der Körper wird zum Zeichen, zur Chiffre, kritisch gewendet zum Signal." S. 165.
- 2) Vgl. dazu den Sammelband "Die Wiederkehr des Körpers", hrsg. v. Dietmar Kamper und Christoph Wulf, Frankfurt 1982 "Von der Wiederkehr des Körpers zu sprechen, unterstellt bereits ein Verschwinden, eine Spaltung, eine verlorene Einheit. Es geht mithin um die Trennung von Körper und Geist, um den Abstraktionsprozeß des Lebens mit seiner Distanzierung, Disziplinierung, Instrumentalisierung des Körperlichen als Grundlage des historischen Fortschritts,..." S. 9.
- 3) Ebenda., S. 17.
- 4) Walter Benjamin: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit, Frankfurt 1963, S. 17
- 5) Dabei scheint mir das grundlegende methodische Problem nicht zu lösen, daß es in der Auseinandersetzung mit dem menschlichen Körper, wenn es denn eine distanziert reflektierte, sprich theoretische ist, nicht ohne sprachlichen Ausdruck geht, d.h. daß sich die **Herrschaft von Sprache** bzw. der Dualismus von Sprache und Körper hier wiederholt. Vgl. auch Michael Wimmer: Der gesprochene Körper. Zur Authentizität von Körpererfahrungen in Körpertherapien, in: Dietmar Kamper/Christoph Wulf (Hg.): Die Wiederkehr des Körpers, S. 82-96.
- 6) Vgl. Max Weber: Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus, in: M.W.: Die protestantische Ethik, Bd. 1, München 1965.
- 7) Norbert Elias: Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen, Frankfurt 1976
- 8) Michail M. Bachtin: Literatur und Karneval. Zur Romanttheorie und Lachkultur, Frankfurt 1990, S. 16f.
- 9) Ebenda., S. 18
- 10) Ebenda., S. 20
- 11) Ebenda., S. 22
- 12) Ebenda.
- 13) Vgl. Michel Foucault: Die Ordnung der Dinge, Frankfurt 1974.
- 14) Vgl. hierzu in diesem Heft Martina Burkert/Monika Pollmeier: Die Bewegungsentwicklung und den partiell kritischen Artikel zum Ansatz von Feldenkrais- Volker Jurké: Der Bewegungsansatz von M. Feldenkrais und seine Relevanz in der Theaterpädagogik.
- 15) Vgl. Moshé Feldenkrais: Bewußtheit durch Bewegung. Der aufrechte Gang, Frankfurt 1978, S. 20ff.
- 16) "Im allgemeinen (...) ist der selten, dessen Wahrnehmung jede Stelle seines Körpers gleichermaßen zugänglich ist. Die Körperteile, die er am deutlichsten gewahrt, sind auch die, deren er sich in seinem Alltag am meisten bedient; während die stummen oder dumpfen Teile nur indirekt eine Rolle in seinem Leben spielen... (...) Um ein vollständiges Ich-Bild zu haben, müßte sich einer der gesamten Oberfläche (sic!) seines Körpers innesein:..." Ebenda., S. 44f.
- 17) Ebenda., S. 27

18) Ebenda., S. 78 u. 81

19) Zur Problematik der Authentizität des Körpers vgl. Michael Wimmer: Der gesprochene Körper. Zur Authentizität von Körpererfahrungen in Körpertherapien, vgl. Anmk. 5.

20) Hans-Jürgen Heinrichs: Vorbemerkung, in: H.-J.H. (Hg.): Der Körper und seine Sprachen, Frankfurt 1989, S. 8. "Der Mythos eines natürlichen Körpers, der unterhalb seiner Entfremdung weiterexistierte und den es zu befreien gelte, wäre demnach lediglich das idealisierte Spiegelbild des verdrängten Körpers. Seinen Wert verdankte er gerade denjenigen Mechanismen, die maßgeblich an seiner Ausgrenzung beteiligt sind bzw. waren und deren Arbeit er nun selbst praktiziert." Michael Wimmer: Der gesprochene Körper, S. 89; vgl. auch Dietmar Kamper/Christoph Wulf: Die Parabel der Wiederkehr. Zur Einführung, ebenda., S. 14.

21) Ebenda., S. 9

22) Vgl. Florian Vaßen: Das Lachen und der Schrei oder Herr Schmitt, die Clowns und die Puppe. Versuch über die Krise der Komödie im 20. Jahrhundert, in: Gerd Koch und F.V. (Hg.): Lach- und Clownstheater. Die Vielfalt des Komischen in Musik, Literatur, Film und Schauspiel, Frankfurt 1990. S. 158-183.

23) Theodor W. Adorno: Versuch, das Endspiel zu verstehen, in: Th.W.A.: Noten zur Literatur, Frankfurt 1981, S. 300.

24) "...in dem vorläufig Schlacht benannten Zeitraum aus Blut Gallert Fleisch, so daß für Schläge gegen die Eigensubstanz, die ihm gelegentlich unterliefen, der Schmerz beziehungsweise die plötzliche Steigerung der pausenlosen Scherzen in das nicht mehr Wahrnehmbare sein einziges Barometer war, in dauernder Vernichtung immer neu auf seine kleinsten Bauteile zurückgeführt, sich immer neu zusammensetzend aus seinen Trümmern in dauerndem Wiederaufbau, manchmal setzte er sich falsch zusammen, linke Hand an rechten Arm, Hüftknochen an Oberarmknochen,..." Heiner Müller: Zement, in: H.M.: Geschichten aus der Produktion 2, Berlin 1974, S. 102.

25) Heiner Müller: Brief an den Regisseur der bulgarischen Erstaufführung von Philoktet am Dramatischen Theater Sofia, in: H.M.: Herzstück, Berlin 1983, S. 104.

26) Vgl. Anmerkung 11

27) Heiner Müller: Germania Tod in Berlin, in: H.M.: Germania Tod in Berlin, Berlin 1977, S. 75.

28) Dietmar Kamper/Christoph Wulf: Zwischen Archäologie und Pathographie: Körper-Subjekt und Körper-Objekt, in: dies. (Hg.): Der andere Körper, Berlin 1984, S. 4f.

29) Der Prozeß des Herausreißen und Einverleibens findet seine formale Entsprechung in Müllers Methode der Zitation; vgl. Florian Vaßen: Wider das Vergessen. Heiner Müllers Theater der Erinnerung, in: Bernd Ruping, Florian Vaßen, Gerd Koch (Hg.): Widerwort und Widerspiel. Theater zwischen Eigensinn und Anpassung. Situationen, Proben, Erfahrungen, Lingen/Hannover 1991, S. 139-162.

30) Heiner Müller: Brecht gebrauchen, ohne ihn zu kritisieren, ist Verrat, in: Theater 1980, S. 134.

31) Dietmar Kamper/Christoph Wulf: Zwischen Archäologie und Pathographie, S. 3f.

31) Ebenda., S. 6

33) Dietmar Kamper/Christoph Wulf: Die Parabel der Wiederkehr. Zur Einführung, in: Dies. (Hg.): Die Wiederkehr des Körpers, S. 20.

34) Ebenda., S. 16 "Nicht nur die Sterblichkeit und das Siechtum sind dabei auszumerzende Momente der Unvollkommenheit, sondern auch die durch Empfängnis, Schwangerschaft, Geburt verhängte Verwicklung der menschlichen Natur ins Vegetative. Die künstliche Erzeugung von Leben, darüber hinaus von Fruchtbarkeit steht deshalb seit langem auf dem Programm." Ebenda.

Offensichtlich korrespondiert die malerische Abstraktion mit der Fragmentierung des Körpers, insbesondere der Torso - zu meist ein zerstückelter weiblicher Körper - ist als Widerspruch gegen die bürgerliche Ästhetik des traditionellen Frauenaktes zu verstehen.

35) Sigrid Schade: Der Mythos des "Ganzen Körpers". Das Fragmentarische in der Kunst des 20. Jahrhunderts als Dekonstruktion bürgerlicher Totalitätskonzepte, in: Ilsebill Barta u.a. (Hg.): Frauen Bilder Männer Mythen. Kunsthistorische Beiträge, Berlin 1987, S. 241.

36) "2. Als der Denkende in einen großen Sturm kam, saß er in einem großen Fahrzeug und nahm viel Platz ein. Das erste war, daß er aus seinem Fahrzeug stieg, das zweite war, daß er seinen Rock ablegte, das dritte war, daß er sich auf den Boden legte. So überwand er den Sturm in seiner kleinsten Größe. (...)

4. Wenn der Denkende den Sturm überwand, so überwand er ihn, weil er den Sturm kannte und er einverstanden war mit dem Sturm. Also, wenn ihr das Sterben überwinden wollt, so überwindet ihr es, wenn ihr das Sterben kennt und einverstanden seid mit dem Sterben." Bertolt Brecht: Das Badener Lehrstück vom Einverständnis, in: B.B.: Gesammelte Werke Bd. 2, Frankfurt 1967, S. 602.

37) Heiner Müller: Der Schrecken die erste Erscheinung des Neuen, in: H.M.: Rotwelsch, Berlin 1982, S. 98.

Anschrift des Verfassers: Immengarten 5, 30177 Hannover

Gabriela Naumann

Körpererfahrung und Pädagogik Sinngelänge von Körpererfahrung *)

Die verschiedenen Dimensionen und Bestimmungen von Körpererfahrungen eines körpereinbeziehenden Unterrichts haben Leist/Loibl (1986), sowie Funke (1983) beschrieben. Der Körper wird hier nicht als 'Ding' mit fest bestimmten Eigenschaften angesehen, sondern vielmehr als "bedeutungshaltiges Gebilde", das sich in und mit sämtlichen Handlungen verwandelt und bildet.

"Körper, so gesehen, sind mögliche Handlungsgelegenheiten. Was sie an Möglichkeiten hergeben bzw. entfalten können, bildet sich erst im Handeln heraus und ist immer wieder neu zu suchen und zu bestimmen." (Leist/Loibl, 1986, S. 42)

Leist/Loibl zufolge umfassen die Erfahrungen mit dem Körper folgende Bereiche:

1. Körpererfahrung als dialogische Erfahrung

Hierbei werden die Bedeutungsbeziehungen zwischen Bewegungsgelegenheiten, die darauf bezogene Aktivität und die resultierende Zustandsänderung reflektiert. Auch die Beziehung vom Menschen zur Umwelt ist dialogisch zu sehen, dazu hat

die Wahrnehmungspsychologie zahlreiche Beispiele geliefert (siehe Gibson 1973 u.a.).

2. Körpererfahrung als Erschließung einer Umwelt

Die Umwelt wird als Handlungsangebot wahrgenommen, die Möglichkeiten, Reize und Gelegenheiten müssen permanent körperlich erfahren werden. Durch phantasievolles Experimentieren und Einlassen können neue Erfahrungen erschlossen werden. Dieser Vorgang ist nie abgeschlossen.

3. Körpererfahrung als Selbsterfahrung

Auch der eigene Körper mit seinen Fähigkeiten kann erschlossen werden. Dabei gilt es, das eigene Selbst zu erfahren, das in seiner Entwicklung wiederum von der Art und Weise und von den Gelegenheiten abhängig ist, in denen Erfahrungen gemacht werden.

4. Körpererfahrung als Kulturerfahrung

Die Verfügbarkeit über den eigenen Körper und die Nutzung von Handlungsgelegenheiten ist sozial geregelt.

5. Körpererfahrung als Bildnis

Die Gestaltung des Körpers und seiner Möglichkeiten läuft über bestimmte Körperbilder, die als Vorbild dienen. Der Körper erhält damit einen Symbolcharakter, er wird zum Ausdrucksmedium.

Funke (1983) unterscheidet folgende Dimensionen von Körpererfahrungen:

1. Körpererfahrung ist Erfahrung des Körpers

Hiermit ist eine reflexive Wendung auf sich selbst gemeint, in der die Aufmerksamkeit nach 'innen' gerichtet wird und der Körper und das Selbst im Vordergrund stehen. Selbstverständlichkeiten im Funktionieren des Organismus (wie z.B. das Atmen, Anspannung und Entspannung, Bewegungen, etc.) sind Thema dieser nach Innengerichtetheit, sie werden dabei beachtenswert und bewußt erlebt.

2. Körpererfahrung ist Erfahrung mit dem Körper

Hierbei wird die Zentrierung verändert: Der Körper ist 'Mittler' und 'Fühler' für die Außenwelt. Indem die Sinne nach 'außen' gerichtet sind, wird die Umwelt durch ein körperliches 'Sich-einlassen' erfahren; körperliche Handlungen werden zur Grundlage der Begriffsbildung.

3. Körpererfahrung ist Erfahrung des eigenen Körpers im Spiegel der anderen

Die körperliche Vergewärtigung der Umwelt wird noch erweitert um die Begegnung mit anderen Körpern. Der eigene Körper läßt sich dazu in Bezug setzen, wodurch die Gelegenheit des Vergleichens und des Feedbacks gegeben ist.

4. Körpererfahrung ist Erfahrung in der Darstellung meines Körpers und in der Interpretation der Körpersprache anderer

Hier geht es um die Erfahrung des Körpers als Ausdruck des eigenen Selbst, um die körperlichen Darstellungsmöglichkeiten und um den Einbezug nonverbaler Kommunikationselemente in soziale Prozesse.

In den Darstellungen von Leist/Loibl und Funke werden demnach unterschiedliche Bereiche von Körpererfahrung angesprochen: Körpererfahrung als Selbsterfahrung, die Erfahrung und Erschließung der Umwelt (mit ihren soziokulturellen Gegebenheiten) einschließlich der Erfahrung anderer Menschen/Körper mit dem eigenen Körper sowie die körperlichen Darstellungs- und Kommunikationsmöglichkeiten. Hier zeigen

sich die zahlreichen Perspektiven für die Integration von Körpererfahrung in die pädagogische Arbeit.

Voraussetzung: Analytisches Vorgehen

Worin bestehen nun die Aufgaben einer körperorientierten Pädagogik? Welche praktischen Konsequenzen ergeben sich aus den psychologischen, soziokulturellen und erzieherischen Zusammenhängen von Körpererfahrung? Wie läßt sich Körpererfahrung in pädagogische Konzepte einbeziehen?

Um Inhalte und Methodenauswahl zu bestimmen und eine adäquate Planung aufzustellen, ist zunächst die Analyse o.g. Bedingungen erforderlich. Deshalb sollen noch einmal die wichtigsten Fragen zusammengefaßt genannt werden.

Körpererfahrungsprogramme können nicht isoliert konzipiert werden, sie müssen vielmehr gesellschaftliche Hintergründe und Verflechtungen einbeziehen, wenn sie sich nicht über die Bedürfnisse ihrer Klientel hinwegsetzen wollen. Diese Analyse kann unter folgenden Fragestellungen stattfinden:

1. Welche gesellschaftlichen Entwicklungsprozesse haben stattgefunden?
2. Welche Merkmale weist das Verhältnis Gesellschaft - Körper auf?
3. Wie reagieren die Menschen auf gesellschaftliche Bedingungen?
4. Welche Formen des Umgangs mit dem Körper entwickeln sie?
5. Welche Erwartungen werden in eine Körperaufwertung bzw. -abwertung gesetzt?
6. Wodurch ist die Lebenswelt der Klientel gekennzeichnet?

Daraus lassen sich Aufschlüsse über die 'Gewordenheit', den aktuellen Lebensstil sowie über Lebensprobleme und daraus resultierende Wünsche und Erwartungen der Menschen gewinnen. Eine derartige "Lebensweltanalyse" oder "Feldvertrautheit" (Klein 1991) bildet die notwendige Basis körperbezogener pädagogischer Konzepte, sie verringert die Kluft zwischen Wissenschaftstheorie und Handlungspraxis. Die Handlungskompetenz des Pädagogen zeichnet sich dann durch "- Sensibilität für Lebensformen und Lebensstile und deren gesellschaftliche Bedingtheit, - Aufarbeitung blinder Flecken in der Selbst- und Fremdwahrnehmung, - Aufgeschlossenheit für ganz konkrete Nöte und Schwierigkeiten..." (Klein, 1991, S. 117) aus.

Nicht nur die gesellschaftliche und kulturelle Bestimmtheit von Körpererfahrung muß Eingang in pädagogische Körperkonzepte finden, auch die psychischen Komponenten müssen berücksichtigt werden. Hier ist insbesondere die Bedeutung einer entsprechenden Unterstützung beim Aufbau eines realistischen und positiven Körperkonzepts im Rahmen der Persönlichkeitsentwicklung hervorzuheben. Da der Körper an den Identitätsbildungs- und Sinnfindungsprozessen entscheidend beteiligt ist, muß seine Entfaltung angemessen (d.h. alters- und entwicklungsgerecht) gefördert werden. Aufgrund früher individueller Körpererfahrungen sind bereits bestimmte Strukturen und Verhaltensmuster eingespielt; eine körperbezogene Pädagogik sollte sich dieser Zusammenhänge bewußt sein. Sie muß daher vorab die nachstehenden Fragen klären, die sowohl Klientel und Erziehungspersonen betreffen:

1. Welche Körpererfahrungen wurden im Laufe der Biographie erworben?
2. Wodurch sind die Sozialisationserfahrungen geprägt?
3. Welche Körperhaltungen liegen vor?
4. Welchen Stellenwert hat der Körper? Inwiefern sind seine Fähigkeiten und Ausprägungen wichtig für die Identitätssicherung?
5. Welche Erwartungen werden in den Körper gesetzt?

Selbstverständlich muß auch der pädagogische Kontext einer Analyse unterzogen werden, um Auskünfte über die Institution, ihr zugrundeliegendes Konzept sowie über die Realisationsmöglichkeiten von Körpererfahrungen zu erhalten. Folgende Fragen sind denkbar:

1. Welche Körpererfahrungen wurden bislang im Rahmen der jeweiligen Institution vermittelt?
2. Welchen Stellenwert nimmt der Körper hier ein?
3. Welche weiteren Körpererfahrungen lassen sich im Rahmen der Institution realisieren?
4. Welches Vorgehen und welche Methoden erscheinen als angemessen und sinnvoll?

Aus der Analyse der psychischen, sozialen und erzieherischen Implikationen leitet sich die Konzeption körperorientierter pädagogischer Ansätze und Projekte einschließlich der didaktischen und methodischen Gestaltung ab.

Konsequenzen und Forderungen: Inhaltliches und methodisches Vorgehen

Auf welche Art können pädagogische 'Körpererfahrungsprogramme' unter den aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen gestaltet sein?

Die moderne Gesellschaft ist durch eine simultan ablaufende Steigerung von Körperdistanzierung und Körperaufwertung geprägt. Eine entsinnlichte und körperfeindliche Umwelt läßt nur noch bedingt Körpererfahrungen zu. Gleichzeitig hat sich gerade aus dieser Situation eine neue Körperrichtung entwickelt: Der Körper - als letzte Ressource - wird zum Sinnproduzent und erfährt eine enorme Aufwertung. Diese Formen der Körperaneignung sind äußerst vielfältig und häufig mit einer neuer Wertorientierung verbunden. Die verschiedenen Nutzungsmöglichkeiten des Körpers können nach entsprechender Reflexion als Orientierung für körperbezogene pädagogische Konzepte dienen, da sie Bedürfnisse und Wünsche der Menschen repräsentieren.

Ansatz- und Ausgangspunkt ist also das (körperliche) Verhalten der Menschen in ihrer Lebenswelt. Vielfach werden vernachlässigte Plätze in Städten und vor allem Orte jenseits der Urbanität aufgesucht: Sie bieten Möglichkeiten alternativer Körpererfahrung wie Langsamkeit, Prozeßerleben, Ganzheitlichkeit, Sinnlichkeit, Raumerleben, Gestaltungsmöglichkeiten und Naherleben. Allerdings werden solche Plätze und damit auch die verbundenen Erfahrungen immer seltener.



Im Ausgleich derartiger Defizite könnten die Aufgaben einer körperorientierten Pädagogik bestehen. Anknüpfend an diese Bedürfnisse, kann sie Orte für Körpererfahrungen schaffen, die im Alltag außen vor bleiben (z.B. Schwing-, Balancier-, Tast- oder Geruchserfahrungen) und die dennoch wichtig für die individuelle Entwicklung sind. Sie muß außerdem für eine andere Architektur, Landschafts-, Städte-, Verkehrs- und Zeitplanung eintreten, um umfassende Veränderungen zu erreichen.

Körperbezogene Angebote sollten offen gestaltet sein und nur wenig Vorgaben enthalten, um so den Bedürfnissen nach Unstrukturiertem und neu zu Entdeckendem Raum zu gewähren. Erst wenn elementare, ganzheitliche Erfahrungen bzw. Erfahrungen geringerer sozialer und kultureller Komplexität (vgl. Rittner 1986) gemacht werden können, ist es möglich, auch gezielte Körpererfahrung zu vermitteln. Ansonsten werden diesbezügliche Programme schnell als weitere Funktionalisierungsmethoden empfunden. Als Beispiele hierzu können Anregungen wie "blind durch den Wald gehen", "kopfunter, mit Blick durch die gegrätschten Beine eine Waldlandschaft durchwandern", "Purzelbaum bergauf an einem Steilhang" (1) angeführt werden. Menschen, die sich generell nur noch selten im Wald aufhalten, könnten diese Vorschläge als Begrenzungen oder Streß erleben. Andererseits bieten Übungen zur Körpererfahrung auch die Möglichkeit, über Wahrnehmungstraining und Erlebnisstimulation zu einem stärkeren Körpererleben zu kommen. Damit entspricht der Weg zwischen Förderung und Begrenzung einer Gratwanderung: Ungenügendes wie übertriebenes Unterstützen kann Überforderung zur Folge haben bzw. die Chancen zur Körperfindung verbauen.

Soll auch die Entwicklung fortgeschrittener Körperdistanzierung Berücksichtigung finden, so müssen pädagogische Konzepte mit Anspruch auf Körpererfahrung äußerst behutsam vorgehen. Maßnahmen oder Unterrichtseinheiten, die z.B. unter dem Lernziel "Körpererfahrung über Körperkontakte" stehen und die Berührungsspiele, Massagen, gemeinsames Duschen oder Saunabaden zum Inhalt haben (vgl. dazu Büsser, 1983, S. 47f.) führen etwa bei SchülerInnen unter Umständen zu verstärkten Berührungängsten oder werden als Belastung empfunden. Die Forderung nach Vermittlung von Körpererfahrung als Unterrichtsgegenstand wird zumeist unter der Ausschaltung der Frage nach den Grenzen gestellt, häufig liegt die Grenzziehung nicht bei den SchülerInnen, sondern in der Beliebigkeit der LehrerInnen.(2)

Der Einbeziehung von Körpererfahrung und Sinnlichkeit im traditionellen (Sport-)Unterricht können außerdem individuelle (auf SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern bezogene) und institutionelle Hindernisse (Bewertungszwänge, Lernerfolgskontrollen, ein klar definierter Zeittakt, Raum- und Situationsarrangements) im Weg stehen. "Der Lernende kann durch ein solches Thema in ein Dilemma geraten: Einerseits werden seine Bedürfnisse [...] im Unterricht aufgegriffen, er wird quasi dazu aufgefordert, 'sinnliche Erfahrungen' zu machen. Andererseits gerät unter den Bedingungen der Institution Schule mit ihrem System aus Ge- und Verboten, ausformulierten Unterrichtszielen, Bewertungen, Hierarchie und Abhängigkeiten die - wenn überhaupt - zugelassene Sinnlichkeit leicht in eine funktionalisierte, pseudo-pädagogische Auseinandersetzung." (Drefke, 1982, S. 187) Betroffenheit, Beunruhigung oder emotionale Eigendynamik als Reaktion auf das Thema

'Körpererfahrung' wird von LehrerInnen oft als störend, von SchülerInnen als Selbstentblößung erlebt und mit entsprechenden Abwehrhandlungen begegnet. Drefke (1982) fordert deshalb folgende Voraussetzungen beim Umgang mit Körpererfahrungen im Sportunterricht:

- LehrerInnen sollen Vorüberlegungen anstellen, in denen sie ihre eigene Körperlichkeit reflektieren. So entwickeln sie ein stärkeres Einfühlungsvermögen sowie eine differenziertere Wahrnehmung und können Emotionen bei SchülerInnen besser 'auffangen'.
- Ferner sollten sie neben dem Körper-Wissen auch über psychologische Grundkenntnisse (z.B. zur Gruppendynamik etc.) verfügen.
- Auch frühere Körpererfahrungen der SchülerInnen müssen berücksichtigt werden.
- Die Teilnahme an Übungen zur Körpererfahrung soll freiwillig stattfinden und die Möglichkeit zum Aussteigen immer gewährleistet sein.
- Die Erfahrungen sollen zur Sprache gebracht werden.
- Zwischen SchülerInnen und LehrerInnen muß bereits vorher ein Vertrauensverhältnis bestehen.
- LehrerInnen sollen sich ernsthaft mit dem Thema Körperlichkeit und Sinnlichkeit im Unterricht befassen.

Die Entwicklung einer "reflektierten Sinnlichkeit" kann - so Drefke - mit Hilfe bestimmter Übungen (wie Einstimmübungen, Übungen zur eigenen Kontaktgrenze, Übungen, die Schutz vor zuviel Nähe bieten etc.) erfolgen, um so einen behutsamen Umgang mit Körpererfahrungen im traditionellen Unterricht zu erreichen. Vertrauen und Angstfreiheit in der Beziehung zwischen PädagogInnen und SchülerInnen ist eine Grundvoraussetzung für gemeinsames Körpererleben und -agieren. Hierbei wirkt sich eine ausreichende Selbstreflexion der LehrerInnen günstig aus.

Die Forderung, Körpererfahrung bereits in die Lehramtsausbildung zu integrieren, wird u.a. von Funke (1982), Rigauer (1982), Zimmer-Schürings/Maier (1979), Klein (1991) vertreten. Diesbezügliche Selbsterfahrungsseminare oder Weiterbildungskurse können zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper beitragen und erhöhte Sensibilität schaffen. Dies ist vor allem dann wichtig, wenn der Körper der Lehrerin/des Lehrers zum Medium im pädagogischen Bezug wird.

In Hinsicht auf die weiteren Methoden zur Vermittlung von Körpererfahrung muß die jeweilige Angemessenheit bedacht werden. So kann beispielsweise der Einsatz außereuropäischer Tanz- oder Bewegungsformen (z.B. bei Treutlein/Funke/Sperle (Hg.) 1986) motivationsfördernd wirken und als Bereicherung empfunden werden, gleichzeitig liegt hierin auch die Gefahr der Überforderung oder des Mißverständnisses begründet. Bestimmte Bewegungsarten sind eng mit bestimmten Kulturen, Gesellschaftsstrukturen oder Ideologien verbunden; ihr Sinngehalt erschließt sich dem Ausführenden nicht allein beim bloßen Üben. Hier ist vielmehr eine umfassende Beschäftigung mit der entsprechenden Kultur zum Verständnis notwendig. So kann "... die Vermittlung außereuropäischer Körpererfahrungen wie sie im Yoga, im Aikido usw. angeboten werden, bezüglich unserer Lebenssituationen unangemessen sein ..." (Leist / Loibl, 1985, S.44)

Als Beispiele hierfür können Übungen wie "Seinen Schwerpunkt im Hara finden" oder "Ki-Atmung" (siehe Knörzer, 1886, S. 254/256) angeführt werden, die als Hilfen zur Verbesserung der Körperbewußtheit im Sportunterricht vorgeschlagen werden. Es ist fraglich, ob derartige Begriffe den Übenden verständlich werden. Bei sensibler Hin- und Einführung können jedoch die Vorteile überwiegen: Körpererfahrung wird so zur Kulturerfahrung. Dabei erweitert sich das Bewegungsrepertoire und die Phantasie erfährt neue Anregungen. Auch körper- bzw. psychotherapeutische Elemente als didaktische Anregungen (z.B. bei Herzog 1979) müssen kritisch betrachtet werden. Hierbei sollte die Grenze zwischen Pädagogik und Therapie deutlich erkennbar bleiben, außerdem ist es oft nicht möglich, einzelne Übungen aus einem Gesamtkontext heraus zu lösen, sie isoliert anzuwenden und ihre Wirksamkeit zu erhalten. In jedem Fall müssen vor dem Einbringen derartiger Übungen in Körpererfahrungsprogramme mögliche Konsequenzen antizipiert werden, um auf Folgewirkungen vorbereitet zu sein. Als passend erscheinen bewegungspädagogische Verfahren, z.B. aus dem Bereich der Tanzerziehung (u.a. Haselbach 1971, 1976 oder Peter-Bolander 1986), die neben den motorischen Fähigkeiten vor allem die körperlichen Darstellungs- und Ausdrucksmöglichkeiten fördern. Auch die Feldenkrais-Methode, die mittels einer gelassenen, aufmerksamen Haltung gegenüber Bewegungen zu erhöhtem Körperbewußtsein verhilft, ist hervorragend zur Erforschung des eigenen Körpers geeignet. Dieses Verfahren kommt jedoch stärker für Jugendliche und Erwachsene als speziell für Kinder in Frage.

Qualitätskriterien

Zusammengefaßt lassen sich Gütekriterien formulieren, die zur Beurteilung von Körpererfahrungsprogrammen herangezogen werden können. Anhand des folgenden Fragenkatalogs lassen sich Aussagen über die Qualität entsprechender Konzepte treffen:

1. Bezeichnung des Lernziels: Welche pädagogische Intentionalität wird verfolgt?
2. Läßt die Organisation des Lernprozesses Erfahrungen zu?
3. Welche Sinngehalte liegen den Übungen zugrunde?
4. Welche Aspekte von Körpererfahrung werden dabei angesprochen?
5. Werden individuelle Körpersozialisierungserfahrungen beachtet?
6. Unterstützen die Übungen den Aufbau, Erhalt oder eine Revision des Körperkonzeptes?
7. Inwieweit wird auf Zusammenhänge von Körper und Identität, bzw. Selbstkonzept eingegangen?
8. Werden sozio-kulturelle und gesellschaftliche Entwicklungen und Zusammenhänge berücksichtigt?
9. Sind die Lerninhalte an die Bedürfnisse der Klientel angepaßt?
10. Wird ihre Lebenswelt einbezogen?
11. Welche Körperrnutzung wird vermittelt?
12. Welches Körper-, Menschen- und Weltbild liegt zugrunde?
13. Welche Methoden werden eingesetzt? Ist die Auswahl angemessen und realistisch?
14. Wie ist die Beziehung/ Kommunikation zwischen LehrerInnen und Lernenden gestaltet?

15. Werden spezifische institutionelle Probleme berücksichtigt?

Anmerkungen:

*) Ausführlich behandelt die Verfasserin das Thema in ihrer Diplomarbeit "Körpererfahrung als Aufgabe der Pädagogik. Ausgewählte Aspekte". (Berlin, FU, 1993).

1) Beispiele aus Trommer, G.: "Die Rucksackschule". In: Selle, G. (Hg.). Experiment ästhetische Bildung. Reinbek. S. 72 f. 1990

2) Wurzel (1982) hat dazu die Wirkungen des Körperkontaktspiels "Spirale" untersucht und dabei bei einigen Schülern Schmerzen, Atemnot, Platz- und Berührungängste festgestellt.

Literatur:

Büßer, P.: "Körperunterricht als Bereich des Sportunterrichts der Gesamtschule". In: Funke, J.: Sportunterricht als Körpererfahrung. Reinbek. 1983.

Drefke, H.: "Körpererfahrung über Körperkontakt- oder müssen wir uns heute wieder anfassen?" In: Sportunterricht, 31, S.185-190. 1982.

Feldenkrais, M.: Bewußtheit durch Bewegung. Frankfurt a.M. 1978.

Funke, J.(Hg.): Sportunterricht als Körpererfahrung. Reinbek. 1983.

Herzog, W.: "Der Körper als Thema der Pädagogik". In: Petzold, H. (Hg.): Leiblichkeit. Philosophische, gesellschaftliche und therapeutische Perspektiven. Paderborn. 1985.

Klein, M.: Von der Seele des Körpers. 2 Bände. Oldenburg. 1991.

Knörzer, W.: "Körpererfahrungsübungen - Hilfen zur Verbesserung der Körperbewußtheit". In: Treutlein, G./Funke, J./Sperle, N. (Hg.): Körpererfahrung in traditionellen Sportarten". Wuppertal. 1986.

Leist, K.-H./Loibl, J.: "Zur bewegungspädagogischen Bedeutung der Körpererfahrung". In: Bielefeld, J.: Körpererfahrung. Göttingen. 1986.

Peter-Bolander, M.: "Förderung von Körperbewußtheit und Körperbewußtsein durch Tanzimprovisation". In: Bielefeld, (Hg.): Körpererfahrung. Göttingen. 1986.

Rigauer, B.: "Bewegen- Erinnern- Entfalten". In: Funke, J.: Sportunterricht als Körpererfahrung. Reinbek. 1983. Zimmer-Schürigs, M./Maier, H.: Zur Theorie und Praxis von Körper- und Bewegungserziehung. Oldenburg. 1979.

Anschrift der Verfasserin: Boelckestr. 3 12101 Berlin

Bestandsverzeichnis des Lehrstückarchivs Hannover

Hannover 1987, 34 Seiten, DM 4,-
ISBN 3-9279081-01-9

Bestellungen im Buchladen oder an:
Arbeitsstelle für Theaterpädagogik, Florian Vaßen, Seminar für Deutsche Literatur und Sprache, Universität Hannover, Welfengarten 1, 30167 Hannover

Fragen an den Körper

Aus unseren Erfahrungen mit dem Körper-Theater gestalteten wir beim Treffen der "Gesellschaft für Theaterpädagogik" im Bildungszentrum Groß Munzel 1992 einen Workshop zur Expressivität des Körpers: "Der sprechende Körper als Medium der Kommunikation - als Ort und Träger von Begegnungen!" Unsere Absicht war es, daß die TeilnehmerInnen am Ende eine Ahnung bekommen, welche Möglichkeiten die Aufhebung von reglementierten und normativen Körperverhalten beinhaltet. Der Körper wurde als Träger von spontanen Reaktionen und Aktionen wiederentdeckt. Neben anderen, aus verschiedenen Richtungen kommenden Übungen, wählten wir schwerpunktmäßig die von Steve Paxton entwickelte Kontaktimprovisation. Diese Tanz-Art lädt die TeilnehmerInnen zu körperlichen Entdeckungsreisen ein und macht ein "Ich bin Körper" anstatt "Ich habe einen Körper" erfahrbar. In der Arbeit am und mit dem Körper stand die Aufhebung der Distanz von Objekt-Subjekt-Beziehung im Vordergrund. Durch die Überwindung der Distanz vom erlebten Selbst zum erlebten Körper ist es möglich, den Körper zu fühlen und auszudrücken. Es fand eine "Spurensuche" nach verlorengegangenen Körperempfindungen und vielfältigem Bewegungspotential statt. Die Begrenzungen des Alltag-Körpers wurden erfahren und durchbrochen.

Zur Praxis der Kontaktimprovisation

Wichtige Aspekte der Kontaktimprovisation in Raum, Zeit und Dynamik mit dem/der PartnerIn sind ökonomischer Krafteinsatz, Wechsel von Geben und Nehmen, Balance, Flexibilität, Blick: Innen-Außen. Die Kontaktimprovisation fordert das Einlassen auf den Kontakt mit dem/der PartnerIn in Offenheit, Klarheit und Wachheit in der Improvisation. Es gibt unzählige Übungen. Hier werden nur einige ausgewählte dargestellt.



Die PartnerInnen spielen mit dem Gewicht des Körpers. Es findet ein Ausgleich von Gewicht-Geben und Gewicht-Nehmen statt. Der Körper besteht aus dem Knochenbau und den Muskeln. Das Gewicht unterliegt den mechanischen Gesetzen der Schwerkraft von Trägheit und Impuls. Die Schwerkraft zieht den Körper zum Mittelpunkt der Erde.

Der/die PartnerIn 1 gibt Gewicht. PartnerIn 2 spürt die Körpermasse von 1. Die Gewichtskraft von 1 veranlaßt 2 ihre/seine Kraft entgegenzuhalten.

Kraft und Gegenkraft der PartnerInnen finden im Wechsel statt. Beim Gewicht-Geben werden die Muskeln locker gelassen. Dies heißt nicht, daß der Körper schlapp zusammenfällt. Es ist ein Entspannen als Ruhen in der Bewegung. Der Körper erfährt eine eigene Balance von An- und Entspannung beim Schwung annehmen, Geben, Fallen und Aufrichten.

PartnerIn 2 nimmt das Gewicht von 1 an, indem sie/er Widerstand durch die Körperstatik und den aktiven Muskeleinsatz gibt. Die Kontaktimprovisation ist ein gleichzeitiges Gewicht-Geben-Nehmen. Mit der ökonomischen optimalen Ausnutzung des Krafteinsatzes werden die Übungen lebendig gestaltet. In der gemeinsamen Bewegung ist es wichtig, den Impuls und Schwung für die Bewegung mit einem möglichst geringen Kraftaufwand auszuführen. In der Partnerarbeit gibt es einen gemeinsamen Schwerpunkt, der von der Stärke des Gewicht-Gebens abhängig ist. Der Körperschwerpunkt verändert sich mit der Verlagerung der Körperhaltung. Die optimale Ausnutzung der Schwerkraft als Bewegungsimpuls ist sehr typisch für die Kontaktimprovisation.

Neue Bewegungserfahrungen werden gemacht und die Beweglichkeit und Kondition werden verbessert. Der ganze Körper und das Bewußtsein stehen in der Improvisation zur Verfügung. Die **Bewegungsintelligenz des Körpers** wird angesprochen. Die Kontaktimprovisation fordert die PartnerInnen zu fließenden, runden Bewegungen heraus. Durch das Einlassen in einen gleichberechtigten, partnerschaftlichen Bewegungsfluß entstehen organische, harmonische Bewegungen. In dem Sich-Ausdrücken-Können wird eine höhere Wahrnehmung

erreicht und die mentale und körperliche Sensibilität erweitert. Die unmittelbare Leiberfahrung geschieht im Hier und Jetzt. **Die schöpferischen Kräfte entwickeln sich aus dem Körper!**

Fragen an R.M. Trautmann und M. Büttner

R.T. Zuerst möchte ich vorausschicken, daß es schwer fällt intensive körperliche Erfahrungen und Erlebnisse anschaulich und transparent für den Leser zu vermitteln. Es gibt immer eine Diskrepanz von der reinen Praxis zur Theorie. Einen Erlebniswund müssen wir in Kauf nehmen.

"Wir haben mit lebendigen und fließenden, seelischen Geschehen zu tun und können nichts dafür, daß es erstarrt, sobald wir es in Worte fassen und in Sätzen dem Zuhörer vermitteln wollen." (W. Reich)

Wie baust Du ein Körperseminar auf?

R.T. Zunächst versuche ich eine angenehme selbstbestimmte Atmosphäre herzustellen. Im Vordergrund steht für mich die Sensibilisierung des eigenen Körperbewußtseins. Jede/r TeilnehmerIn kann entscheiden, wie weit sie/er sich auf die Übungen einläßt. Gefühle werden psychisch und physisch ausgelöst, offenbart und ausgetauscht.

Was ist das Hauptziel der Arbeit?

R.T. Ziel ist es, für jede/r TeilnehmerIn den eigenen Körperausdruck herzustellen und eine eigene authentische Selbstwahrnehmung des Körpers zu erreichen. Jede/r TeilnehmerIn kann dabei mit sich und den anderen Menschen in Berührung und Kontakt kommen.

M.B. Ein wichtiges Ziel ist, den kommunikativen Aspekt des Körpers zu akzentuieren, d.h. ihn zum Sprechen bringen und lebendig werden zu lassen.

Welches Verständnis vom Körper hast Du?

R.T. Zunächst einmal gehe ich davon aus, daß jeder Körper ein "inneres" Zentrum besitzt - das ist die Basis. Es ist der stabile unbeeinflussbare Körper. Das "äußere" Zentrum des Körpers ist Empfänger und Auslöser der Wahrnehmungen. Aus den beiden Zentren entsteht die mentale Repräsentation des eigenen Körpers. Es bildet sich eine dreidimensionale Vorstellung des Körper-Ichs. Der Körper bewegt sich in der Kinesphäre, die zu unserem eigenen Körper immer konstant bleibt. Der Körper wird in unterschiedlichen Energien, Zeiten, auf verschiedenen Ebenen, Wegen, Konfigurationen eingesetzt.

M.B. Er ist Träger von Wissen. Dieses Wissen können wir durch Körperarbeit abfragen und bewußt machen. Der Körper stellt mit seinem Ausdruck Lebensgeschichte des Menschen dar. Der Körper schreibt demnach seine eigene Biographie, die im Kontext seiner Erfahrungen, Erlebnisse und Traumata steht. Er ist somit Informationsträger.

Was ist der Ausgangspunkt, um mit dem Körper in der Gruppe zu arbeiten?

R.T. Die Arbeit setzt bei den individuellen Körpererfahrungen an. In unseren Körpern werden alle Erfahrungen aus der Vergangenheit gespeichert. An die positiven Ereignisse erinnern wir uns gerne. Verdrängte Erlebnisse werden vergessen geglaubt. Die Erlebnisse behalten im Unbewußten ihre Dynamik.

Panzerungen werden aufgebaut, um die unangenehmen Erfahrungen nicht ins Bewußtsein zu holen.

M.B. Innerhalb des Gruppenseminars bestand die Möglichkeit zur Entfaltung dieser zivilisatorisch und selbst auferlegten Verbote. Der Körper durfte schreien, lachen, rennen, sich verrenken, in Kontakt mit anderen Körpern treten. Jegliche Bewertung fällt hierbei weg. Es gibt kein Richtig oder Falsch, bestenfalls ein Anders-Sein.

Welche Arbeitsschritte gehst Du?

R.T. Zuerst beginne ich mit einem Warm-up. Die Muskeln werden gelockert. Der Körper wird erwärmt und öffnet sich für die anschließende Arbeit. Atem-Stimmübungen bringen die TeilnehmerInnen mit sich mehr in den Kontakt. Gefühlsenergien werden herausgelassen. Über die non-verbale Kommunikation entstehen die ersten Kontakte zu den GruppenteilnehmerInnen. Übungen aus der Kontaktimprovisation helfen. Im Dialog mit dem Anderen entstehen freie, spielerische Improvisationen. Der Körper ist das Instrument für die Gestaltung. Es wird die Vielfältigkeit der Körpersprache entdeckt. Es bietet sich hierbei die Reihenfolge: Einzel-, Paar- und Gruppenarbeit an.

Warum arbeitest Du mit der Kontaktimprovisation?

R.T. Beide Partner haben Raum für die eigene körperliche Bewegung, die individuell ausgeführt wird. Die Kontaktimprovisation ist eine partnerschaftliche, gleichberechtigte Kommunikationsform auf der körperlichen Ebene.

M.B. Es ist eine kreative Methode, die sehr spontan abläuft. Der Versuch, Bewegungen voranzuplanen, führt oft zu Brüchen im Bewegungsfluß mit dem Partner; meist bleibt dafür keine Zeit: Der "Analysierer" im Kopf wird weitestgehend ausgeschaltet. Die Methode beruht auf Wachheit, Präsenz und Offenheit und betont hierbei das Miteinander. Die Kontaktimprovisation **erlaubt** jedem so zu sein, wie er ist, **zeigt** ihm aber auch wie er ist.

Was ist der Schwerpunkt der Kontaktimprovisation?

R.M. Hauptsächlich liegt der Schwerpunkt in der Expansion des Bewegungsspektrums. Neue Ideen werden in der körperlichen, sinnlichen Kommunikation mit dem Partner entwickelt. Es gibt einen großen Spielraum für die Improvisationen mit oder ohne Musik. Es entstehen freie, inhaltvolle choreographische Stücke. Die Partner befinden sich im Dialog zueinander.

Ist es nötig, bestimmte Voraussetzungen mitzubringen?

R.T. Die Kontaktimprovisation baut auf keinen besonderen Bewegungsfertigkeiten auf. Voraussetzung für alle Menschen, ob alt oder jung, ungelinkig oder bewegungsbegabt, ist das Sich-Bewegen-Wollen. Die Kontaktimprovisation ist für jeden Menschen zugänglich.

M.B. Physikalische Gesetzmäßigkeiten müssen natürlich Berücksichtigung finden. Elemente wie Tragen, Gewicht abgeben, Heben, Abrollen - und das auf verschiedenen Ebenen - erfordern ein Ausprobieren der jeweiligen Bewegungsmöglichkeiten.

Warum beschäftigst Du Dich mit dem Ausdruck des Körpers?

R.T. Je mehr ich mich mit dem authentischen Ausdruck des Körpers befaße, um so deutlicher wird mir die große Entfremdung zum Körper. Durch den abendländischen Zivilisationsprozeß und der damit verbundenen Rationalisierung wird der Körper in seinem natürlichen und extatischen Erleben aufgegeben. In unserer Gesellschaft besteht eine Überbetonung von geistigen Fähigkeiten. Dies führt zur Unterdrückung der seelischen und körperlichen Bedürfnisse. Ich wünsche mir eine Befreiung des Körpers.

M.B. Die Folgen dieser Distanzierung vom Körper und seiner sinnlichen Erlebnisfähigkeit sind an den steigenden "Zivilisationskrankheiten" abzulesen. Das Benutzen von Körpersprache und Körperkontakt als Ausdruck des kommunikativen Beziehungsaspekts sind wichtige Eigenschaften, die ausgebildet werden müssen, um Beziehungen erleben und differenzieren zu können. Die Sprache, die ich mit meinem Körper spreche, ist meine eigene Sprache. Jeder hat seine Sprache. Dies gilt es, bewußt zu machen.

Was ist Dein Ziel?

R.T. Mein Wunsch ist, eine Ganzheitlichkeit von Körper, Seele, Geist herzustellen. In der rationalisierten Gesellschaft ist es allein das Interesse, den Körper für die Produktion fit zu halten. Der Körper soll der Wirtschaft leistungsfähig zur Verfügung stehen. Der Körperboom mit allen Auswüchsen der Fitness-Centers bestätigt dies. Der moderne Mensch ist verkrampft und nicht mit sich im eigenen Fluß. Er hat sich entfremdet. Der Körper ist ihm verlorengegangen. Wenn wir ausreichend bewegt sind, dann beginnen wir, uns selbst zu finden. Neue Potentiale werden entdeckt.

Was stand im Vordergrund des Körper Seminars?

R.T. Die Expressivität stand im Vordergrund. Mit Herausforderung der körperlichen Aktivität durch Verrenkungen und Schreien ging die expressive Arbeit mit dem Körper bis an die Nerven. Es war ein Experiment mit allen Muskeln und Gliedern, um zu einem vollen Genuß des Lebens zu gelangen.

M.B. Das Seminar sollte eine Begegnungsstätte sein, wo die TeilnehmerInnen sich auf eine neue Weise bewegen und begegnen als in Situationen des Alltags, wo die Defizite von Bewegungen ausgeglichen werden. Es ging uns nicht um einzelne akrobatische Übungen, die bis zur Schmerzgrenze wiederholt werden, und auch nicht um eine Forderung nach mechanisch-technischen Leistungen, sondern um den Versuch, den Körper mit seinen Grenzen wahrzunehmen und diese auszudehnen. Letztendlich: Die Ausdrucksvielfalt und Ausdrucksfähigkeit des Körpers zu entdecken. Dabei wird der Körperausdruck zum Selbsta Ausdruck.

Wie ist es der Gruppe ergangen?

M.B. Die TeilnehmerInnen der Gruppe inspirierten sich gegenseitig, ihre Grenzen aufzuspüren. Sie gaben sich Halt für diese "Grenzerfahrungen". Körperkontakt ist immer eine Grenzerfahrung, da der Kontakt nur an einer Grenze der Haut möglich ist. Damit hat Körperkontakt eine doppelte Qualität. Er ist Nähe- und Distanzerfahrung zugleich.

Was verband die TeilnehmerInnen?

R.T. Ich gehe davon aus, daß alle Menschen Unsagbares und Unbeschreibliches innerlich spüren. Empfindungen aus dem Unbewußten wollen mitgeteilt werden. Es gibt eine erbarungslose Urkraft, die ausgedrückt werden will. Diese spüren alle TeilnehmerInnen. Durch die freie, expressive Bewegung ist es möglich in ein direktes Erleben und Bewußtwerden des Unbewußten zu gelangen. Das Aufspüren der gemeinsamen Urbilder in dem kollektiven Unbewußten verband die TeilnehmerInnen miteinander.

M.B. Die TeilnehmerInnen stellten sich gegenseitig das hier Gesagte zur Verfügung. Jeder bot den Anderen einen Spiegel.

Was entstand in der Gruppe?

R.M. Die Gruppe entwickelte über die Improvisation eine Gestaltung. In der gemeinsamen Auseinandersetzung erreichten die TeilnehmerInnen eine außergewöhnliche Sensibilität. Dies äußerte sich in der körperlichen, emotionalen Qualität. Es entstand eine reale Aktion auf der Bühne. Die Gruppe zeigte nach 2 Tagen des Workshops drei Kurzergebnisse, Partner-Kontaktimprovisation, Arbeit zu zweit mit den Stäben, Kommunikation an der Wand.

Bist Du zufrieden mit dem Workshop?

R.T. Das Seminar war eine Operation. Das Experimentieren mit dem Körper enthüllte die Realität hinter der Realität. In der wahren, spontanen Verwirklichung des Körper-Erlebens wurde eine überzeugende Leidenschaft gespürt. Es ist ein Herantasten an die Ursprünglichkeit der Existenz. Für mich ist das Seminar ein gelungenes Experiment.

M.B. Am besten ist es, keine Erwartungen zu haben. Es ist wie in der praktischen Arbeit mit Kontakt-Improvisation. Man muß offen für den Moment sein und spüren, wo der Partner/ die Gruppe sich befindet.

Anschrift der Verfasserin, des Verfassers: R. M. T., Filandastr. 35, 12169 Berlin ; M.B., Germaniapromenade 21 12347 Berlin

Martina Burkert / Monika Anna Pollmeier

Die Bewegungsentwicklung

Vorwort

Mit dem Gedanken, einen gemeinsamen Text zu entwerfen haben Monika und ich uns lange getragen - zu lange. Monika erlitt bei einem Fahrradunfall einen schweren Unterschenkelbruch und mußte lange Zeit im Krankenhaus liegen.

Bei mir selbst rückte die Geburt meines Sohnes immer näher.

So waren wir beide sehr mit uns selbst beschäftigt und schrieben an unseren Texten wann immer wir den Kopf dafür frei hatten. Gemeinsame Termine ließen sich kaum noch finden. So hatte jede von uns am Ende einen Text entworfen, der nicht zuletzt für sie spricht.

Beim gegenseitigen Lesen und dem Versuch, einen gemeinsamen Artikel zu erstellen, fanden wir es letztlich schöner,

die Texte so zu belassen, wie sie sind. Trotz inhaltlicher Überschneidungen und Wiederholungen hoffen wir, daß auch die Ergänzung deutlich wird.

Martina Burkert

"Sieht er [der Mensch, Anm. d. Verf.] der Wahrheit furchtlos ins Auge, dann erfaßt er, daß sein Leben nur den Sinn hat, den er selbst ihm gibt, indem er seine Kräfte entfaltet: indem er produktiv lebt." (Erich Fromm)

Fromm faßt "produktiv leben" im weitesten Sinne als Beschreibung aller unserer kreativen Möglichkeiten.

Die Liebe eines Menschen mit all ihren Facetten von Verantwortungsgefühl, Fürsorge, Verstehen etc. gehören ebenso zum kreativen Charakter wie Kunst, Kultur und Beruf.

Die intensive Beschäftigung mit der Bewegungsentwicklung des Säuglings bis zum freien Gehen folgt dem Gedanken der Kreativität, ist Kreativität und damit auch Rückgriff auf unsere Ressourcen, die kreative Entwicklung unserer Selbst.

Grundsätzlich ausgehend von der Körper-Geist-Einheit (Ich bin mein Körper) müssen wir doch immer wieder auf diese Einheit hinweisen und verweisen damit auf die seit Jahrhunderten praktizierte Zweiteilung.

Seit wir es verlernt haben, mit den Naturgewalten in Kontakt zu treten - Steine zu befragen, auf den Donner zu hören und den Boden zu befühlern - und stattdessen Versicherungspolicen abschließen, dem Wetterbericht im Fernsehen folgen und den

Boden zubetonieren, entfernen wir uns von uns selbst und geben der intellektuellen Erfahrung den Vorrang vor der emotionalen, ganzheitlichen Erfahrung. Wir trennen den Geist vom Körper und vergessen dabei, daß jeder Körper das ausleben muß, was der Geist denkt.

Nur das Ganze kann emotionale Erfahrungen machen und dies ist Voraussetzung für ein positives Miteinander, ohne dabei Individualität und Autonomie zu verlieren.

Es geht nicht darum, gewonnene Lebensqualitäten wieder abzulegen und beispielsweise die Lebensversicherung aus dem Fenster zu werfen oder den abendlichen Wetterbericht ab sofort selbst zu erstellen. Weiß Gott nicht! All diese Dinge gehören zu unserem Leben und teilweise sind sie durchaus Ausdruck unseres Verantwortungsbewußtseins in Bezug auf unseren Lebensraum und unsere Lebensform.

Aber so wie wir verlernt haben, andere Erfahrungen aus einer vergangenen Zeit (z.B. Naturheilkunde) integral mit einzubeziehen, haben wir uns auch von den daran gebundenen Gefühlen verabschiedet oder unterdrücken sie intellektuell.

Ein Stein hat auch vor tausend Jahren nicht unsere Sprache gesprochen ... aber wir haben uns im Laufe der Zeitgeschichte der Möglichkeit beraubt, den Gefühlen zu lauschen, die in uns aufkommen, wenn wir Zwiesprache mit einem Stein halten.

Das, was für den Zeitraum von Jahrhunderten gilt, läßt sich auch auf ein kurzes Leben beziehen.



Was geschieht mit den Erfahrungen, die wir machten, als wir es lernten, uns vom Rücken auf den Bauch zu drehen? Als wir - jede Faser unseres Körpers und Geistes - uns gegen die Schwerkraft vom Liegen ins Krabbeln und weiter zum Sitzen, Stehen und Laufen kamen. Jede Phase unserer (Bewegungs-)Entwicklung hat physische und psychische Eindrücke hinterlassen, auf die wir zurückgreifen können. Aber was bleibt, ist: wir stehen.

Wir integrieren die unterschiedlichen Stufen unserer persönlichen Entwicklung ebensowenig wie diejenigen Möglichkeiten, die uns durch Ausprägungen anderer Entwicklungsformen der Menschheitsgeschichte vorgelebt wurden und die wir immer noch in uns tragen.

Wir können zurückgreifen, wiedererwecken und auch nachlernen. Auf dem Weg zur Ganzheit müssen wir zunächst die Körper-Geist-Trennung akzeptieren - die Teil unseres Seins geworden ist - um uns die Möglichkeit zu geben, auch so handeln zu können, wie wir denken.

Nachhaltig beeindruckt durch die Aufzeichnungen der ungarischen Kinderärztin Emmi Pikler, die über Jahrzehnte hinweg die Bewegungsentwicklungen von Säuglingen mit allen differenzierten Bewegungsabläufen dokumentiert hat, und der am eigenen Leib erfahrenen Feldenkrais-Methode sowie intensiver tanztherapeutischer Selbsterfahrung haben mein Interesse an der Bewegungsentwicklung des Säuglings stark beeinflusst und gefördert.

Als Pädagogin bin ich daran interessiert, unterschiedliche Zielgruppen mit den Möglichkeiten, die ein Wiederauflebenlassen der Bewegungsentwicklung in sich birgt, bekannt zu machen. Darüber hinaus weisen Tanz und spielerische Gestaltung erstaunliche Möglichkeiten der Wiederentdeckung unseres Bewegungspotentials auf.

Tanz beginnt für mich dort, wo Gefühle ihren körperlichen Ausdruck finden. Damit sind wir zwar weit entfernt von exakten Schrittfolgen auf Ballettschuhen, dafür aber sehr nahe an unserer unmittelbaren Existenz.

Die Bewegungspädagogik bietet die Möglichkeit, sinnliche Erfahrungen zu machen: Wo liegt mein Becken, wie sind meine Beine darin verankert und welche Bewegungsmöglichkeiten habe ich, wo sind meine Grenzen und meine Fähigkeiten?!

Ich möchte neugierig machen, ohne dabei an traumatischen Erlebnissen zu rütteln. Wir verwalten ein Bewegungserbe, in dem es auch den einen oder anderen Mangel gibt.

Beispielsweise konnten oder durften manche von uns bestimmte Phasen der Bewegungsentwicklung nicht ausleben. So fällt vielleicht das Krabbeln schwer oder die Drehung von der Seitenlage in die Bauchlage. Daran gebunden sind psychische Erfahrungen, die Trauer auslösen können.

Es ist ganz gewiß nicht meine Absicht, bestimmte Gefühle (Wut, Trauer oder Angst) aus meiner Arbeit zu verbannen, jedoch befinde ich mich als Bewegungspädagogin in einer anderen Position als eine Therapeutin. Ich wandere auf dem

schmalen Grat zwischen Pädagogik und Therapie und arbeite mit dem ganzen Menschen im Rahmen bewegungspädagogischer Möglichkeiten. Konkret bedeutet das: ich möchte vorzugsweise auf Fähigkeiten hinweisen und den Raum für Erfahrungswerte bereiten.

Feldenkrais hat geschrieben, daß die meisten Menschen mit 20 Jahren aufhören zu lernen; wir haben verlernt zu lernen. Auch darum geht es - denn was nicht ist, kann durchaus noch werden.

Monika Anna Pollmeier

... und am Ende stehen wir!

Ein Nacherleben der frühkindlichen Bewegungsentwicklung

"Wenn wir uns ausführlich mit der frühkindlichen Situation beschäftigen, so geschieht dies, weil wir unsere Erwachsenen-situation nicht verstehen können, ohne die Ursachen kennenzulernen, die uns so haben werden lassen, wie wir sind." (Moshe Feldenkrais)

In den ersten beiden Lebensjahren eines Menschen geschieht eine immense Entwicklung, die alle späteren Lernprozesse an Intensität und Bedeutung überwiegt.

Anfangen von der Auseinandersetzung mit der Schwerkraft, dem Drehen um die eigene Achse, über das Krabbeln, Sitzen, Stehen und Laufen, bedarf es unzähliger Versuche und Wachstumsschritte. Jede einzelne Phase und Stufe ermöglicht dem Kind neue Erfahrungen - das Krabbeln, die Entdeckung des Raumes, das Sitzen, das Freiwerden der Hände, die Dinge begreifen können. Diesen sich auf produktive Weise selbst entwickelnden Prozeß stören jedoch Erwachsene durch Anforderungen. Statistische Normierungen, wann welche Stufe zu erreichen sei, haben hinderliches Leistungsdenken zur Folge.

Das Kind wird in Positionen gebracht, die es sich nicht eigenständig erobert hat. Eine selbstbestimmte Auseinandersetzung mit der Schwerkraft, dem Boden, den eigenen Bewegungsmöglichkeiten wird so verhindert.

Nur das selbständige Entdecken und Erfahren bildet eine sichere Basis für wirkliche Selbständigkeit und alle späteren Bewegungsmöglichkeiten.

... nichts eigentlich Neues...

Die intensive Beschäftigung mit der Bewegungsentwicklung des Säuglings basiert vorwiegend auf den Erkenntnissen von E. Pickler und M. Feldenkrais. Das, was dabei erfahren werden kann, ist nichts eigentlich Neues, bedeutet vielmehr das **Wiedererfahren** einer Qualität von Bewegung, die wir als Kind einmal hatten.

Das bewußte Wahrnehmen und spielerische Erforschen des eigenen Körpers und seiner Empfindungen ermöglicht zu wissen, was ich tue und eröffnet davon ausgehend die Wahl, das tun zu können, was ich möchte. All unsere Bewegungsmuster haben sich im Laufe unserer Entwicklung mit Gefühls- und Denkmustern verknüpft. Das kreative Wiedererwecken und -entdecken unseres Bewegungspotentials läßt wesentliche

Zusammenhänge mit unseren Lebensmustern deutlich werden und öffnet die Tür für Entfaltung und Veränderung.

...langsames Erwachen...

Für einen kleinen Einblick in die Praxis dieser Arbeit an den Entwicklungsphasen soll hier exemplarisch eine Übung für die Rückenlage stehen. Die Sequenz beginnt am Boden, auf dem Rücken liegend: so ist am Anfang unser Kontakt mit der Welt; wir können noch keine großen Bewegungen oder Lageveränderungen tun; abhängig und noch sehr eingeschränkt in der Wahrnehmung. Der Mund ist dominantes Sinnesorgan, er initiiert Bewegung auf der Suche nach Nahrung.

Wie fühlt es sich an, so zu liegen? Kann ich mein Gewicht an den Boden abgeben, mich vertrauensvoll von ihm tragen lassen?

Wo empfind ich Kälte/Wärme, Anspannung/Entspannung? Gibt es Unterschiede in der Empfindung zwischen linker und rechter Körperhälfte?

Dann: Langsames Erwachen mit der Vorstellung eines Babys, das sich räkelte, vorsichtig die Augen öffnet, langsam und forschend Hände und Füße entdeckt. In dieser Phase sind Hände und Füße noch gleichberechtigt, alle Bewegungen kommen aus dem Zentrum des Körpers, der Region um den Nabel.

Wie kann ich mich so bewegen, ohne Anstrengung, Muskelkraft, mit Lust und Neugier?

Um die Sanftheit der Bewegung und den Impuls aus der Körpermitte zu intensivieren, erhält jede TeilnehmerIn einen Luftballon: Durch Musik unterstützt können sie noch spielerisch weitererkunden, eventuell auch improvisatorisch Kontakt untereinander aufnehmen.

Die nächste Phase ist die Seitenlage, die Entdeckung der Drehung um die eigene Achse.

Wie sieht der Impuls aus, der zur Drehung, zum Rollen auf die Seite führt? Wir erforschen, was geschieht, wenn das "Kind" z.B. etwas mit dem Blick verfolgt, den Kopf zur Seite, nach hinten wendet?

Kann die Bewegung ungehindert durch den Körper laufen, so folgt der Körper dem Impuls (Kopf, Hals, Schultern etc.) und die Drehung auf die Seite erfolgt. Wo spüre ich dabei Anstrengung, wo ist der Bewegungsfluß blockiert? Gelingt die Drehung zu einer Seite leichter, woran liegt das?

So folgt eine Bewegungsstufe auf die andere, durch Improvisationen, Musik und verschiedene Materialien unterstützt.

Immer geht es um die Wahrnehmung der Verbindungen der einzelnen Phasen und den dazugehörigen Impulsen. Gibt es Bewegungen, die vollkommen unbekannt, ungewohnt sind, vielleicht habe ich etwas davon als Kind nie getan, übersprungen?

Kann ich dabei den Boden benutzen oder tue ich alles mit Kraft? Welche verschiedenen Möglichkeiten von Bewegung und Gefühl gibt es auf den einzelnen Stufen?

... kleine Hindernisse - wunderbare Möglichkeiten...

Für Erwachsene ist diese Arbeit, das Zurückgehen auf "unentwickelte" Stufen häufig mit Barrieren verbunden. Anfangs wird diese spielerische, experimentierende und forschende Form als kindisch und albern empfunden. Es ist das sehr

spürbar, wie weit verbannt diese ursprünglichen Bewegungsweisen, dieses Im-Kontakt-mit-dem-Boden-Sein und die damit verbundenen Empfindungen sind.

Es ist wesentlich, diese Zusammenhänge deutlich zu machen und durch Bilder, Improvisationen und Musik den "unzensierten" Zugang zu ermöglichen.

Diese Form der Beschäftigung mit Bewegung kann in nahezu jeden Prozeß eingebunden werden, der der Entwicklung des Körperbewußtseins dient.

Da diese "Entwicklungsgeschichte" die Basis all unserer späteren Bewegungsentwicklung und uns allen gemeinsam ist, sind der eigenen Kreativität keine Grenzen gesetzt, sie in körperbezogene Prozesse, Tanz und Theater einzubeziehen oder ihr einen eigenen Erfahrungsraum zu geben. Es ist eine wunderbare Möglichkeit, der eigenen Geschichte auf die Spur zu kommen, sich der Reduzierungen, Blockaden, aber auch der darin enthaltenen Chancen zur Veränderung bewußt zu werden.

Literatur:

Martina Peter-Bolaender: *Tanz und Imagination*, Paderborn 1992

Jean Liedloff: *Auf der Suche nach dem verlorenen Glück*, München 1980

Trudi Schoop: *... komm und tanz mit mir!* Zürich 1981

Moshe Feldenkrais: *Die Entdeckung des Selbstverständlichen*, Frankf. a.Main 1987

Ders., *Das starke Selbst*, Frankf.a.Main 1989

Katya Delakova: *Das Geheimnis der Katze*, Frankf.a.Main 1991

Anschrift der Verfasserinnen:

M.B., Schudomarstr. 3, 12055 Berlin, M.A.P., Kaiser-Friedrich-Str.16, 10585 Berlin

Volker Jurké

Der Bewegungsansatz von M. Feldenkrais und seine Relevanz in der Theaterpädagogik (1)

Ich möchte im folgenden versuchen, die These zu fundieren, daß der Bewegungsansatz von M. Feldenkrais nur bedingt in der Theaterpädagogik angewandt werden kann und soll. Er ist, um es vorab zu sagen, als zu kognitiv orientiert einzustufen. Unter dieser Bedingung möchte ich prüfen, welcher Stellenwert dieser weit verbreiteten Arbeit an Körper und Geist in der theaterpädagogischen Praxis zukommen kann.

Ich gehe so vor, daß ich die Bewegungsmethode und ihren theoretischen Hintergrund auf der Grundlage der Veröffentlichungen des Autors darstelle, lerntheoretisch einordne und dann kritisch nach seiner theaterpädagogischen Bedeutung und Anwendbarkeit frage. Abschließend mache ich Vorschläge für einen Bewegungsunterricht, der sich einer nicht-harmonistischen, konfliktären Ästhetik verpflichtet sieht.



Bewußtheit durch Bewegung

Feldenkrais (1904-1984) hat es sich zur Aufgabe gemacht, Hilfen zur Selbststärkung anzubieten, damit sich der Mensch im Hinblick auf seinen Körper und seine Bewegung mit den entsprechenden Auswirkungen auf Gefühl und Denken besser organisiert (vgl. Feldenkrais 1989).

Sein Ansatz unterscheidet sich erheblich von esoterischen oder psychoanalytischen und therapeutischen Ansätzen, die an den Charaktereigenschaften des Menschen Veränderungen vornehmen wollen und /oder an den psychischen Problemen ansetzen. Er sieht das Leben als ununterbrochenen Vorgang und will die Dynamik dieses Prozesses verändern.

Feldenkraislektionen sind Bewegungslektionen. Sie brauchen Zeit und Ruhe. Nicht das Ziel oder ein bestimmtes Bewegungsmuster, wie es im Sport bekannt und üblich ist, ist gefragt, sondern der Weg dorthin. Man soll sich auf die Bewegung (z.B. im Liegen, im Sitzen) einlassen, sie versucht bewußt zu erleben und Bewegungen nicht mechanisch ausführen. So soll sich insbesondere eine bessere Haltung einstellen und das Körperbild soll sich vervollständigen.(2)

Als einfache praktische Lektion probieren Sie folgendes: Falten Sie einmal die Hände in der Ihnen gewohnten Weise. Lösen Sie die Hände wieder voneinander und verschränken Sie die Finger jetzt so, daß der andere Daumen oben liegt. Ihr Bild vom eigenen Körper oder wie Feldenkrais es ausdrückt, das motorische Ich-Bild (1978, 33) hat sich jetzt verändert, erweitert, differenziert. Sie haben zumindest die Wahl. Feldenkrais

geht in seinem Ansatz, den er selbst mit "Bewußtheit durch Bewegung" bezeichnet (so auch der Titel seines wohl bekanntesten Buchs) von einer Idealvorstellung der Funktionen des Skeletts und seiner Muskulatur gegen die Schwerkraft aus. (3) Jede Bewegung soll danach fast schwebend leicht ausführbar sein, in jede Richtung des Raumes und in jedem Augenblick. Eine große Anzahl Menschen bewegt sich heute nicht so, wie dieses Idealbild erahnen läßt. Dies liegt nach Meinung des Autors daran, daß der Mensch nach dem Bild handelt, das er sich von sich macht (vgl. Feldenkrais 1978, 37). Dieses Ich-Bild ist neben der Vererbung von den Faktoren der Erziehung und Selbsterziehung bestimmt (vgl. auch für das Folgende ebd. 19ff.). Feldenkrais stellt heraus, daß die beiden letztgenannten jedes gewohnheitsmäßige Verhalten und Tun bestimmen. Besonders der Erziehung durch die Gesellschaft und ihren Normen ist seiner Meinung nach anzulasten, daß sie die mögliche Selbsterziehung weitgehend negativ bestimmen. (4)

Lernen lernen

Feldenkrais setzt für diejenigen, die sich Änderung wünschen, auf "Selbsthilfe" (ebd., 25). Um die notwendige Veränderung des Handelns und bestimmter Gewohnheiten zu erreichen, und um schöpferische Möglichkeiten freizusetzen, muß das potentiell größere Ich-Bild verändert werden. Er favorisiert als Ansatzpunkt die Veränderung des Bewegungsverhaltens, als Eingriff in die Dynamik des Handelns, weil er sich davon Auswirkungen auf Sinnesempfindungen, Gefühl und Denken

verspricht. Es vergeht kein Augenblick, in dem der Mensch nicht alle vier Anteile gleichzeitig gebrauchte, auch bei Erinnerungsleistungen. Das Einwirken auf eines dieser Teile wirkt sich auch auf die anderen Teile aus und somit auf den ganzen Menschen.

Der Selbsterziehungsprozeß stößt deswegen auf Schwierigkeiten, weil es auch die ganz früh erworbenen Verhaltensweisen sind, die verändert werden sollen, also aufstehen, sich halten, gehen, sitzen etc. .

Die Gewohnheiten lassen oft keine Wahl. Deswegen wird die Aufmerksamkeit in seinen Lektionen auf das Wie des Handelns gelenkt. Gewohnheiten ändern heißt aber nichts anderes als lernen. Also lernt man, wie man lernt. Dieses Lernen geschieht bei verringerter Geschwindigkeit, impliziert Fehler und das Bewußtsein des Lernenden über diesen Sachverhalt. Lernen verläuft nicht ebenmäßig, sondern im Auf und Ab und bringt neue Schwierigkeiten mit sich. Also ein anderes Verständnis vom Lernen als gemeinhin, z.B. in schulischen Institutionen, üblich, wo nicht auf Gewohnheits-, sondern auf Verhaltensänderung abgezielt wird.

Um zu lernen, setzt Feldenkrais also an der Bewegung an. Genauer gesagt, will er Neuerungen im Nervensystem provozieren, da Muskelbewegungen immer auf Nervenimpulse zurückgehen. In der motorischen Hirnrinde werden bestimmte Zellen aktiviert, deren Erregungen in die umliegenden Zellstrukturen von Denken und Fühlen ausstrahlen und entsprechende Veränderungen nach sich ziehen (vgl. ebd., 66). (5)

Erst aufgrund des Kampfes mit der Schwerkraft beginnen wir, unsere Sinne, Gefühle und Denkvermögen zu gebrauchen. "Am Anfang jeden Tuns steht Muskeltätigkeit" (ebd., 61), die die Grundlage unserer Bewußtheit darstellt. Auf diese These komme ich später noch einmal zurück. Um auf Soma und Psyche bezogene, simultane, ganzheitliche Veränderungen der Gewohnheiten zu bewirken, z.B. der Körperhaltung oder der Atmung mit ihren entsprechenden physischen und psychischen Auswirkungen, müssen diese ihre stärkste Stütze, die Muskulatur, verlieren. Dies ist die zentrale Schlußfolgerung (vgl. 66). (6) Bewußtheit wird erst durch die Verzögerung zwischen Denken und Tun möglich. Denken und Intellekt werden benutzt, um gewohnheitsmäßiges Sich bewegen, oder allgemeiner formuliert, gewohnheitsmäßiges Handeln aufzugeben.

Einsicht durch Aha-Erlebnisse und Suggestion

Entgegen den vorherrschenden Lern- und Erziehungsmethoden will Feldenkrais über Aha-Erlebnisse prozeßorientiert das Selbstvertrauen stärken. Viele der Bewegungen stammen aus der frühen Kindheit. Diese Bewegungsmuster will er durch "Reedukation" wieder bewußt machen (vgl. Feldenkrais 1977, 178). Lerntheoretisch läßt sich die Arbeit vorwiegend der Theorie des Lernens durch Einsicht zuordnen. Feldenkrais will das Erfahrungsfeld neu organisieren und strukturieren. Diese neue Struktur soll leicht, angenehm, befriedigend sein und durch bessere neuromuskuläre Selbstorganisation erreicht werden. Hier zeigt sich die geistige Verwandtschaft zum "Gesetz der guten Gestalt" (Wertheimer). Probehandeln, auch 'rein geistiges' Vorstellungshandeln, soll letztlich zu einer geistigen Zusammenschau führen und zum Aha-Erlebnis. Die Einsicht und das Bewegungserleben läßt den Lernenden einen starken

Impuls verspüren, Zusammenhänge zu entdecken und Schlußfolgerungen zu ziehen, diese dann, wo möglich, zu transferieren.

So wie Feldenkrais Körper und Geist in ihren Funktionen als untrennbares Ganzes behauptet und anschaulich nachweist (vgl. ebd. 1977, 176), baut er schnell den ersten Eindruck von funktionalistischer und biologistischer Orientierung ab und rückt durch die Betonung kognitiver oder mentaler Prozesse weit weg von behavioristischen Lerntheorien. (7) Andererseits liegt m.E. in der Ausrichtung auf Kognition die problematische Seite dieses Ansatzes.

Bedenkenswert scheint mir darüberhinaus der suggestiv zu nennende Charakter der Lektionen zu sein, bei denen der Teilnehmer den informationsdichten, und zum Teil kleinschrittigen und sehr detaillierten Anweisungen zuhört und gleichzeitig die Bewegung ohne Unterbrechung ausführt (vgl. Feldenkrais 1978, 90f.). Hieraus resultiert m.E. zumindest eine hohe Lehrerabhängigkeit. Dies liegt auch in der oben schon angeklungenen gestalttheoretischen Orientierung (Vordergrund - Hintergrund) seiner Arbeit begründet: "Konzentrieren Sie sich nicht, denn das hieße wörtlich, daß sie um sich herum nichts wahrnehmen. Konzentration kann sonst im Leben manchmal ganz nützlich sein, aber beim Lernen hat sich die Aufmerksamkeit abwechselnd auf den Hintergrund zu richten und auf die Figur (...). Das Wechseln von der Figur zum Hintergrund und wieder zurück wird mit der Zeit so geläufig, daß man beide gleichzeitig wahrnehmen kann, ohne sich darum zu kümmern, geschweige denn zu bemühen." (ebd., 137) (8) Soweit die sehr kurze und gezwungenermaßen unvollständige Darstellung dieses Ansatzes und die zuletzt anklingende erste Kritik.

Der Pädagoge als "Narzißmusförderer"

Ich werde im folgenden versuchen, den Ansatz von Feldenkrais zu problematisieren, die Kritik an ihm ausbauen und von diesem Punkt aus eine theaterpädagogische Einschätzung hinsichtlich seiner Bedeutung für den Bereich Körper und Bewegung geben.

Die Welle neuer Formen der Körpererfahrung und Körperarbeit, zu denen ich auch den hier zu besprechenden Ansatz zähle, will im künstlerischen und pädagogischen Umfeld nicht abebben. Die Sucht nach kreativem Sich selbst begreifen nimmt weiter zu.

Die Spiel- und Theaterpädagogik versucht seit einigen Jahren verstärkt, den Körper als Gegenstand und Ausgangspunkt von Erfahrung zu seinem Recht zu verhelfen, weil das Leben mit dem Körper zu einer schweren und ohne Lernen nicht zu bewältigenden Aufgabe geworden ist (vgl. Funke 1980).

Das Kennenlernen des Körpers, das Lernen mit dem Körper, Körpererfahrung und Selbstwahrnehmung, Wahrnehmung durch andere sowie Präsentation des Körpers als verkörpertes Erleben beim Theaterspiel geschehen mit allen Sinnen. Die Lenkung der Aufmerksamkeit auf diese ästhetischen und ästhetischen Prozesse machen besondere Erfahrungen möglich. Das Ziel höherer Bewußtmachung und -werdung des eigenen Körpers und des Selbst steht hier im Kontext theatralen Handelns. Körperbewußtsein und -bewußtheit sollen also Voraussetzung für Darstellung, Ausdruck und Gestaltung sein.

Was häufig in der Praxis künstlerisch und pädagogisch Handelnder zu kurz kommt, ist die Verarbeitung sinnlicher Eindrücke, das Bedenken und Beurteilen des Wahrgenommenen. Sprachliches Urteilen ist eher verpönt, aber doch so notwendig bei so intensiven Erlebnissen und starken Gefühlen. Reflektieren scheint notwendiger denn je, um von wirklicher Verinnerlichung und Aneignung sprechen zu können. Handeln allein genügt nicht. Die intensive Beschäftigung mit dem eigenen Körper ist einerseits notwendig, andererseits aber auch problematisch. Denn, so formuliert der Literaturwissenschaftler J. Starobinski pointiert: "Wo soll man die Grenzlinie zwischen der Könästhesie als einer der primären Gegebenheiten des menschlichen Daseins überhaupt und einem >In-sich-Hineinlauschen< ziehen, das seinerseits die hypochondrische oder perverse Konsequenz einer narzißtischen oder autoerotischen Besetzung wäre?" Starobinski geht so gar soweit, "dem bewußten Lauschen auf den Körper ... als das ästhetische Element der Könästhesie den Rang einer Triebbefriedigung" (ebd.) zuzusprechen.

"... das gegenwärtige gesteigerte Interesse an den unterschiedlichen Modalitäten des Körpergefühls ist ein Symptom der ausgeprägten narzißtischen Komponente, die unsere moderne abendländische Zivilisation charakterisiert". (...) Ist es nicht andererseits verständlich, fragt Starobinski, daß (...) "der Wille zum Fühlen- und sich Fühlen- als Kompensation auftaucht und damit ein notwendiges Gleichgewicht für unser psychisches Erleben wiederherstellt?" (Starobinski, 1991, 32).

Es könnte ja sein, daß sich der Pädagoge als Narzißmusförderer, gar als Narziß höchstpersönlich entpuppt, weil die heutige Komplexität des Lebens auch für Pädagogen Schwierigkeiten aufwirft, die Selbsterfahrung der Lehrenden aber unabdingbare Voraussetzung darstellt für die Anleitung zum "In-sich-Hinein-Lauschen". Dies steht in der Theater- und Schauspielpädagogik außer Frage, ist der Körper doch gleichzeitig Instrument und muß daher von Lehrern wie Schülern besonders intensiv kennengelernt werden. Aber, wie oben erwähnt: Handeln allein genügt nicht, sondern Reflektieren und auf der Metaebene nach sozialen Aspekten fragen, die Relevanz im jeweiligen Kontext prüfen und danach fragen, ob der Ansatz mit angrenzenden, z.B. ästhetischen Zielsetzungen, vereinbar und damit akzeptabler wird. (9) Dies soll nun anschließend versucht werden.

Feldenkrais in der Theater- und Schauspielpädagogik

Feldenkrais-Lektionen sind für jeden eine Bereicherung. Denn der Bewegungslehrer Feldenkrais konzentriert sich in seiner Arbeit auf Alltagsbewegungen wie Gehen, Stehen etc.. Im Gegensatz zu anderen Formen der Körpererfahrung wie z. B. Tai Chi Chuan, wo der meditative Aspekt im Vordergrund steht oder Hatha-Yoga, wo es um Verharren in Extrempositionen geht, sind Bewegungen und die Bewußtheit über diese, alltägliche Handlungen und Haltungen in der Feldenkraisarbeit Thema. Deshalb sind sie insbesondere theaterpädagogisch relevant. Im Zusammenhang mit bestimmten Theatertheorien und -ästhetiken (Brecht, Barba) wird dieser Umstand aber in ein anderes Licht gerückt (vgl. weiter unten).

Feldenkrais hat selbst am Institut for Theatre Research in Paris mit dem Regisseur P. Brook zusammengearbeitet und in zahlreichen Institutionen für Schauspielausbildung hat seine

Methode Einzug gehalten. Diese Attraktivität geht sicherlich darauf zurück, daß er eine Idealvorstellung von Bewegung formuliert hat, nämlich daß sie leicht und ästhetisch befriedigend sein soll und kann, wenn man seinen Arbeitsprinzipien folgt. Die Leichtigkeit, das einfühlsame Reagieren als Bewegungsqualitäten auf der Bühne führen beim Zuschauer zu einem ästhetisch angenehmen Erleben. Auch eine schwerfällige Figur soll angenehm leicht spielbar sein und für den Agierenden nicht körperlich unangenehm erlebt werden.

In den Lektionen wird darauf geachtet, daß nicht nur einzelne Handlungsmuster korrigiert werden, sondern die gesamte Dynamik. Sonst käme dies dem Korrigieren des Spiels auf einem Instrument gleich und nicht dem Stimmen des Instruments selbst. So sind erst Wirkungen auf die Ausstrahlung und Präsenz des Spielers zu erwarten.

In Übereinstimmung mit K.S. Stanislawski, "... wir wollen auf der Bühne wie im Leben wieder ganz von neuem gehen lernen" (1963, 31), weist Feldenkrais darauf hin, daß diese fundamentalen Bewegungsfähigkeiten erst in das evolutionstheoretisch 3. Stadium (er nennt 3 Entwicklungsstufen) gelangen. Selbst die einfachste Tätigkeit ist ein Rätsel.

Im Vorstellen und Vordenken (zwei fundamentale Fähigkeiten eines Schauspielers) wird die einfachste Bewegung sehr schwierig und komplex. Das erinnert sehr an das Kleistsche Marionettentheater und weist auf die Relevanz für künstlerische Schaffensprozesse, mit dem der Lernende in der Feldenkrais-Arbeit konfrontiert wird. Er muß sich seiner selbst, seiner unwillkürlichen Muskeln und Muskeltätigkeit, Sinnesempfindungen und Gefühle bewußt werden, er muß sich - wenn auch mühsam - selbst kennenlernen. Die Konsequenz hieraus besteht darin, einerseits den zweifellos, theaterästhetisch wie auch was die Selbstempfindung angeht, gewinnbringenden Ansatz anzuerkennen, andererseits das Lustvolle, Spielerische, Ungeplante und Unbedachte und Verrückte, Irrationale in einem speziellen Bewegungsunterricht ebenso zu fördern, und als Methode angemessen zu seinem Recht zu verhelfen. Es kann von Feldenkrais' Seriösität im Gegensatz zu diffus-ganzheitlichen Ansätzen ausgegangen werden, weil er die Naturgesetze nicht als Fakten hinnimmt, sondern über die Reaktivierung biologischer Selbstverständlichkeiten dem ganzen Menschen zu bestmöglicher Entwicklung helfen will.

Kritische Anmerkungen zur Praktikabilität

Es geht Feldenkrais, wie oben erläutert, um die Aktivierung älterer Gehirnschichten, um über kürzere nervale Verbindungsleitungen Spontaneität und Durchlässigkeit zu unterstützen, Fähigkeiten, die besonders in der Theaterpädagogik gefragt sind. An dieser Stelle aber ist zu fragen, wie dies möglich sein soll, wenn doch der Intellekt als Feind gewohnheitsmäßigen Handelns genutzt werden soll, um ökonomischem Bewegungsverhalten entgegenzuwirken. Als Praktizierender soll ich ständig meine Bewegungen beobachten und über sie nachdenken, gleichzeitig mich in "authentischer Spontaneität" üben. Ein merkwürdiger Widerspruch.

Der Autor und Praktiker Feldenkrais zielt auf die optimale Entwicklung der schöpferischen Möglichkeiten. Besonders künstlerisch orientierte Menschen fühlen sich von seinem Ansatz angesprochen, auch wenn er von jedem Laien nutzbar ist. Er selbst schreibt dazu, daß künstlerisch tätige Menschen sich

cher als Person weiterentwickeln, während das Gefühls- und Sinnenleben anderer Menschen und deren motorische Fertigkeiten und Funktionen unterentwickelt bleiben. Kritisierenswert ist hier m.E., daß er, abgesehen von der zweifelhaften, elitär anmutenden Einteilung, nicht nach dem Warum der Stagnation des Emotional-Sinnlichen weiter Bevölkerungskreise fragt, z. B. welche Gruppen daran ein Interesse bekunden und dafür mitverantwortlich sind. Die Anzahl derer wächst, die sich aufgrund ihrer katastrophalen Situation Änderung gar nicht wünschen können, selbst wenn sie wollten.

Es ist dieses Ernsthafte und Instrumentalisierte, was den Ansatz m.E. nur kritisch und vorsichtig zur Anwendung kommen lassen darf. Petzold (1989) wagt sogar in seiner Besprechung dieses Ansatzes den Begriff "Biocomputer" ins Spiel zu bringen und gibt zu bedenken, daß solche Ansätze (auch die von Laban und Alexander) mehr oder weniger dem cartesianischen Dualismus verhaftet bleiben und sich zu sehr an physikalischen Parametern orientieren. Die Möglichkeit der Bewußtseinskontrolle allen Bewegungshandelns wird einseitig favorisiert. Das "Dunkle", Intuitive, das biographisch in den Leib Geschriebene bleibt unberücksichtigt. (vgl. Petzold 1989, 121f.).

Die Feldenkrais-Bewegungsarbeit bleibt m.E. zu sehr im kleinen "Aufmerksamkeitskreis" (Stanislawski) selbstbezogen und selbstbedenkend, richtet sich zu wenig nach außen und vernachlässigt die für theatrale Prozesse fundamentale Partnerbe-

ziehung. Die Raumdimension ist bei Feldenkrais lange Zeit auf den Fußboden reduziert (vgl. viele seiner Lektionen 1978). Feldenkraisarbeit ist für jeden Menschen sicher ein Gewinn, weil sie der Entsinnlichung entgegenwirkt und das kinästhetische Wissen bereichert. Der Ansatz gewinnt zwar auf der Körpererfahrungsebene herausragende Bedeutung, berücksichtigt aber zu wenig das Theaterspezifische. Mit Hilfe des erlangten Körperbewußtseins können sicherlich theater- und schauspielpädagogische Ziele unterstützt werden, die dem Spieler konkret für seine Arbeit auf der Bühne dienlich sind. Dies reicht aber, neben den anderen üblichen Bewegungsfächern, für die Gesamtausbildung im Bereich Körper und Bewegung nicht aus (10).

Die Verbesserung der Haltung mit ihren ganzheitlichen Auswirkungen auf innere Einstellungen und Verhalten setzt ein langes und anspruchsvolles Lernen voraus. Dazu sind günstige institutionelle Rahmenbedingungen notwendig, die in der theaterpädagogischen Arbeit im "sozialen Feld" selten gegeben sind. Von daher ergibt sich in der Schauspielausbildung eine höhere Relevanz als in der konkreten Praxis von beispielsweise Sozialpädagogen. In deren Ausbildung aber wiederum sollten sie den Ansatz mindestens als Lernmethode kennengelernt haben.

Das isolierte, individuelle Üben von Bewegungen in der Gruppe, der eher sekundäre Bedeutung zukommt, ist weniger lustbetont und verlangt eine intensive, konzentrierte Auseinandersetzung mit Bewegung. Im Kontext der Theaterarbeit mit Jugendlichen beispielsweise können daher m.E. nur Variationen



von Feldenkraisübungen, zielgruppenspezifisch aufbereitet, der Absicht dienen, mehr Körperbewußtsein zu erlangen und erstes Interesse zu wecken. Dazu eignen sich besonders die Lektionen, die ein starkes Aha-Erlebnis vermitteln. Andererseits werden sich aus Effektivitätsgründen eher Bewegungsaufgaben anbieten, die direkter auf Theater hinführen bzw. gleichzeitig zukünftige Fähigkeiten entwickeln helfen (vgl. hier den letzten Abschnitt) und dem phantasiemotivierten Tun mehr Entwicklungschancen einräumen.

Überlegungen zum Bereich Körper und Bewegung

Die Ästhetik des Leichten, Angenehmen, Ökonomischen, Schönen, Sanften, Weichen, Schwerelosen bei Feldenkrais läßt eine Ästhetik vermissen, die das Kraftvolle, das Energieverschwenderische, die uneindeutige Schönheit, das kämpferische, widerspruchsvolle und spannungsreiche Sich-Bewegen und theatrale Handeln favorisiert. Grotowskis Ästhetik der "Erschöpfung" kann nur eingeschränkt in Einklang mit dieser Bewegungsarbeit als Vorbereitung für schauspielerische Prozesse gebracht werden. "Es gibt gewisse Punkte der Erschöpfung, die die Kontrolle des Geistes brechen, eine Kontrolle, die uns blockiert." (Grotowski 1986, 200).

Dies gilt auch für Barbas Prinzip der Umkehrung der Sparsamkeit. Gerade das nicht-alltägliche Verwenden von viel Energie bei wenig Bewegung im Raum verleiht dem Darsteller eine eindrucksvolle Präsenz, hergestellt über oppositionelle Kräfte, über "physische Dialektik" (Barba 1985, 101). Barbas "Sats" bzw. sein Bild von der "Startposition eines Läufers" (vgl. ebd. 104) veranschaulichen sehr plastisch das Gemeinte. Die erhöhte Energiestufe durch den Druck in Gegenrichtung gegen die Startblöcke und der Fingerpitzen in den Boden, die daraus resultierende notwendige Spannung für den explosiven Start macht den "Auf-Tritt" zu einem ästhetischen Vergnügen. Ritter (1993) verknüpft diesen Aspekt des "Sats" mit dem Brechtschen Gestusbegriff und dem dialektischen Prinzip des "Nicht-Sondern" (Ritter 1993, 68 f.). Der Kampf, der innere Zwiespalt, die Entscheidung für das eine und gegen das Andere macht den Schauspieler auf der Bühne erst interessant. Nicht umsonst haben Kampftechniken in der Ausbildung von Schauspielern einen entsprechenden Stellenwert (vgl. z.B. C. Walther, Fechten und H. Beeck, Akrobatik, In: Ebert/Penka (Hg.) 1981, 222-232 und 233-245). An der Berliner Hochschule für Schauspielkunst Ernst Busch wird diesem Prinzip seit langem fundamental im Bewegungsunterricht nach Buchwald-Wegeleben Rechnung getragen (vgl. Buchwald-Wegeleben, In: Ebert/Penka (Hg.) 199-221).

Die wichtigste Frage muß nach all dem bisher gesagten m.E. so lauten: Welche spezifische Bewegungsausbildung braucht der Schauspieler, die neben der allgemeinen, den theatralen Prozessen, den Bewegungshandlungen in Abhängigkeit zu anderen Faktoren des Theaters (Raum, Text, Partner, Bühnenbild usw.) gerecht wird? Eine Frage, die in der Kunst des Tanzes längst beantwortet ist, in der Kunst des Theaters aber noch in den Kinderschuhen steckt. Gibt es eventuell Kompromisse? Würde es Sinn machen, Feldenkraisarbeit daraufhin (neu) zu befragen, wie man bestimmte Lektionen abwandelt, um sie für den Darsteller, den Theaterpädagogikstudenten oder Schauspielstudenten ertragreicher im Hinblick auf die Ausbildung

seiner speziellen Fähigkeiten im theatralen Prozess zu machen? Fragen, die hier nicht mehr beantwortet können. Ein mögliches Kriterium für die Einschätzung von Bewegungsarbeit im Theater könnte bei aller Unterschiedlichkeit der unwissenschaftlichen und so schwer fassbaren, intuitiven und doch so wichtige Faktor der Bewegungslust und der Lust am Ausdruck, der Spaß am Sich zeigen und die Freude am Spiel mit und in der Bewegung sein.

Anmerkungen

- (1) Es ergeben sich in diesem Aufsatz gewollte Überschneidungen der Theaterpädagogik mit der professionellen Schauspielausbildung. Eine Abgrenzung würde keinen Sinn machen bzw. künstlich erscheinen, da die Feldenkraisarbeit in beiden Bereichen ständig auftaucht (siehe auch Anmerkung 9), zu meiner eigenen Praxis des Bewegungsunterrichts in der Spiel- und Theaterpädagogik vgl. Jurké 1990, 48-53.
- (2) Neben den Lektionen von ihm selbst gibt es zahlreiche Lehrbücher seiner SchülerInnen darunter eine sehr bedeutsame und angenehme Einführung in seine Arbeit von seiner Schülerin A. Triebel-Thomé (1990)
- (3) Die andere eher als therapeutisch einzustufende Methode der "Funktionalen Integration" als manuelle Therapie wird hier nicht gesondert beschrieben, auch wenn sie identischen Grundannahmen folgt (vgl. hierzu insbesondere Rywerant 1985; Feldenkrais 1987, 179f.)
- (4) Die Anpassung an soziale Wertsetzungen wie z.B. Erfolg unterdrückt spontane Bedürfnisse und Wünsche, was zu entsprechenden Deformationen führt. So wird dann die Kompensation im Leistungsstreben und in der sozialen Anerkennung gesucht. Diese seiner Meinung nach unorganische Befriedigung belebt nicht sondern "bleibt Medaille auf der Hand des Hinkenden, der einzig ihretwegen sich für einen Meister unter den Läufern hält." (Feldenkrais 1978, 24). Soweit seine 'Zivilisationskritik', die sicherlich an anderer Stelle diskutierenswert ist.
- (5) Auf neurophysiologische, hochkomplizierte Zusammenhänge kann hier nicht eingegangen werden.
- (6) "Je weiter und gründlicher einer das sprachliche Abstrahieren treibt, und je wirksamer er es betreibt, desto mehr werden sein Denken und seine Vorstellungskraft sich seinen Gefühlen, seinen Sinnen und sogar seinen Bewegungen entfremden." (Feldenkrais 1978, 80). Die im Gegensatz dazu wünschenswerte harmonische und organische Entwicklung wird nur möglich, wenn der Mensch mehr in Bildern denkt und in individuellen geistigen Kombinationen, und wenn er die Sinne stärker für die Kommunikation aktiviert, weil diese das Unbewußte unmittelbar erreichen und wirksamer sind als Wörter. Diese sind oft sinnenstellt und orientieren sich an Konventionen und logischen Denkschemata und stehen neuen Denk- und Verhaltensweisen oft im Wege (vgl. ebd.).
- (7) Den alten Streit, ob das Bild der Muskelbewegungen oder das Gefühl zuerst wahrgenommen wird, löst er dahingehend auf, daß diese Unterscheidung unmöglich ist (vgl. Feldenkrais 1977, 178 und 1978, 65).
- (8) In diesem Zusammenhang ist erwähnenswert, daß der Begründer des Neurolinguistischen Programmierens (NLP), R. Bandler, mit ihm befreundet war und das letzte Feldenkraisbuch publiziert hat (Feldenkrais 1990). Feldenkrais selbst bezieht sich auf den Hypnotherapeuten Milton Erickson (vgl.

Erickson 1987), dessen Therapiesprache zur Grundlage der Entwicklung von NLP herangezogen wurde. Dem Zusammenhang kann hier, obwohl sicher lohnenswert, nicht weiter nachgegangen werden (erste Parallelen weist Reese (1991) nach). Auch wenn hier nur bedingt von einer Therapieform gesprochen werden kann, findet in letzter Zeit eine Annäherung von Pädagogik und Therapie statt, die beide voneinander profitieren können. Feldenkraislektionen können unabhängig davon ohne 'suggestopädagogische' Maßnahmen unterrichtet werden; dies deutet also zunächst nur auf den persönlichen Lehrstil von Feldenkrais selbst. Der Frage, wo Suggestion anfängt, sinnvoll sein kann oder auf keinen Fall zur Anwendung kommen darf, um 'normale' Kommunikationsstrukturen nicht zu gefährden oder zu zerstören, kann hier nicht weiter nachgegangen werden.

(9) Lediglich der Intensitätsgrad wird in den jeweiligen Bereichen unterschiedlich sein. Auf das komplexe Problem Theaterpädagogik - Schauspielpädagogik, deren Unterschiede und Gemeinsamkeiten, die scheinbar unüberbrückbaren Differenzen und fließenden Übergänge zwischen Profi und Amateur kann hier nicht näher eingegangen werden.

(10) Tanz, Bühnenfechten, Aikido, Tai Chi Chuan, Akrobatik, Pantomime, Bewegungsimprovisation etc.

Literatur:

- Barba, E.: *Jenseits der schwimmenden Inseln*, Reinbek bei Hamburg 1985
- Beeck, H.: Akrobatik, In: Ebert, G. und Penka R. (Hg.), 233-245.
- Buchwald-Wegeleben, H.: *Bewegung*, In: Ebert G. und Penka, R. (Hg.) 1981, 199-221
- Ebert G. und Penka, R. (Hg.): *Schauspielen, Handbuch der Schauspielausbildung*, Berlin 1981.
- Erickson, M.H. u.a.: *Hypnose - Induktion - Psychotherapeutische Anwendung, Beispiele*. München 1987. Feldenkrais, M.: *Bewegungserziehung zur Verbindung von Körper und Geist*. In: Petzold, H.: *Psychotherapie*. Paderborn 1977, 4. Aufl. 1981, 176 - 194.
- Feldenkrais, M.: *Bewußtheit durch Bewegung, der aufrechte Gang*. Frankfurt a.M. 1978.
- Feldenkrais, M.: *Die Entdeckung des Selbstverständlichen*. Frankfurt a.M. 1987.
- Feldenkrais, M.: *Das starke Selbst*. Frankfurt a.M. 1989.
- Feldenkrais, M.: *Die Feldenkrais-Methode in Aktion, eine ganzheitliche Bewegungslehre*. Paderborn 1990.
- Funke, J.: *Körpererfahrung*. In: *Sportpädagogik 2* (1980), H. 4, 13-20.
- Grotowski, J.: *Für ein Armes Theater*, Zürich 1986.
- Jurkó, V.: *In der Bewegung sich fühlen und ausdrücken*, In: *Sportpädagogik 4/1990*, S. 48-53.
- Petzold, H.: *Drei Pioniere der Bewegungsarbeit: Laban, Alexander und Feldenkrais und ihre Metakonzepte*. In: Friedmann, E.: *Laban, Alexander, Feldenkrais. Pioniere bewußter Wahrnehmung durch Bewegungserfahrung, drei Essays*, Paderborn 1989, S. 119-129.
- Reese, M.: *M. Feldenkrais. Arbeit mit Bewegung, Milton Erickson's Hypnotherapie, Parallelen. Teil I und II*. München 1991, hg. von der Feldenkrais Gilde München.
- Ritter, H.M.: *Bertolt Brecht - Unterm Strasberg begraben? Abwicklung oder Entwicklung der Brecht'schen Theatertheorie*

in der Schauspielausbildung? Sonderdruck aus: *Der andere Brecht I*, Das Brecht-Jahrbuch 17, o.O., o.J., 62-74.

Stanislawski, K.S.: *Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst*, Teil II, Moskau 1955, Berlin (DDR) 1963. Starobinski, J.: *Kleine Geschichte des Körpergefühls*. Frankfurt a.M. 1991.

Triebel-Tomé, A.: *Feldenkrais Bewegung - ein Weg zum Selbst, Einführung in die Methode*. München 1989. Walther, C.: *Fechten*, In: Ebert, G. und Penka, R. 1981, 222-232

Anschrift des Verfassers: Crellestr. 11, 10827 Berlin

Brigitte Wellner-Pricelius

Der Erfahrbare Atem - Weg zu mir und zu erhöhter Präsenz im Spiel

Vorbemerkung

Wie oft kommen wir aus dem Theater und sind seltsam unberührt. Suchen wir nach Ursachen im Schauspieler, so sprechen wir davon, daß jemand "in seiner Rolle nicht drin war", oder es fällt der Begriff von "mangelnder Präsenz". Wir wissen, daß ein Spieler sich mit seiner gesamten Person in eine Rolle begeben muß, und auch Distanz zu einer Rolle wie etwa im Brechtschen Theater muß er in seiner Person sichtbar machen: d. h. Körperausdruck, Gestik, Mimik, Stimme müssen ihm als vielfältiges Instrumentarium der Gestaltung zur Verfügung stehen. Das aber gelingt nur in dem Maße, in dem ein Spieler sich selbst immer mehr kennenlernt. Mit Körpertraining bis hin zu psychischen Übungen nach Strasberg will man in professionellen und Laiengruppen diesem Ziel näher kommen.

Die Bedeutung des Atems

Ich möchte im folgenden zeigen, daß die Arbeit mit dem Atem unser Verhältnis zu uns selbst verändert und uns zu mehr Präsenz verhilft, die sich dann in darstellerischem Ausdrucksvermögen niederschlägt. Der Atem ist mit unserer gesamten psychischen wie physischen Befindlichkeit vernetzt. Im Alltag spüren wir etwa, daß uns bei Angst der Atem stockt und der Brustkorb sich zusammenzieht. Der Begriff "Angst" kommt von "Enge" und läßt den Zusammenhang von physischen und -psychischen Zuständen noch durchscheinen. Zugleich ist der Atem - die Brücke vom Bewußtsein zu unbewußten Bereichen unseres Selbst. Dies war schon den alten Kulturen bekannt (etwa im Pranayama des Yoga), und auch neuere z.B. von Wilhelm Reich ausgehende Körpertherapien wissen um diese zentrale Bedeutung des Atems. Der Atem wird gesteuert vom autonomen Nervensystem und ist gleichzeitig mehr als andere Teilsysteme wie etwa Kreislauf - oder Hormonsystem auch unserem Bewußtsein zugänglich, ja sogar durch das Bewußtsein steuerbar. Wir können den Atem anhalten, tief einatmen, den Ausatem verlängern etc.: Verfahren, die in vielen Bereichen - von der Krankengymnastik bis zum Yoga - angewandt werden.



Der "Erfahrbare Atem"

Im Alltag bleibt uns unser Atem normalerweise unbewußt, in den oben genannten Bereichen wird der Atem bewußt gesteuert. Frau Prof. Middendorf hat in nun fünfzigjähriger Forschungsarbeit einen dritten Weg entwickelt, mit dem Atem umzugehen, den sie mit dem Begriff "Der Erfahrbare Atem" bezeichnet. Der Atem wird in diesem Ansatz nicht bewußt gesteuert, bleibt aber auch nicht unbewußt. Wir wenden uns ihm zu, lassen den Atem "kommen und gehen" und warten, bis er von allein wiederkommt. In dieser Zuwendung zum Atem mache ich vielfältige Erfahrungen mit mir, die eine Weiterentwicklung meiner gesamten Person einleitet, die bis zur Selbstanalyse führen kann.

Einige Hinweise zur Methode und den Lernprozessen

Die Arbeit mit dem "Erfahrbaren Atem" umfaßt ein vielfältiges, differenziertes Übungsrepertoire von leichten Bewegungsübungen bis hin zu Übungen mit meditativen Charakter. Um diesen Erfahrungsprozeß zu veranschaulichen, beschreibe ich zunächst einige "Anfängerübungen", die in der Gruppe durchgeführt werden. Wir beginnen mit leichten Bewegungsübungen, z.B. beschreiben wir einen Kreis über den Füßen. Unsere Aufmerksamkeit ist dabei ganz auf das leibliche Geschehen gerichtet: Wie spüre ich die Gewichtsverlagerung in den Füßen? Kann ich nachgeben in den Gelenken? Wie spüre ich

die Bewegung der Wirbelsäule? etc. Nach Beendigung der Übung spüren wir nach, was sich verändert hat in der Empfindung für einzelne Bereiche des Leibes, für den Stand und für den Atem. Vielleicht empfinde ich meinen Stand als stabiler, die Füße und Beine sind mir präsent, der Kontakt zum Boden ist deutlicher, ich spüre, wie der Brustkorb durch den Atem bewegt wird, wie er sich im Einatem weitet und im Ausatem wieder zusammenschwingt. Ich merke, wie sich auch psychisch etwas verändert hat. Vielleicht ist eine Unruhe verschwunden, ich spüre mehr Ruhe und Gelassenheit. Ich bin schon mehr "bei mir angekommen". Anschließend kann jeder, wenn er möchte, der Gruppe seine Erfahrungen kurz mitteilen. Die Arbeit ist also in drei Phasen strukturiert: der eigentlichen Übung, anfangs zunächst Bewegungsübungen, dem Nachspüren und dem verbalen Austausch der Erfahrungen.

Was wird in diesem Vorgehen gelernt?

In den Übungen und in der Phase des Nachspürens schulen wir die Empfindungsfähigkeit für unseren Atem und unseren Leib. In der Phase der Verbalisierung nehmen wir reflexiv auf unsere Erfahrungen Bezug und machen sie uns bewußt. Wir gewinnen dadurch an Empfindungsbewußtheit. Wir erfahren in diesem Prozeß, daß die Zuwendung zu unserem Leib: die "Sammlung", die Ausbreitung der Atembewegung und die Empfindung für unseren Leib eine untrennbare Einheit bilden. Die Bewegungs- und Sammlungsübungen sind so aufgebaut, daß - ohne willkürliche Beeinflussung - sich der Atem immer

mehr ausbreitet und Blockierungen allmählich auflöst. Nehmen wir ein weiteres Beispiel, um die beginnende Auflösung eines Blockierungsprozesses zu illustrieren:

Bei Menschen aus unserem Kulturkreis ist die Empfindung des Beckens aufgrund rigider Sauberkeits- und Sexualerziehung mehr oder weniger gestört: muskuläre Festhaltung, Fehlstellung des Beckens und eingeschränkte Atembewegung sind Teile eines funktionellen Zusammenhangs, die sich untereinander bedingen und ihre Entsprechungen im Gefühlsbereich haben, wie schon W. Reich in seinem Werk aufzeigte. Lustvolle Gefühle können nicht zugelassen werden; Spontaneität, Nachgiebigkeit, Hingabe ist diesen Menschen nicht möglich. Der Modus des Festhaltens dominiert das leibliche und seelische Geschehen.

Die Schulung der Empfindungsfähigkeit für das Becken und der Atembewegung in diesem Bereich ist deshalb ein wichtiges Teilziel der Atemtherapie. Schauen wir uns eine der vielen Übungen und ihre möglichen Auswirkungen an: Wir sitzen auf einem Stuhl und beschreiben mit dem Becken einen Kreis über den Sitzbeinhöckern. Allein am Bewegungsablauf ist schon zu sehen, daß eine Bewegung des Beckens vielen Menschen nicht möglich ist. Der mittlere Rumpf wird bewegt und der Schultergürtel, aber das Becken bleibt relativ starr. Wenn das Empfindungsvermögen schon etwas geschult ist, spüren diese Menschen auch, daß die Atembewegung nicht in das Becken eindringen kann. In dem Sprechen über die Erfahrungen mit dieser Übung wird dann auch deutlich für die Üben- den, daß es sich nicht nur um ein körperliches Geschehen handelt. "Ich fühle mich da wie tot!" "Ich kann mich nicht niederlassen", "Ich kann nicht loslassen" lauten die Äußerungen, in denen die Beschreibung der Befindlichkeit sich auf die gesamte Person bezieht.

Gelingt jedoch die Sammlung auf den Atem, so spüren die Menschen allmählich, daß die Atembewegung tiefer ins Becken geht, das Becken lebendig wird und sich auch die Gesamtbefindlichkeit verändert... Wir begegnen auch Ängsten in uns, verdrängte Gefühle dringen ins Bewußtsein. Die Aufmerksamkeit wird jedoch nicht auf die schmerzhaften Erfahrungen fokussiert, sondern wir wenden uns immer wieder an den Atem, an unser leibliches Da - Sein im "Hier und Jetzt". Der Erfahrbare Atem ist das in uns Lebendige, das Heile...und Heilende. Stufenweise wächst ein Gefühl der kraftvollen Ruhe, ein Gefühl der Gelassenheit, das es uns auch ermöglicht loszulassen. Wir überlassen der Heilkraft des Atems ein allmähliches Auflösen von Blockierungen - ihnen zugrundeliegende Veränderungen werden uns in dem Maße zugänglich, wie über den Atem die Kraft wächst, sie zu verarbeiten. Sind diese allerdings durch lebensgeschichtlich besonders leidvolle Erfahrungen bis hin zu traumatischen Erlebnissen bedingt (wie z.B. bei sexuellem Mißbrauch), so ist eine Einzeltherapie sinnvoll, in der individueller gearbeitet werden kann und auch das Gespräch eine größere Rolle spielt.

Ferner stellt die Atemtherapie ein differenziertes Repertoire an Partnerübungen bereit, das vor allem auch die nonverbale Kommunikationsfähigkeit erweitert. So sitzen z.B. zwei Menschen auf einem Hocker, die Rücken berühren sich. Jeder spürt

zunächst einmal seinen Rücken: Was ist mir überhaupt präsent? (Große Teile des Rückens sind vielen zunächst nicht zugänglich). Wie spüre ich dort die Bewegung des Atems? Anschließend wende ich meine Aufmerksamkeit dem Kontakt mit dem Partner zu. Was spüre ich vom Rücken des anderen? Wie ist seine Atembewegung? - Allmählich melden sich Bewegungsimpulse, denen wir nachgeben. Ein komplexes Balancespiel beginnt. Wer setzt Impulse? Wer gibt nach? Gibt es eine Ausgewogenheit oder dominiert einer, indem er ständig Impulse setzt und dem anderen keinen Raum läßt? Ist der Partner jemand, dem es schwer fällt, Impulse zu setzen; jemand, der aus Angst vor Konfrontation lieber nachgibt? In dieser Übung werden Grundmuster meines Interaktionsverhaltens "leibhaftig" erfahrbar und - verändern sich. Nach der Übung spüren wir dem nach, was der Kontakt bewirkt hat: die Empfindung für den Rücken verstärkt sich, die Atembewegung kann sich dort weiter ausbreiten, ein Gefühl von größerer Stabilität stellt sich bei den meisten ein. Anschließend tauschen wir im Partnergespräch unsere Erfahrungen aus.

Die Arbeit am Erfahrbaren Atem ermöglicht uns also einen eingegesteuerten, ganzheitlichen Zugang zu uns selbst. Sie kann im vorthérapeutischen Rahmen und im therapeutischen Bereich eingesetzt werden. Ersteres ist für die Arbeit von Theatergruppen das Wichtigere. Damit kehre ich zurück zu der Frage nach der Bedeutung dieser Arbeit für das Theaterspielen. Es ist einleuchtend, daß etwa ein Mensch mit Blockierungen im Beckenbereich nicht überzeugend einen lustvoll agierenden Liebhaber darstellen kann - etwas plakativ formuliert. Um in einer Rolle präsent zu sein, müssen mir alle Facetten des leib-seelischen Ausdrucks zugänglich sein, die diese Rolle erfordert. Ebenso plausibel ist, daß Interaktionsstörungen - etwa starke Berührungängste - die im Spiel nötige Interaktionsfähigkeit einschränken.

Zusammenfassung der Leistung der Atemarbeit und ihrer Anwendungsmöglichkeiten

1. Die Atemarbeit fördert die "Sammlungsfähigkeit": damit bezeichne ich die Fähigkeit, sich in einem Moment mit dem Gesamt meines Seins in die Rolle zu begeben, d.h. die Person, die ich darstellen möchte, "zu sein": diese Fähigkeit betrachte ich als Voraussetzung für die "Präsenz" eines Spielers.
2. Durch zunehmendes Empfindungsbewußtsein für die durch unser gesamtes Handeln, Fühlen und Denken fundierte Leiblichkeit wächst das Ausdrucksvermögen in allen Dimensionen.
3. Da jeder lernt, sich in den Übungen an seinem Wohlgefühl zu orientieren und die Sammlung auf den Atem stabilisierend und integrierend wirkt, besteht selten die Gefahr, daß Probleme so massiv auftreten daß die Spielfähigkeit eingeschränkt wird.
4. Die Arbeit mit dem "Erfahrbaren Atem" eignet sich für alle Gruppen von Erwachsenen, die intensiv auf nicht-instrumentalistische Weise an einer Verbesserung ihrer Spielfähigkeiten arbeiten wollen. Da es sich um einen ganzheitlichen Ansatz handelt, kommt z.B. die wachsende Interaktionsfähigkeit auch dem Arbeitsklima in der Gruppe zugute. Nicht selten blockieren ja gruppenspannungen die Arbeit, die sich in den Übungen - vor allem auch den Partnerübungen - mit dem Atem auf eine sanfte Weise vermindern bzw. auflösen.

5. Einsetzbar ist die Arbeit jeweils vor Beginn der eigentlichen Probenarbeit oder in Blockphasen (Etwa Wochenenden) zwischen den Proben. Anmerken möchte ich noch, daß ich auf der Basis dieser Atemarbeit eine Form der Stimmarbeit entwickelt habe, die ich hier allerdings nicht darstellen kann.

Literatur:

Ilse Middendorf, Der Erfahrbare Atem - Eine Atemlehre. Paderborn 1985.

Anschrift der Verfasserin: Steinburger Str. 49, 22527 Hamburg

Hartmut Gruber

Anregungen durch rhythmische Körperarbeit "bodypercussion"

Rhythmus provoziert Bewegung, der Körper reagiert auf musikalische Rhythmen. Dieser Zusammenhang ist jedem bekannt. Seit langem werden in der rhythmisch-musikalischen Erziehung die Möglichkeiten emotionaler Anregung, der Lösung von Bewegungsblockaden und der Freisetzung kreativer Impulse durch die Arbeit mit musikalischen Rhythmen praktiziert.

Einige neue und grundlegende Ideen zu rhythmischer Körperarbeit sind von Reinhard Flatischler entwickelt worden, der sie unter dem Namen "Taketina" (gesetzlich geschützte Bezeichnung) bekannt gemacht hat. Diese Art der "bodypercussion", also rhythmisch-musikalischer Übungen, die ausschließlich mit dem Körper ausgeführt werden, können auch als Anregung zum Theaterspiel dienen. Kreative Veränderungen und Umwandlungen der einzelnen Übungen werden dazu jedoch oft notwendig sein, da "Taketina" im Hinblick auf musikalische Selbsterfahrung entwickelt wurde.

"Taketina" - Die Suche nach einer Verbindung der inneren Rhythmen mit denen der Welt

"Taketina" hat in der Darstellung von Flatischler einen ausgesprochen meditativen Charakter, in der kommunikative Elemente nur sekundäre Bedeutung haben. Ziel (oder Weg) ist die intensive und ganzkörperliche Erfahrung musikalischer wie auch körpereigener Rhythmen sowie die Herstellung des Bezuges zwischen beiden. Die Entdeckung der Kraft musikalischer Rhythmen und ihrem ganz unmittelbaren Zusammenhang mit den Körperhythmen steht im Vordergrund. Dem liegt eine ganzheitliche Anschauung zugrunde, die von einer Verbindung zwischen den inneren Rhythmen und denen der Welt die uns umgibt, ausgeht. Sie entspricht dem festen Glauben der Trommelmeister in vielen Rhythmuskulturen. (Vgl. Flatischler 1984, S.17) Selbsterfahrung steht im Mittelpunkt von "Taketina", "der Rhythmusweg" wird als "...einer der zahlreichen Wege zur Erweiterung des Bewußtseins" verstanden. (Flatischler 1984, S.20)

Das Erleben körpereigener Rhythmen

Das Erleben körpereigener Rhythmen bildet einen Schwerpunkt von "Taketina". Die bewußte Wahrnehmung des Herzschlags und der Wechsel des Atems sind ein wichtiger Teil der ganzkörperlichen Übungen und werden als Basis jeder Rhythmuserfahrung verstanden. In der Aufmerksamkeit auf die Körperpulsationen soll der eigene Rhythmus wiedergefunden werden. Das bedeutet, sich Zeit zu lassen, ein Gespür für das eigene Maß zu entwickeln und sich von jedem Leistungsdruck frei zu machen. Dabei kann unter anderem sehr gut wahrgenommen werden, wie sehr man sich anzutreiben und zu überfordern gewohnt ist.

Eine Übung zur Bewußtwerdung und Beobachtung der Verschiedenheit körpereigener Rhythmen sei hier zum besseren Verständnis dieser Methode dargestellt. Diese Übung entstammt nicht direkt aus den "Taketina"-Anleitungen, sie ist in ihrem Charakter jedoch mit diesen vergleichbar.

Ruhig stehend wird der Atem beobachtet, ohne ihn zu beeinflussen.

Langsam beginnt man, beim Ausatmen nach vorne und beim Einatmen nach hinten zu schaukeln.

Dann ist mit der Hand eine Stelle am Körper zu suchen, an der der Puls gut fühlbar ist. Der Herzrhythmus kann nun auf eine Ellenbogen- oder Kopfnickbewegung übertragen werden. Beide Bewegungen sollten über längere Zeit beibehalten werden; worauf zu achten ist, den Kontakt zu Atem- und Herzrhythmus nicht zu verlieren.

"Beachten: Durch Gedanken, Ängste, Körperenergien usw. kann sich spontan der Atem und noch unerwarteter der Puls verändern. Dies nicht steuern oder durch Koordinierung der beiden Rhythmen beeinflussen." (Zitat und Quelle der beschriebenen Übung: Hegi 1986, S.237)

Verbindung rhythmischer Bewegungen von Beinen, Armen und der Stimme

Neben der Beobachtung von Atem und Herzimpuls werden in den darauf aufbauenden Übungen verschiedene rhythmische Verbindungen von Stimme, Gehen und Klatschen erprobt. Die ganzkörperliche Erfahrung und Übung musikalischer Rhythmen durch andauernde und gleichmäßige Bewegungsphasen steht hier im Mittelpunkt. In den meisten dieser Übungen stehen oder bewegen sich die Teilnehmer einander zugewandt im Kreis. Die Schrittbewegungen der Füße markieren eine rhythmische Basis, die zum Beispiel eine 3er oder 4er Struktur haben kann. Gleichzeitig dazu wird mit den Händen ein die Basis ergänzender Rhythmus geklatscht oder geschnipst. Das können die unterschiedlichsten rhythmischen Formen sein, angefangen von Einzelschlägen auf festen Zählzeiten, Offbeat- oder Doubletimeoffbeatfiguren, frei erfundene oder bekannte Rhythmen wie der "clave", der Phantasie sind hier keine Grenzen gesetzt. Ziel ist die Koordination der unterschiedlichen rhythmischen Bewegungen, deren fließende Gleichmäßigkeit und Sicherheit erreicht werden soll.

Als drittes Element kommt nun die Stimme hinzu. Durch Sprechsilben wie "Ta", "Ke", "Ti", "Na" oder auch beliebig frei erfundenen wie zu Beispiel "muh" und "mäh" kann eine weitere rhythmische Struktur gestaltet werden. Ebenso ist aber

auch der improvisatorische Einsatz der Stimme und das Singen von Liedern möglich. Der Stimme wird hier eine besondere Bedeutung zugeschrieben. "Die Stimme hat in der rhythmischen Körperarbeit eine zentrale, verbindende und tragende Rolle. Mit ihrem Ausdruck kann jede rhythmische Bewegung belebt und besetzt werden." (Flatischler 1990, S.15)

Eine Übung, bei der sowohl die Stimme als auch Schritt- und Klatschrhythmus beteiligt sind, sei hier dargestellt. Ziel ist eine intensive Erfahrung und Übung des "clave"-Rhythmus. Im "clave" kommen sowohl der Beat, der Off-Beat als auch der Doubletime-Off-Beat vor. (Für eine Anfängergruppe würden vorbereitende Übungen notwendig sein, die ich hier nicht darstellen will):

Die Gruppe steht im Kreis. Mit den Füßen wird eine 4-Schritt-Folge zu schreiten begonnen, rechter Fuß nach innen, rechter Fuß nach außen, linker Fuß nach innen, linker Fuß nach außen. Dazu werden die Silben Ta, Ke, Ti, Na gesprochen, wobei immer Ta und Ti mit den Schritten zusammenfallen. Die Hände klatschen den "clave"-Rhythmus, wobei sich dieser über den Zeitraum von 4 Schritten erstreckt, beginnend auf der Silbe Ta. Es empfiehlt sich, den Klatschrhythmus langsam aufzubauen, beginnend mit dem ersten Schlag, dem jeder Weitere erst hinzugefügt wird, wenn die Vorhergehenden sicher wiederholt werden.

Klatschen	x . . . x . . . x . . . x . x (clave)
Stimme	Ta . Ke . Ti . Na . Ta . Ke . Ti . Na .
Füße	O O O O

(Quelle H.G., Notationsschreibweise in Anlehnung an Flatischler 1984)

Es ist darauf zu achten, daß der Kontakt zum Boden, zum Aufsetzen der Füße und damit zum Basis-Rhythmus gehalten wird. Die Sicherheit dieser Grundlage bildet die Voraussetzung für rhythmische Bewegungsmöglichkeiten der Hände und der Stimme. Im Kontakt zu der Basis gründet sich die rhythmische Standfestigkeit, die notwendig ist, um auch bei äußeren spannungsreichen Impulsen den eigenen Grundrhythmus nicht zu verlieren.

Bei dieser Übung steht das Einprägen und Einfühlen einer recht komplexen Rhythmusstruktur im Vordergrund. Darin sind die Beziehungen von Beat zu Off-Beat, Beat zu Doubletime-Off-Beat und Off-Beat zu Doubletime-Off-Beat enthalten. In jeder dieser Beziehungen liegt eine besondere Spannung, die in entsprechenden Übungen losgelöst von den anderen erfahren und geübt werden kann. Die hier beschriebene Anleitung ließe sich mit dem Ziel einer weiteren Vertiefung des clave-Gefühls ausbauen, indem statt des Sprechens der Silben improvisatorisch gesungen wird, ohne das Klatschen zu unterbrechen oder zu verändern. Voraussetzung für diese Erweiterung ist eine gewisse Sicherheit beim Klatschen der Rhythmusfigur.

Variations- und Verwendungsmöglichkeiten

Das Zusammenspiel von bis zu drei verschiedenen Rhythmussebenen (Füße, Hände, Stimme) kann in rhythmischer Hinsicht sehr unterschiedlich schwierig gestaltet werden. Damit eignet sich "bodypercussion" sowohl für Anfänger als auch für Fortgeschrittene. Gute Erfahrungen habe ich mit

"bodypercussion" als (auch im weiteren Sinne) rhythmische Einstimmung der Gruppe aufeinander zu Beginn der gemeinsamen Theaterarbeit gemacht.

Improvisatorische Elemente lassen sich auf verschiedene Weise in diese Arbeit integrieren. Eine Möglichkeit ist das Vor- und Nachsingen oder Sprechen, bei dem jeder Beteiligte einmal die Rolle des Vorsängers übernimmt. Ebenso können mit den Händen klatschend Rhythmen frei gestaltet werden. Etwas spielerischer und auflockernd kann auch die Auflösung des Kreises wirken. Möglich ist z.B. ein freies Bewegen im Raum bei gleichzeitigem Beibehalten der Bewegungsrhythmen oder auch das Gegenübertreten zweier Gruppen, die unterschiedliche Rhythmusbewegungen ausführen.

Durch die hier beschriebenen Variationsmöglichkeiten geht der oft meditative Charakter der "Taketina"-Arbeit teilweise verloren. Dabei gewinnt jedoch "bodypercussion" an spielerischen und kommunikativen Möglichkeiten, was die Verwendungsmöglichkeiten besonders im Bereich der Theaterarbeit erweitert.

Literatur:

- Reinhard Flatischler: Die vergessene Macht des Rhythmus: TAKETINA - Der rhythmische Weg zur Bewußtheit, Essen 1984
 Ders., TAKETINA - Der Weg zum Rhythmus, Essen 1990
 Fritz Hegi, Improvisation und Musiktherapie, Paderborn 1986

Anschrift des Verfassers: Sickingerstr. 57, 10553 Berlin

Michael Jahn

Entdeckung der Sinne

Bestandteil der Seminare, die wir mit Jugendlichen durchführen, die freiwillig ein Jahr in verschiedenen sozialen Einrichtungen arbeiten, ist auch ein "Kreativbereich", in dem die TeilnehmerInnen aus verschiedenen Angeboten (z. B. Video, Tanz, Malerei etc.) auswählen können. Diejenigen, die sich für die von mir angebotene "Theaterarbeit" entscheiden, kommen meist mit der Vorstellung, daß da zuerst Texte ausgegeben und Rollen verteilt und diese dann auswendig gelernt und einstudiert werden und am Ende die Aufführung einer Szene oder gar eines ganzen Stücks steht.

Im Gegensatz dazu beginne ich unsere Arbeit mit einer Einheit, in der die Entdeckung und Entfaltung der Möglichkeiten der eigenen Sinne(sorgane) im Mittelpunkt steht. Im folgenden möchte ich kurz einige einfache Übungen dazu andeuten:

Sehen-Beobachten

- den Raum und die Gegenstände/Menschen darin betrachten und danach bei geschlossenen Augen beschreiben; Beziehungen, Entfernungen, Größen etc. angeben, nicht nur aufzählen
- 5 Minuten aus dem Fenster sehen und danach beschreiben, was man gesehen hat; dabei auf Vorgänge achten

- eine menschliche Plastik nach genauer Betrachtung nacheinander durch verschiedene Spieler/innen nachbauen, erste und letzte Skulptur der Reihe vergleichen

Hören

- 1 Minute ruhig liegen und auf alle Geräusche hören, danach in der Gruppe zusammentragen
- eine/n "blinden" Partner/in mit Hilfe von Geräuschen durch den Raum führen (z. B. durch Stimme, Summen, Klatschen, eine Rassel)
- Geräusche machen und erraten
- mit Geräuschen eine Geschichte erzählen

Tasten-Fühlen

- den Raum, die Gegenstände ertasten
- mit bloßen Füßen die (unterschiedliche) Struktur des Bodens ergründen
- das eigene Gesicht/andere Gesichter berühren
- mit geschlossenen Augen durch den Raum gehen, ohne die Mitspieler/innen zu berühren
- eng hintereinander, aber ohne direkte Berührung, mit geschlossenen Augen nacheinander die Arme heben
- Plastiken nach dem Ertasten nachbauen

Riechen und Schmecken

- sich dem Raum, den Gegenständen, dem eigenen Körper durch Riechen und Schmecken nähern

Weitere Übungen sind sicher zahlreich selbst zu (er)finden. Wichtig dabei erscheint mir

- daß mensch sich für die einzelnen Übungen Zeit läßt
- daß nach Gruppengröße und -situation variiert wird
- daß ein Wechsel von Anspannungs- und Ruhephasen stattfindet.

Dazu beziehe ich in diese Einheit auch Bewegungsspiele, Körperübungen, Tanzelemente u. ä. ein.

Nach dieser Einheit zur körperlichen Sensibilisierung setze ich unsere Arbeit mit Assoziationsübungen, Sprachspielen (unter Einbeziehung des zu spielenden Textes) und dem Spiel fort.

Anschrift des Verfassers: Nansenstraße 19, 14471 Potsdam

Roswitha Nutz-Voiges

Hautnah - Aktionen rund um den Körper

Idee des Projekts

Es gibt viele Normen, wie ein Körper sein soll; in der heutigen Zeit soll er vor allen Dingen jugendlich sein. Gerade der heranwachsende Mensch steht unter dem Druck, der Idealvorstellung vom schönen, makellosen und gleichzeitig stereotypen Körper zu genügen.

Die Veränderung des Körpers in der Jugendphase ist enorm und vollzieht sich ohne den Einfluß des Individuums. Gerade bei Mädchen verändert die Entwicklung der "weiblichen Formen" ihre Rolle in der Gesellschaft. Die Außenwelt, vor allem die männliche, reagiert auf die körperlichen Veränderungen. Das Mädchen wird nicht mehr als Kind, sondern als Frau gesehen, unabhängig davon, wie sie sich fühlt. Es gibt wenig

Raum für Mädchen, sich auf ihren neuen Körper einzustellen, ihn kennenzulernen, ihn zu akzeptieren und eine Beziehung zu ihm zu entwickeln. Die Reaktionen der Mädchen auf körperliche Veränderungen sind sehr unterschiedlich: sie finden ihren Ausdruck in der Verleugnung der Weiblichkeit, Körperlosigkeit oder auch der Stylistisierung der Weiblichkeit.

Typische Verhaltensweisen von Jungen sind, ständig den Macker spielen zu müssen, den harten Kerl, der seinen Körper durch (Ver)kleidung mit Attributen von Macht und Stärke versieht. Es ist angesagt, das zu repräsentieren, was Männlichkeit zu sein scheint. Die tatsächliche Befindlichkeit wird nur selten nach außen getragen. Die Scheu, über die eigenen Gefühle zu sprechen, ist bei Jungen sehr viel ausgeprägter als bei Mädchen, die zumindest mit der "besten Freundin" über vieles reden können. Gerade den Jungen fehlen männliche Ansprechpartner, die die Bereitschaft signalisieren, für persönliche Themen, abseits von Fußball und Computer offen zu sein.

Körper hat viele Facetten: ein Körper zum Streicheln, zum Spüren, angenehm nach körperlicher Anstrengung oder zerschlagen nach einem anstrengenden Tag. Es gibt den Körper, der einem fremd ist, weil er sich verändert, egal, ob man es will oder nicht, den Körper, der Kraft oder auch Gewalttätigkeit ausstrahlt, der die Stellung in der Clique sichert und den schwachen Körper, der Zärtlichkeit und Schutzgefühle assoziiert, der Körper, der als klein und häßlich empfunden wird und der - verpackt in starke Kleidung - gleich ein Gefühl der Stärke vermittelt.

In dem Lebensabschnitt des Erwachsenwerdens spielt die Beziehung zum eigenen Körper eine besondere Rolle. Veränderungen der Körperhülle führen zu widersprüchlichen Gefühlen: da gibt es den Stolz, erwachsen zu werden genauso, wie die Angst vor dem sich verändernden Körper, oder auch die Verwirrung über die Unterschiedlichkeit der Körpergefühle.

Körper ist gerade in der Pubertät etwas sehr Intimes. Es ist nicht üblich, über die eigenen (Körper)Gefühle zu reden, Kränkungen und Minderwertigkeitsgefühle zuzugeben, Wünsche und Träume vom Körper, wie er sein soll, gegenseitig auszusprechen und so die Distanz der Körper zu durchbrechen. Freunde drücken durch rauhe Zärtlichkeit ihre Zuneigung aus. Da gibt es das Küßchen zur Begrüßung - auch eine Stereotype -, andere Formen sind nicht gelernt und das Zugeständnis der Sehnsucht nach Zärtlichkeit macht angreifbar.

In der praktischen Jugendarbeit ist Körper viel zu selten Thema, obwohl hautnah erfahrbar ist, welche Bedeutung ihm zukommt: Protzerei, miese Witze, zotige Bemerkungen, Diätenterror, aber auch versteckte Zärtlichkeiten, verschämte Zuneigung, Minderwertigkeitsgefühle, Selbstverachtung, Bodybuilding und Ballett, Magersucht und Freßsucht, Lederkluft, Docks und Tätowierungen, all das und noch viel mehr gehört zur Palette der Erfahrungen, die MitarbeiterInnen in der Arbeit mit Jugendlichen machen. Körpergefühl, egal wie, ist ein hautnahes Thema, das auch unter die Haut gehen kann.

Im Projekt "Hautnah" wurde Körper und all das, was damit assoziiert wird, zum Thema gemacht, möglichst phantasievoll und mutig, aber auch ganz banal, behutsam und die individuellen Grenzen der Beteiligten respektierend. Dem Bereich "Körper" zumindest für einen begrenzten Zeitraum die

Bedeutung zu verschaffen, die ihm zusteht, war eine Intention des Projektes.

Die Aufgabe der Pädagogen bestand darin, sich als Ansprechpartner zur Verfügung zu stellen, Offenheit für Gespräche und Aktionen herzustellen und Jugendliche an Bereiche heranzuführen, die das Erspüren des eigenen Körpers erlauben, abseits von Stereotypen, denen gerade Jugendliche hinerherrennen.

"Hautnah" ist ein Projekt, das sich auf einen zentralen Bereich im Leben vieler Jugendlicher bezieht. Die Auseinandersetzung mit der Thematik bietet für Jugendliche die Chance, neue Erfahrungen mit sich selbst zu machen, sich über die eigene Befindlichkeit mit anderen auszutauschen, zu erfahren, daß man mit den eigenen Gefühlen nicht allein dasteht.

Durchführung

Das Projekt "Hautnah" fand von August '92 bis März '93 im Berliner Bezirk Friedrichshain statt. Es wurde finanziert durch den Fond für experimentelle Jugendarbeit der Senatsverwaltung für Jugend und Familie. Zu Beginn fand eine dreitägige Projektvorbereitung in Form einer Fortbildung zur inhaltlichen Einstimmung auf das Thema statt. Diese Veranstaltung wurde ermöglicht durch die Sozialpädagogische Fortbildungsstätte 'Haus am Rupenhorn'. Ein theoretischer Teil bildete den Einstieg in die Thematik "Körper und Körpersprache bei Jugendlichen", ein praktischer Teil, in Form von workshops, sensibilisierte für das Thema und vermittelte Ideen zur Umsetzung in der praktischen Jugendarbeit.

Ab September '92 fanden im Bezirk Friedrichshain zahlreiche Projekte unter dem Motto "Hautnah" statt. Beteiligt haben sich ca. 20 unterschiedliche Gruppen, Freie Träger der Jugendarbeit und Schulen waren ebenso vertreten wie bezirkliche Jugendeinrichtungen.

Die inhaltliche Auseinandersetzung umfaßte unter anderem die Bereiche Ernährung, Körperpflege, Verhütung, Eßstörungen, sexueller Mißbrauch, Körpergefühl und körperfeindliche Umwelt, Mode, die Lust am Schmücken des eigenen Körpers, temporäre Tätowierung, den Körper bewußter erleben und wahrnehmen, Schönheitideale und Körperkult und vieles mehr. Die medialen Formen der Umsetzung waren vielfältig und eröffneten für dieses facettenreiche Thema die unterschiedlichsten Formen der Auseinandersetzung. Entstanden sind auf diese Weise Theater- und Fotoaktionen, Videos, zwei von Jugendlichen vorbereitete und moderierte Jugendtalkshows, Yogagruppen, workshops in den Bereichen Massage, Percussion, temporäre Tätowierung, Aktionstage zur Körperbemalung, gestaltete Plakatwände, ein Kalender, Seidenmalerei, Graffiti, Leder- und Gipsmasken, Abende mit Kontakt- und Vertrauensspielen, Gesprächsrunden, Rauminstallationen, eine Darbietung im Bereich Chor und szenisches Spiel, ein Jugendvideomagazin und verschiedene Tanzdarbietungen.

Regelmäßige Projekttreffen, an denen einige der Themen, die für die MitarbeiterInnen besonders interessant waren, vertieft wurden, sorgten nicht nur für die inhaltliche Auseinandersetzung, sondern förderten auch die Kommunikation der MitarbeiterInnen untereinander.



Gemeinsames Ziel aller Beteiligten Jugendlichen und Erwachsenen war eine Ausstellung die im März '93 im Friedrichshainer Jugendclub 'Skandal' stattfand. Mit der Organisation einer Ausstellung sollte den Jugendlichen die Möglichkeit geboten werden, ihre "Hautnah"-Produkte anderen Jugendlichen zu präsentieren. Die Ausstellung basierte auf dem Konzept einer Werkstattausstellung. Für die Zielgruppe 'Jugendliche' ist eine Ausstellung, in der das Thema ausschließlich über intellektuelle Wahrnehmung verarbeitet werden kann und die auf die traditionelle Ausstellungsform der reinen Präsentation reduziert ist, nicht adäquat. Lesen und Ansehen ermüdet und läßt das Interesse schnell erlahmen. Dazu kommt, daß die jugendlichen AusstellungsbesucherInnen den Bezug, den das Betrachtete zur eigenen Person haben könnte, nicht herstellen müssen, d.h., daß eine persönliche Auseinandersetzung auf der Strecke bleibt.

Neben dem Ausstellungsbereich, in dem die erstellten Arbeiten der Jugendlichen präsentiert wurden, gab es daher an jedem Vormittag verschiedene Workshopangebote für Schulklassen aus dem Bezirk Friedrichshain und an den Nachmittagen offene Workshops für die Stammesbesucher des Jugendclubs und andere interessierte Jugendliche. Mit Angeboten wie Gipsmaskenbau, Theater, temporäre Tätowierungen, Körperbemalungen, Charakterschminken, Gesichtsmalerei, Kochen, Kosmetik selbstermachen, Körperarbeit oder Abseilen von einer ca. 25 m hohen Hauswand versuchten wir, den sehr unterschiedlichen Bedürfnissen der jugendlichen Besuchergruppen gerecht zu werden. Daneben gab es an Nachmittagen und Abenden ein Rahmenprogramm, in dessen Mittelpunkt Veranstaltungen und Live-Darbietungen von Jugendlichen standen. Für Jugendliche ein Forum für Öffentlichkeit herzustellen, war - abgesehen vom inhaltlichen Schwerpunkt des Projektes - für

uns von zentraler Bedeutung. Jugendliche haben nach wie vor viel zu selten die Gelegenheit, eigene Gedanken, Gefühle, Träume und auch Ängste zur Sprache zu bringen. Ihre Äußerungen werden nicht ernst genommen oder ihnen wird gar nicht erst zugehört. Für die Entwicklung des eigenen Selbstwertgefühls und die Stärkung der Persönlichkeit ist, speziell in der Phase des Erwachsenwerdens, die Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit der eigenen Person, mit anderen Menschen und Meinungen besonders wichtig.

Im Rahmenprogramm der Ausstellung gab es Ansätze zur Darstellung und Auseinandersetzung im öffentlichen Raum, ein Versuch in Hinblick auf mehr Öffentlichkeit für Jugendliche und ihre spezifische Lebenswelt. Viele Aktionen im Rahmen von "Hautnah" haben den Beteiligten großen Spaß gemacht und Anstöße gegeben, neue, unbekannte Gefühle zu betreten. Es gab aber auch negative Erfahrungen, Enttäuschungen und die Kluft zwischen den Vorstellungen Jugendlicher und denen der Erwachsenen, und es gab viele Hinweise darauf, wie sensibel der Bereich "Körper" gerade für Jugendliche ist und auch, wie schwer es für uns Erwachsene ist, die Gefühle und Befindlichkeiten von Heranwachsenden und unsere eigenen, zurückliegenden Erfahrungen wieder zu erspüren.

Eine Dokumentation gibt einen Überblick über das Projekt "Hautnah". Sie enthält Berichte über die einzelnen Projekte, die Ausstellung und die Workshops und soll vor allem Anregungen für die praktische Jugendarbeit vermitteln.

Sie ist zu beziehen über das:

Mobile Team, Friedrichshain, Petersburger Str. 28, 10249 Berlin.

Anschrift der Verfasserin: Dickhardtstr. 4, 12159 Berlin

BuT + BuT +

Redaktionelle Vorbemerkung zu den Beiträgen des Bundesverbandes Theaterpädagogik (BuT):

Es gibt einige Zusammenschlüsse von TheaterpädagogInnen: etwa die Gesellschaft für Theaterpädagogik e.V., sie besteht seit gut einem dutzend Jahren, oder den BuT, er wurde vor einigen Jahren gegründet. Beide Vereinigungen sind auf unterschiedlichen und gemeinsamen Feldern aktiv. Zugleich gibt es gemeinsame Mitgliedschaften in beiden Verbänden, und es gibt von Fall zu Fall Formen der Zusammenarbeit und des Gedankenaustauschs. Was liegt da näher, dies auch durch die gemeinsame Gestaltung und inhaltliche Füllung eines Publikationsorgans öffentlich zu machen; denn nicht umsonst heißt ja unsere Zeitschrift **KORRESPONDENZEN: ...Lehrstück...Theater...Pädagogik...** Im Untertitel zeigt sie an, daß sie aus dem avancierten Brechtschen Lehrstück-Ansatz (Lehrstücke lehren dadurch, daß sie gespielt werden; sie sind eben keine Zeigefinger-Pädagogik-Stücke!) kommt - die beiden klassischen Begriffe "Theater" und "Pädagogik" verweisen auf die klassische Theaterpädagogik. KollegInnen des BuT wünschen die Aufnahme des Wortes "Ästhetik" im Untertitel - worüber zu reden wäre - was mit diesem Beitrag aus dem BuT geschieht. Wir drucken daher, vor der eigentlichen Vorstellung des BuT selbst, als ersten Beitrag einen Text vom Frühjahr 1993 ab, der dieses thematisiert:

KORRESPONDENZEN:

...Ästhetik...Theater...Pädagogik...

Der Begriff Ästhetik hat Konjunktur. Allenthalben, selbst in den Wirtschaftsseiten der Tagespresse wird nachhaltig mehr Ästhetik in unserem Alltagsleben gefordert. Andererseits ist in Fachzeitschriften für Kunst und Kultur eine latente Aggressivität gegen mehr oder weniger ästhetische Theoriebildung spürbar. Die Theaterpädagogik als Teil der ästhetischen Bildung - und das gilt nicht nur für die an den Schauspiel- und Opernhäusern - sieht sich mit dem Dilemma konfrontiert, daß einerseits eine zunehmende Nachfrage nach dem Ästhetischen besteht, offenbar auch ein Erklärungsbedarf vorhanden ist, zur gleichen Zeit aber die Kommentierungsbedürftigkeit nicht nur des zeitgenössischen Theaters als die Unfähigkeit der Kulturschaffenden gedeutet wird, das Werk selbst sprechen zu lassen.

Wenn in den zukünftigen Ausgaben der **KORRESPONDENZEN** im Untertitel der Begriff Lehrstück durch den der Ästhetik ersetzt werden soll, so geschieht das nicht aus opportunistischer Anpassung an den Zeitgeist. Es geschieht, um die Debatte über theaterpädagogische und ästhetische Konzepte auszuweiten. Die Lehrstückarbeit ist eine Auseinandersetzung mit Texten, Musik, Gegenständen, sie kann durchaus polyästhetischen Charakter haben, in jedem Falle hat sie untersuchenden Charakter. Sie ist ihrem Wesensgehalt nach politisch - ästhetische Bildung. Dennoch, oder gerade deshalb sollten sich die theaterpädagogisch Tätigen über das "Warum" ihres Tuns austauschen, über ihre Ansprüche an die ästhetische Bildung. Wir wünschen uns diese Diskussion, die eine Aussprache über die Autonomie der Kunst (Adorno) und über die kunstpraktische Funktion von Ästhetik sein kann.

So vieles auch im weiten Feld der ästhetischen Kommunikation miteinander zu korrespondieren scheint - von den existentiellen Nöten der Institutionen, der drohenden Arbeitslosigkeit der darin Beschäftigten bis hin zu den einfachsten Spielformen und Übungen - der kollegiale Diskurs, die schriftliche Kommunikation über das, was man tut, wie man es tut und zu welchem Zweck, gehört (noch) nicht zum Geschäft: keine Diskussionsforen für die interessierte Öffentlichkeit, keine Orte der kritischen Selbstversicherung, des Vorsprechens und Nachhakens, des Ausstellens und Einholens. Der Großteil der Korrespondenz erschöpft sich im Versand der werbestrategisch konzipierten Programmhefte und Veranstaltungshinweise - gesetzt, man ist im richtigen Verteiler.

"Das Urteil tut den Ausnahmen Unrecht. Aber die Ausnahmen müßten eben die Regel sein." (Gerd Selle)

Ausnahmen, ohne Zweifel, Publikationen wie die des Verbandes der Theaterpädagogen in Nordrhein-Westfalen und die theaterpädagogische Zeitschrift **KORRESPONDENZEN**,

herausgegeben von der Gesellschaft für Theaterpädagogik. Die ging aus der Diskussion um die Theorie und Praxis des Brechtschen Lehrstücks hervor und stellt sich seit nun fast neun Jahren allen Fragen der Ästhetik und Pädagogik des Theaters.

Mitherausgabe durch den Bundesverband Theaterpädagogik

Deshalb legt nicht nur ihre überregionale Ausrichtung nahe, daß der Bundesverband Theaterpädagogik, fördernd und erweiternd als Mitherausgeber in Erscheinung tritt.

Die Mitherausgabe durch den Bundesverband soll sich nicht nur in der veränderten äußeren Form bemerkbar machen. Es ist beabsichtigt, die **KORRESPONDENZEN...Ästhetik...Theater...Pädagogik...** zum zentralen Fachblatt für Theaterpädagogik in der Bundesrepublik zu entwickeln.

Wir erhoffen uns für die Zukunft eine zunehmende Profilierung der Theaterpädagogik nach außen durch eine Konsolidierung der Fachöffentlichkeiten. Die **KORRESPONDENZEN...Ästhetik...Theater...Pädagogik...** sollen weiterhin einen Raum für Berichte, Ansichten und Argumente bereitstellen, Erkenntnisse und Informationen vermitteln und sich um Kommunikation, nicht zwingend um Konsens bemühen.

Informationen:

Geschäftsstelle des Bundesverbandes Theaterpädagogik

Turmstr. 7

50733 Köln 60

Tel. 0221/7390999

Diese Anschrift gilt für alle folgenden Beiträge des BuT (Anm. d. Red.)

Der Bundesverband für Theaterpädagogik stellt sich vor:

Der Bundesverband Theaterpädagogik e.V., wurde am 10. März 1990 in Unna gegründet. Die Mitglieder des Verbandes sind freiberufliche sowie haupt- und nebenamtliche TheaterpädagogInnen, die in den Arbeitsfeldern des Profi- und Amateurtheaters, im soziokulturellen und schulischen Bereich sowie in Jugend-, Bildungs- und Freizeiteinrichtungen tätig sind. Darüber hinaus können auch Facheinrichtungen der Theaterpädagogik Mitglied werden.

Zweck des gemeinnützigen Vereins ist die Förderung der Theaterpädagogik in der Vielfalt ihrer Arbeitsfelder.

Der Aufbau eines bundesweiten Kommunikationsnetzes, die Zusammenarbeit mit Theater- und kulturpädagogischen Institutionen und Verbänden im In- und Ausland sowie die Förderung und Institutionalisierung von Aus- und Weiterbildung, Forschung und Lehre sind weitere Zielsetzungen des Bundesverbandes.

"In oberster Instanz", meinte Theodor Adorno, "sind Kunstwerke rätselhaft nicht ihrer Komposition, sondern ihrem Wahrheitsgehalt nach. Der Wahrheitsgehalt der Kunstwerke ist die objektive Auflösung des Rätsels eines jeden einzelnen. Indem es die Lösung verlangt, verweist es auf den Wahrheitsgehalt. Der allein ist durch philosophische Reflexion zu gewinnen. Das, nichts anderes rechtfertigt Ästhetik". Von Samuel Beckett hingegen ist der Satz bekannt: "Wenn sich der Gegenstand meiner Romane in philosophischen Begriffen ausdrücken ließe, hätte ich keinen Grund gehabt, sie zu schreiben". Diese beiden Positionen deuten auf eine Polarisierung, jedoch nur scheinbar. Die Kunst wird nicht nur über das "Werk", das Produkt erklärt und repräsentiert, sondern erst durch das Zusammenwirken von Künstler, Gegenstand und Zuschauer entsteht etwas. "Es gibt eine zarte Empirie, die sich mit dem Gegenstand innigst identisch macht und dadurch zur eigenen Theorie wird". (Goethe). Kunstrezeption und Kunsterfahrung sind keine kodifizierte Norm, sondern gebunden an die Nachfrage und Selbstbewegung des wachen Ich. Eine Gegenreaktion des Subjekts, das die Einschränkung seiner Autonomie spürt. Ästhetische Wahrnehmung rezipiert auf eine Weise, die offen läßt, ob es um die Intentionalität des künstlerischen Gegenstands geht oder um die subjektiven Assoziationen, die im künstlerischen Gegenstand nicht aufgehen, zu denen es aber ohne diesen nicht gekommen wäre.

Für den theaterpädagogisch Tätigen ist die Auseinandersetzung mit der Frage um die Kunst von grundsätzlicher Bedeutung, bietet die Arbeit doch in ganz Besonderem die Chance, dem am Prozeß Teilhabenden seine Ambivalenzen und Ambiguitäten, seine Tabuisierungen und Affinitäten, seine Verformungen und Wahrnehmungen, sein Verhältnis zur Wirklichkeit deutlich zu machen. Es geht also nicht um eine Pädagogik, in der von vorneherein dem einzelnen als Objekt von Lernprozessen vorgeschrieben ist, von welcher Qualität seine Erfahrungen zu sein haben. Es geht vielmehr um Hilfestellungen in einem ästhetischen Selbstbildungsprozeß des Erforschens und Beschreibens von Wirklichkeit. Entdeckungen darin stiften an zu neuem Spiel und erweitertem Ausdruck, mehr (zunächst) nicht. Lernende sind hier eher dem Künstler verwandt, von dem Thomas Mann sagt, sein künstlerischer Ernst sei "Ernst im Spiel" und absoluter Natur; sein geistiger sei nicht absolut, denn er "ist Ernst zum Zwecke des Spiels".

(1) "Zwischen Animation und Unterricht" (Köln 1986); "Tätigkeitsfeld und Berufsbild der Theaterpädagogin und des Theaterpädagogen" (Hamburg 1987); "Vom Selbstverständnis, Unverständnis und Mißverständnis der Theaterpädagogik" (Stuttgart 1988); "Drei Modelle theaterpädagogischer Grundausbildung: Ulm, Zürich, Utrecht" (Ulm 1989); "Theaterpädagogik und ästhetische Praxis" (Castrop-Rauxel 1990); "Geschichte(n) der Theaterpädagogik. Zwischen Anspruch, Legitimation und Praxis" (Lingen 1991); "Beispiele theaterpädagogischer Praxis: Türkei, Belgien, Schweden, Holland, Canada - Saarland, Emsland" (Wolfenbüttel 1992); "Theaterpädagogik auf der Grundlage pädagogischer und ästhetischer Theorie" (Köln 1993).

Die Aufgabenbereiche des Bundesverbandes Theaterpädagogik sind so vielfältig wie deren Arbeitsfelder. Sie konkretisieren sich nach Maßgabe der Interessen und Möglichkeiten, die von den TheaterpädagogInnen an den verschiedenen Orten und Institutionen des pädagogischen und/oder ästhetischen Handelns wahrgenommen werden. Das bundesweite Treffen der "Jugendclubs an Theatern" gehört von Beginn an zu den vom BuT geförderten und von seinen Mitgliedern (mit-) initiierten und -organisierten Veranstaltungen.

Marlis Jeske ist Theaterpädagogin am Thalia-Theater, Hamburg, und Vorstandsmitglied des Verbandes.

Marlis Jeske

4. Treffen Jugendclubs an Theatern 8.-13. Juni 1993 im Schnawwl am Nationaltheater Mannheim

Unter Konkurrenz arbeiten um gemeinsam zu produzieren Gewalt und Gewaltbereitschaft waren das Thema, das über allen Teilen des Festivals - nämlich Workshops, Aufführungen, Gesprächen und Vorträgen - stand. Zum einen hatte dieses Thema angesichts der aktuellen gewalttätigen Ausschreitungen und Brandstiftungen in unserem Land eine hohe Brisanz, zum anderen ergab sich aus der Tradition des Festivals geradezu eine Verpflichtung, sich mit diesem Thema zu beschäftigen: Vor zwei Jahren, auf dem 2. Treffen "Jugendclubs an Theatern" am Thalia Theater in Hamburg, fand nach der Wende die erste Begegnung von 170 Jugendlichen von Ost- und West-Theatern statt. Ein Thema brannte damals auf der Seele, nämlich die allorts aufkeimende Gewalttätigkeit politisch rechts orientierter Jugendlicher im Zusammenhang mit Ausländerfeindlichkeit. Eine Versammlung von 30 Jugendlichen am Rande des Festivals formulierte den Wunsch und Auftrag an die Organisatoren, Möglichkeiten für ein Workshop zu schaffen, in dem Jugendliche aus der ganzen Republik gemeinsam ein Stück zu diesem Thema erarbeiten, mit dem die Gruppe dann auf Tournee geht und an den Theatern spielt, von denen die Jugendlichen kommen. Das ließ sich bislang noch nicht realisieren. Vieles von dieser Grundidee ist jedoch in die Struktur des 4. Jugendclub-Treffens in Mannheim eingeflossen.

Zunächst einmal trafen sich die Jugendlichen, die später ihre Aufführungen zeigen würden, und Delegierte anderer Jugendclubs an Theatern vier Tage lang zu Workshops. Gemeinsam mit den "fremden" Jugendlichen aus anderen Städten sollte in sechs Workshops mit unterschiedlichen Arbeitsweisen zum Thema Gewalt und Gewaltbereitschaft gearbeitet werden. Anders als bei anderen Veranstaltungen dieser Art, standen die Workshops von vorneherein unter einer Ergebnisorientierung. Unter Konkurrenzdruck sollte da gearbeitet werden, um dann die Ergebnisse des eigenen Workshops mit einfließen zu lassen in eine gemeinsame Präsentation. Die Workshoparbeit sollte frei von Aufführungen sein, damit alle mit voller Konzentration bei dieser Theaterarbeit sein

könnten. Die Präsentation der Workshopergebnisse sollte die Eröffnung der Fachtagung und der Beginn der Aufführungsreihe von den 4 ausgewählten Jugendclubproduktionen, die auch alle zu dem Thema Gewalt und Gewaltbereitschaft ausgewählt worden waren, bilden.

Mit welchen ästhetischen und theatralen Mittel läßt sich auf Gewalt und Gewaltbereitschaft reagieren? Dieser Frage sollte in jedem Workshop nachgegangen werden, war aber jede Gruppe in ihrer Arbeit für ihre Produktion schon nachgegangen. Während der Fachtagung sollte ein soziologischer Vortrag zu dem Thema Hintergrundwissen herstellen.

Soweit das Konzept. - Da ich, die Autorin, stark an der Entwicklung des Konzeptes, der Organisation des Festivals und vor allem der Koordination der Workshops beteiligt war, ist mein nun folgender Bericht eine Innenansicht, sicher keine mit Abstand urteilende Draufsicht.

Für mich begann das Festival mit einer positiven Überraschung schon am Montag, den 7. Juni 1993 - einen Tag vorher also - , als nämlich alle Workshopleiter freiwillig einen Tag früher gekommen waren, um sich für das Wagnis "Unter Konkurrenz arbeiten, um gemeinsam zu produzieren" kennenzulernen. Zunächst konfrontierte ich alle Leiter mit meinen Wünschen an die Arbeit.

Wenn wir uns mit dem Thema Gewalt und Gewaltbereitschaft in den praktischen Workshops befassen, wünsche ich mir:

- daß wir nicht an Abbildungen von Gewalt arbeiten, schon gar nicht an Abbildung von fremder Gewalt;
- daß wir uns nicht von der Aktualität erschlagen lassen;
- daß wir die Gewalt bei uns selbst, auch in ihren kleinen Formen und Anfängen, suchen;
- daß wir durch die Form versuchen, etwas über die Abbildung von Realität hinaus zu sagen.

Die Workshopleiter waren in der Ankündigung mit ihrer Arbeitsweise vorgestellt. Bei dem Gespräch stellten sie vor, was sie am Thema besonders interessiert:

Norbert Annabring:

Arbeitsmethode: Ausdruckstanz.

Er will, daß jeder sein eigenes Gewaltpotential entdeckt. Dann soll aus Training und Übungen eine Choreographie für alle geschaffen werden, die nicht auf einer Musik, die von außen kommt, sondern auf eigenen Tönen, die von innen kommen, basiert.

Arni Arnold:

Arbeitsmethode: Musik, Percussion, Geräusche

Sein Ausgangspunkt ist die Wahrnehmung und Beobachtung von alltäglichen Geräuschkulissen und die Frage nach deren Gewaltpotential. "Sich über den Mund fahren oder ein Schlag auf einer Trommel sind auch gewalttätig", ist seine Behauptung. Das Kennenlernen fremder Musik aus Bali und Afrika stellt den Gegenpol dar und bietet Anlaß, sich mit der eigenen "Verwilderungsschnsuch" auseinanderzusetzen.

Astrid Eggers:

Arbeitsmethode: Umsetzung einer lyrischen Vorlage

Das Gedicht von Erich Fried "Die Gewalt" ist Ausgangspunkt der Arbeit. Zu den 10 Strophen, in denen Fried die Frage, wo die Gewalt beginnt, immer neu stellt, sollen Bilder Tableaus, Szenen und Rhythmisierungen gefunden werden. Eigene

Beobachtungen zum Thema bei einer Recherche in der Stadt sollen die szenische Umsetzung anreichern und ergänzen.

Hedwig Golpon:

Arbeitsmethode: Improvisation

Arbeitsmethoden von Brecht und Penka bilden die Arbeitsgrundlage. Bearbeitet werden soll mit ihnen die Gewalt im Alltag, in der Familie, in der Schule und im Umgang mit den Mitmenschen. Die Frage: "Wo entsteht die Wut - wo springt sie Über?" wird die Leitlinie bilden.

Peter Koettlitz:

Arbeitsmethode: Umsetzung einer dramatischen Vorlage

Die Szene aus Frank Wedekinds "Frühlingserwachen", in der Wendla und Melchior sich auf dem Heuboden treffen und es zum Geschlechtsverkehr kommt, bildet die Grundlage der Arbeit. Es geht um die Frage der Gewalt zwischen den Geschlechtern. Zugriffsmöglichkeiten auf die Vorlage sollen erprobt werden, wobei von der Situation ausgegangen wird und das Überschreiten von Tabugrenzen im Spiel angestrebt ist.

Franziska Steiof:

Arbeitsmethode: Improvisation

In verschiedenen Improvisationen soll auf eigene Erfahrungen und Erinnerungen zurückgegriffen werden, sollen aber auch neue Erfahrungen gemacht werden. Möglichst schamlos kann man dabei auch die eigene Lust an der Gewalt kennenlernen.

Am Dienstag, den 8. Juni, wird das Treffen mit einer Vorstellung von "Rabeland" von Hans-Jörg Schertenleib des gastgebenden Schnawwl-Theaters in einer Inszenierung von Raimund Finke eröffnet. Wir sind mittendrin im Thema: Eine gewalttätige Gang formiert sich in autoritären Strukturen, um ihre eigene Langeweile zu kaschieren. Es kommt zu Auseinandersetzungen gegen ein Asylbewerberheim, wobei eine deutsche Sozialpädagogin schwer verletzt wird. Ihr Leben ist versaut. Die Randalierer werden mangels Beweisen freigesprochen. Nun beschließt ihre Familie selbst Rache zu nehmen. Eskalation von Gewalt!

Im anschließenden Gespräch zeigen sich viele Jugendliche berührt durch die Darstellung. Die kritischen Stimmen fragen nach dem Sinn einer reinen Abbildung von Realität. Damit ist für die Jugendlichen aber auch die Fragestellung für die Workshops deutlich, die eine Schauspielerin des Schnawwl äußert: "Was soll man denn sonst auf dem Theater zeigen? - Ich bin gespannt, was ihr herausfindet!"

Am Nachmittag beginnt die Arbeit in allen Workshops mit Kennenlernen, Gruppenfindung und Vorstellung der Arbeitsmethoden. Am Abend sind die Gruppenleiter durchweg begeistert von ihren Jugendlichen: eine gute Arbeitsvoraussetzung!

Am Mittwoch und am Donnerstag arbeiten alle Gruppen gute acht Stunden intensiv miteinander. An beiden Tagen besuche ich alle sechs Gruppen und schaue. Am Abend des Mittwochs berichte ich den Workshopleitern, was ich gesehen habe, woran ich mir wünsche, daß weitergearbeitet wird, und wie ich mir vorstellen kann, die Szenen und Bilder zusammenzumontieren. Alle sind mit meinen Vorschlägen zur Weiterarbeit einverstanden. Mein Vorschlag der Ineinandermontage und der Reihenfolge bleibt ebenso wie meine Vorstellung, daß

während der Präsentation alle 70 Jugendlichen auf der Bühne sind, heftig umstritten. Aber immerhin: Am Ende des Gesprächs gehe ich mit einer überarbeiteten Reihenfolge weg.

Am Donnerstag kann ich bei meinen Besuchen in den Workshops zusehen, wie die Bilder klarer werden. Am Abend einigen die Workshopleiter und ich uns in einem langen, oft heftigen Gespräch auf einen Ablauf:

1. Musikgruppe

- Die Zuschauer werden mit Krach durch das Treppenhaus nach oben getrieben
- Die Improvisationsgruppe II geht durch die Zuschauer und stellt Kinderfragen
- Die Improvisationsgruppe I versperrt den Zuschauern als Schutzmacht den Zutritt.

2. Ausdruckstanzgruppe

Sie zeigt ihre Choreographie "Explosion". Ein Menschenknäuel explodiert. Alle sind erstarrt, nur einer lebt. Wenn der die anderen anspricht, verfallen sie in einen Tic. Der Klebende erwürgt einen anderen, jetzt erwachen sie und erdrücken ihn in einem Menschenknäuel. Erneute Explosion. Der Lebende schnippt alle in den Tod und geht ungerührt ab.

3. Lyrikgruppe

Sie sprechen und spielen 3 Strophen des Fried-Gedichtes zwischen den Toten.

4. Improvisationsgruppe I

Sie spielt ihre Improvisation "Ohnmacht" mit den Toten. Sie stehen zwischen den Toten. Diese erwachen, jammern und strecken die Arme. Die anderen drehen sich um, haben keine Arme, können nicht helfen. Die Toten sterben erneut. Die anderen holen ihre Arme hervor und schleppen die Toten ab.

5. Lyrikgruppe

Sie zeigt 2 Umsetzungen von Gedichtsstrophen in Standbilder.

6. Dramagruppe

Sie sitzen sich auf Stühlen gegenüber und gehen langsam aufeinander zu und finden sich zu Paaren. Jedes Paar zeigt eine wortlose Vergewaltigung.

7. Lyrikgruppe

Sie zeigt 3 Umsetzungen von Gedichtstrophen, die damit enden, daß alle auf die Zuschauer zugehen und sagen, warum sie Gewalt mögen.

8. Improvisationsgruppe II

Sie stehen alle in einer Schlange und müssen warten, bis sie dran sind. Zu zweit zeigen sie jeweils eine Befehlimprovisation: Einer befiehlt, der andere führt bedingungslos aus. Diese Lust an der Macht bricht jeweils an einer anderen Stelle. Der letzte hat den Befehl auszuführen, einen orangenen Stuhl zu lieben. Als er es endlich tut, lautet der Befehl, ihn zu zerstören. Übrig bleibt ein unglücklicher Tropf mit einem zerstörten orangenen Stuhl.

9. Lyrikgruppe

Die letzte Strophe des Gedichts wird von zwei Spielern gesprochen, die quer über die Bühne langsam aufeinander zu balancieren.

Die Gewalt kann man nie mit Gewalt überwinden
aber vielleicht auch nicht immer ohne Gewalt

10. Improvisationsgruppe II

Eine erstarrte Gesellschaft baut sich um die beiden Spieler aus der Lyrikgruppe, die gleich mit erstarren, auf. Sie erwachen, aber nur, um einen von ihnen durch zärtliche und liebevolle Gesten so zuzurichten, bis er völlig verkrampt und erstarrt ist.

11. Musikgruppe

Sie sitzen am äußersten Rand der Bühne an ihrer Trommel. Alle sind abgegangen, nur eine kleine Spieldose steht in der Mitte. Nach einem heftigen Trommeln entsteht ein zarter Klangteppich, auf dem eine Text von Daniil Charms gesprochen wird. Er endet mit rhythmischem Trommeln, mit Pausen, in die hinein die Spieler etwas sagen wollen, aber stets vom Trommeln erschlagen werden. Am Ende Stille, jetzt hört man die zarte Spieldose.

Am Freitag vormittag treffen wir uns mit allen Jugendlichen und machen eine interne Werkstatt-Präsentation, alle Gruppen zeigen ihre Arbeitsergebnisse zusammenhängend. In der anschließenden Pause herrscht gute Stimmung: Soviel Beeindruckendes ist da entstanden. Jetzt stelle ich den Plan des Ineinandermontierens vor, "Nein, das ist nicht vorstellbar!", ist die einhellige Reaktion. Beim Ausprobieren der Übergänge entstehen Chaos und Aggressionen. Dennoch kommen immer wieder gute Vorschläge, wie man sich gegenseitig helfen oder behindern kann. Mit einer halben Stunde Verspätung gehen wir erschöpft und verwirrt zum Mittagessen. Danach gehen alle noch einmal in ihre Gruppen zurück, um ihre Anteile zu üben und auf die Übergänge hin zu reflektieren.

Währenddessen richte ich mit dem Beleuchter das Licht für die Präsentation ein. Dann verbleibt mir eine bange Stunde des Wartens, in der ich selbst nicht mehr an meinen Plan glaube.

Um 16.00 Uhr treffen wir uns zum Durchlauf. Große Disziplin und hohe Konzentration sind bei allen eingekehrt. Der Durchlauf klappt mit allen - zum Teil erst vor zwei Stunden erfundenen - Übergängen. Danach bleibt nur eine Viertelstunde Pause und dann eröffnet diese Aufführung das Festival. Über die Qualität kann ich nicht sprechen. Was ich aber weiß ist, daß das Experiment "Unter Konkurrenz arbeiten, um gemeinsam zu produzieren" geglückt ist. Wir haben das Chaos ausgeschaltet.

Am Samstag und Sonntag sehen sich die Jugendlichen und die Fachtagesteilnehmer die Aufführungen an, die die Jugendclubs von zu Hause mitbrachten.:

Jugendclub Theater Nordhausen

Die Flut

Nach Morton Rhue "Die Welle" in der Bearbeitung von Hubert Habig

Jugendspielclub Württembergische Landesbühne-Junior Esslingen

Ich bin böse

Nach Texten von Wolfdietrich Schnurre

Thalia Treffpunkt - Jugendtheaterprojekte, Thalia Theater Hamburg

Helden, Selbsterarbeitete Szenen

Jugendspielclub Theater im Zentrum Stuttgart

Flächenbrand

Eigenproduktion von und mit 14 Jugendlichen

Rezensionen

Felix Zulechner

Die Stunde, da wir nichts voneinander wußten

Ein Spiel ohne Worte von Peter Handke

Sommervergnügen: im Cafe am Rande eines Platzes zu sitzen, die Menschen, die diesen Platz überqueren, zu beobachten und sich seinen Gedanken, Phantasien und Geschichten zu diesen Menschen hinzugeben. Diese einfache Grundsituation hat Handke zu einem abendfüllenden Stück umgesetzt: ein öffentlicher Platz ist vorgegeben, den die unterschiedlichen Personen überqueren. Dabei schieben sich zwischen den zahlreichen alltäglichen, unserer Zeit entspringenden Personen, wie z.B. dahereilenden Büromenschen, Landvermessern oder Touristen mythische, historische und literarische Figuren: Moses mit den Gesetzestafeln, Abraham und Isaak, der gestiefelte Kater, Papageno. Oder Tarzan schwingt sich mit einer Liane über den Platz!

Nichts verknüpft die Passanten auf dem Platz, keine Handlung, kein Dialog. In dem Kaleidoskop der Stile, Epochen und Temperamente bleiben alle Figuren oder Gruppen in ihrer Bedeutung gleich oder gleich wichtig: die Veteranengruppe, die Hochzeitsgesellschaft oder der sich sterbend auf dem Boden Wälzende. Mit jeder Person taucht ein neuer Anfang einer Geschichte auf, ohne daß diese weiter erzählt wird. Die Personen bleiben fremd, anonym für die ZuschauerInnen und dennoch häufig merkwürdig als Typen vertraut, die bestimmte Eigenschaften verkörpern: der von der Alltagslast Ermüdete, den man mitfühlend versteht, oder die aprilfrische Joggerin, über die man, säße man nicht im Zuschauerraum sondern im Cafe, lästernd herziehen könnte.

Die Momentaufnahmen, die wie poetische Clips die Bühne erhellen, leben weniger von der Schauspielkunst als von der Choreographie - von dem Regisseur Gosch in der Bochumer Aufführung gelungen umgesetzt: Immerhin galt es, über 300 Minirollen, die von 35 SchauspielerInnen und TänzerInnen bewältigt werden mußten, zu visualisieren. In einer klaren, aber nicht angestrengt wirkenden Choreographie sind Spannungsbögen aufgebaut, Hektik und Ruhephasen, Fülle des Platzes und seine Leere, die Menschengruppen und der/die Einzelne abwechslungsreich miteinander verknüpft worden.

Ein vergnüglicher Abend, aber es bleibt ein Nachgeschmack von beliebiger Gefälligkeit oder gefälliger Beliebigkeit zurück. Und das ist - meine ich - nicht der Inszenierung anzulasten, sondern dem Stück selbst: Auf der Bühne soll keine Geschichte erzählt werden, die Geschichte kann sich in den Köpfen der ZuschauerInnen bilden - lobenswert, anregend!

Aber ist wirklich alles gleichgültig:

- die Jüdin aus Herzliya, die eine Gasmaske wegwirft,
- ein junger Bursche, der sein Kanu wegträgt,
- einer, der zur Hinrichtung geschleppt wird,
- Chaplin, der beiläufig vorbeiflücht usw...?

Die Aufhebung der Zeitebenen, der Grenzen zwischen Phantasiafiguren und realitätsbezogenen Personen konstituiert nichts Neues, läßt auch kein neues Licht auf Themen der Moderne - die Anonymität, die Beziehungslosigkeit, das Fremdsein oder menschenverachtende Strukturen - fallen.

Unter theaterpädagogischen Gesichtspunkten gibt das Stück jedoch eine Menge her. Die Vielzahl der Figuren liefert eine Fülle von Anregungen für das Improvisationstheater, Rollen zu ergreifen, die einer/einem nahe liegen und improvisierend phantasievoll zu beleben. Auch können die unterschiedlichsten Figuren Ausgangspunkt für die Arbeit am Körperausdruck sein, z.B.: Wie sieht der müde Gang einer alten Frau nach dem Einkauf aus? Die Arbeit mit Kostüm und Requisite läßt sich auch damit verbinden.

Zudem kann das Stück sehr schön erfahrbar machen, daß Theater nicht nur von der Schauspielkunst lebt, sondern von den Konstellationen im Raum, den Pausen, dem rechten Timing, kurz der gesamten Choreographie, durch die auf der Bühne sich eine ästhetische Wirklichkeit aufbaut.

Anschrift des Verfassers: Waldring 88, 44789 Bochum

Gerd Koch

Der Körper ist kein Sofa*

Im November 1992 führte Ralf Räufer (Berlin) einen sensiblen gelungenen workshop zur Einführung in die Biomechanik von W. Meyerhold während der alljährlichen Wochenendtagung der Gesellschaft für Theaterpädagogik durch. Wir hätten gerne einen Beitrag von ihm in den KORRESPONDENZEN veröffentlicht, doch R. Räufer befindet sich aus Anlaß einer Inszenierung in Japan. Von dort machte er uns auf ein Buch und einen Gedanken der Lehre des ZEN aufmerksam. Es geht um das Buch von Roland Barthes: Das Reich der Zeichen (womit Barthes Japan meint), Frankfurt 1981. Eine neue Grammatik für Sprache und Körper wäre zu erfinden, "wenn wir unsere Gesellschaft in Frage stellen wollen." Das könne, so Barthes, nur gelingen, wenn wir "zugleich die Grenzen der Sprache... bedenken, mittels deren wir sie in Frage zu stellen vorgeben: "Täten wir das nicht, dann wäre es so, als wollte man den Wolf vernichten und machte es sich in seinem Rachen bequem." Ralf Räufer ist das japanische Schrift (?) Zeichen für "Leere" mit Barthes das Signal für "Übungen in einer

abweichenden Grammatik" (S. 21) zu einer körperlich anderen Sprache: Im MU, in der Leere tritt "eine gewisse Zerrüttung der Person ein (...), eine Umwälzung der alten Lektüren, eine Erschütterung des Sinns, der zerissen und bis zur unersetzlichen Leere erschöpft wird, ohne daß freilich das Objekt jemals aufhörte, bedeutsam und begehrenswert zu sein. Insgesamt ist die Schrift auf ihre Weise ein Satori: der Satori (das Zen-Erlebnis) ist ein mehr oder weniger starkes (durchaus nicht erhebendes) Erdbeben, das die Erkenntnis, das Subjekt ins wanken bringt: er bewirkt eine Leere in der Sprache. Und eine solche Leere konstituiert auch die Schrift; von dieser Leere gehen die Züge aus, in denen der Zen in völliger Sinnbefreiung die Gärten, Gesten, Häuser, Blumengebinde, Gesichter und die Gewalt schreibt." (S. 16)

Ralf Rauer grüßte die Redaktion mit der japanischen Kalligraphie: MU, die Leere (aus Barthes, S. 15) - aber: wie voll ist dieses Zeichen! - und er leistete sich das Wortspiel "Korrespondenzen". Wir grüßen ihn mit der chinesischen Kalligraphie: "SHI, der Körper":



MU, die Leere

SHI
KÖRPER

An Büchern und Lebensregel-Werken, die den Körper zum Mittelpunkt der Ausführungen nehmen, ist wahrlich kein Mangel. Ja, was bleibt einem denn noch, wenn alle Felle wegschwimmen, wenn Utopien verloren gehen, wenn Wissen so schnell veraltet? Ach ja, wir schleppen etwas mit uns herum: Unseren Körper! Den meinen wir zu haben. Zwei Bücher - ernstzunehmende! - aus diesem Spektrum seien empfohlen, weil sie einer praktischen Theaterpädagogik, die stark körperorientiert sein will, Arbeits- und Kooperationschancen eröffnen: Hans Günther Homfeldt (Hrsg.): Sinnliche Wahrnehmung - Körperbewußtsein - Gesundheitsbildung, Weinheim 1993 (2. Aufl.) und: Körper, Krankheit, Kultur (= Heft 3 der Zeitschrift Ethnopschoanalyse, Frankfurt 1993). Drei andere Bücher, die über ihre Titel schon den Theater/ Tanz/ Pädagogik-Bereich anvisieren, vermitteln theorie-praktisch/ praktisch-theoretisch zwischen einem ethnopschoanalytischen und gesundheitsbildenden/ gesundheitsbildnerischen Ansatz: Die Tänzerinnen Katya Delakova: Das Geheimnis der Katze, Eine Tänzerin und Lehrerin weist Wege zum schöpferischen Üben, Frankfurt 1991, und: Fe Reichelt: Atem, Tanz und Therapie, Schlüssel des Erkennens und Veränderns, Frankfurt 1990. Und: In dem gemeinsam erstellten Buch der beiden Sozialpädagoginnen Gisela Honens/ Rita Willerding: Praxisbuch feministische Theaterpädagogik, Frankfurt 1992, werden man wie frau sofort in die weibliche Körpersprache als Grundlage feministischer Theaterarbeit eingeführt (S. 16ff.), es werden Blick-Wechsel empfohlen - ganz aktuell: Neue

Rundschau, H.4/93: Den Körper neu entdecken / Gender Studies -, und dazu gehört auch der Blick in "ein kleines Lexikon zur Frauen-Theater-Geschichte" (S. 167ff.), das Sabine Hering diesem Band beisteuerte. Die Akademie der Künste der DDR gab 1974 im Henschelverlag zu Berlin ein Lehrbuch zur Bewegungsausbildung heraus: Verfasserin ist die große alte Dame der Bewegungserziehung Ilse Loesch (wenn sie denn diesen antiquarischen Titel als heute immer noch agile Person gestatten würde): Sprechende Bewegung. Ein Studienbuch für Schauspieler und Regisseure- vielleicht findet man's irgendwo antiquarisch und nutzt es vermittels eigener Kreativität als Ideensteinbruch. Unter dem sprechenden Titel "Der soziale Klang der Geste" fand 1990 in Berlin ein internationales Symposium statt (ein 79-seitiger Materialienband erschien dazu). Mitveranstalter war die Zeitschrift "tanzAktuell" (PF 4008, 10725 Berlin), die regelmäßig unter kompetenter Redaktion auch zum Körper/ zur Bewegung/ zu Körperbewußtsein berichtet.

Daß gerade die sogenannten niederen Künste sich auf das Körperliche beziehen und karnevalistisch entgrenzt bis blutig daher kommen, zeigen uns manche Jahrmarktstraditionen und Gruselkabinette oder moderner: Filme und sog. reality-TV. Eine traditionelle Alternativ-Kultur, der Cirkus nämlich, kann in mehrfacher Hinsicht ohne die Körper seiner Mitmacher nicht auskommen - in Not und zur Freude! "Salto vitale! Zirkus in der Kinder- und Jugendarbeit" heißt ein informatives und schön gestaltetes Büchlein, das die Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung Niedersachsen herausgegeben hat (Unna 1993). Nicht nur im Cirkus - auch im alltäglichen Körper-Leben sind Salto vitale und Salto mortale dicht beieinander: Zwei weitere Pole zwischen denen Theaterpädagogik angesiedelt ist - zwischen Leiden/ Beschädigung und Wunsch nach Heilung/ Freiheit.

* Formuliert in Anlehnung an Rudolf zur Lippes Satz, "Ganzheit ist kein Sofa" auf dem Symposium "Suche nach Ursprünglichkeit" beim Tanz -Festival "Sprachen des Körpers" in Stuttgart 1993 (Vgl. TanzAktuell, Nr. 5/93, S. 25ff.)

Anschrift des Verfassers: Sieglindestr. 5, 12159 Berlin

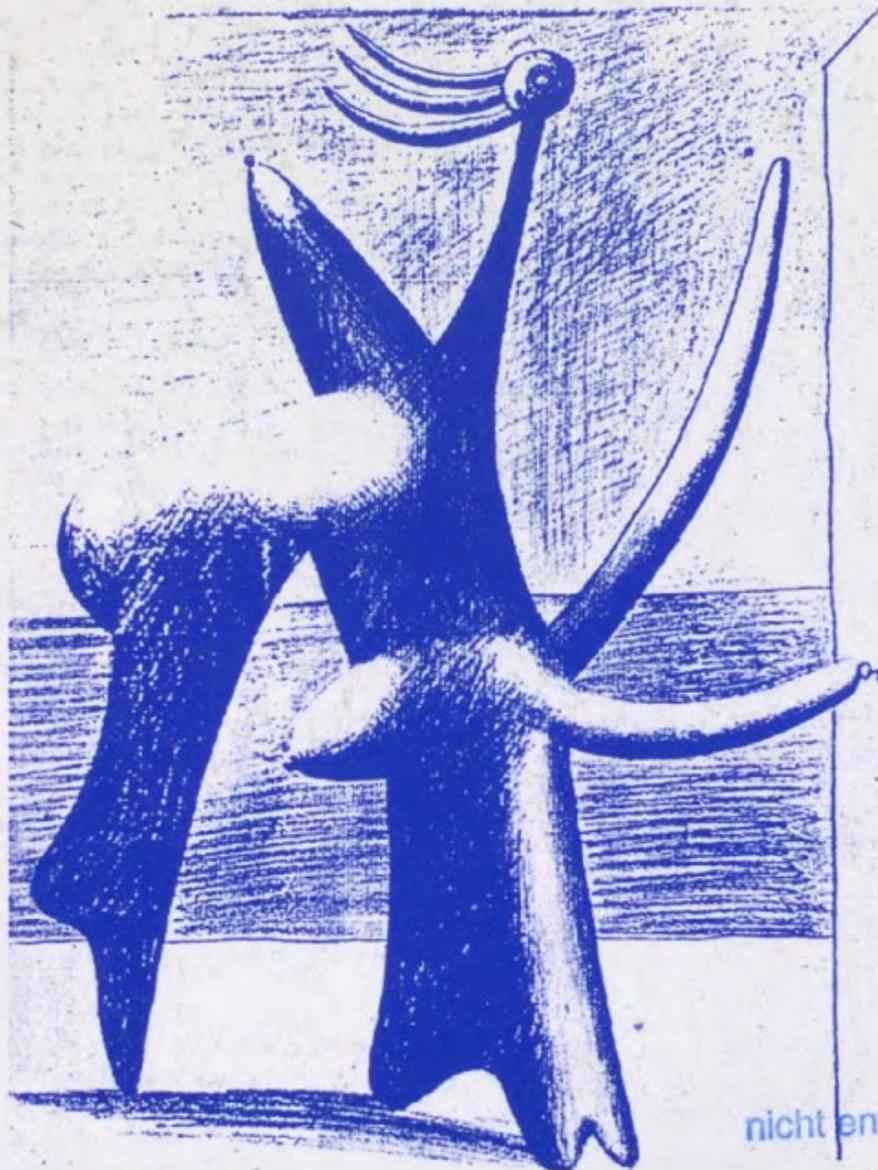
Assoziales Theater. Spielversuche mit Lehrstücken und Anstiftung zur Praxis.

303 S. (bebildert). Aus dem Inhalt: Wiedergewinnung körperlich-sinnlicher Ausdrucksformen - Wahrnehmen, Verfremden, Verändern - Der nagende Alltag - Arbeit an asozialen Haltungen - "Ozeanflug" mit Hauptschülern - Skizze einer Lehrstückwoche - Bruchstellen in Spielversuchen - Ästhetische Erfahrung als Widerstandsform - Einführung in die Literaturwissenschaft - Videoarbeit - Verfremdung des Alltagsbewußtseins - Spiel als soziologisches Experiment - Schreibwerkstatt - Lehrstückbücher.

Zum Sonderpreis von DM 10,- (einschl. Porto) kann über diese Bestelladressen bestellt werden:

Gerd Koch, Sieglindestr. 5, 12159 Berlin,
Florian Vaßen, per Adr. Universität Hannover, Seminar für Deutsche Literatur und Sprache, Welfengarten 1, 30167 Hannover.

OHNE KÖRPER GEHT NICHTS ...



nicht entleihbar

Bücher:

Bernd Ruping (Hrsg.)
Gebraucht das Theater
Die Vorschläge von Augusto Boal.
Erfahrungen, Varianten, Kritik.
Schriftenreihe der
Bundesvereinigung
Kulturelle Jugendbildung (BKJ)

Gerd Koch (Hrsg.)
Widerwort und Widerspiel.
Theater zwischen Eigensinn
und Anpassung.
Situationen, Proben, Erfahrungen.
Schriftenreihe der
Bundesarbeitsgemeinschaft
Spiel und Theater e.V.

Florian Vaßen (Hrsg.)
Lach- und Clownstheater
Die Vielfalt des Komischen in
Musik, Literatur, Film und
Schauspiel
Frankfurt a.M. 1991
217 S.

Beide Bücher sind zu einem Preis von DM 20,- zu beziehen bei:
Theaterpädagogisches Zentrum der Emsländischen Landschaft
e.V., Universitätsplatz 5-6, 49808 Lingen/Ems

Im Buchhandel erhältlich für
DM 24,80