

Das Theater mit dem Körper

Volker Jurké

1 Ohne Körper geht nichts

Im Sommer 2009 brachte der Autor Daniel Kehlmann mit seiner Rede bei den Salzburger Festspielen eine Diskussion über Werktreue und Regietheater in Gang, die als abgeklungen oder gar abgeschlossen galt.

In zahlreichen Feuilletons und Fachzeitschriften wurde zum wiederholten Male die Debatte um die Frage nach der Werk- und Texttreue, nach der historisch akkuraten Inszenierung wieder aufgegriffen und häufig polemisch weitergeführt. Eng damit verbunden und gleichsam als Gegenposition ging und geht es um die Frage nach der Berechtigung von Regietheater im Sinne einer möglichen Aktualisierung und auch Abweichung vom vermeintlich vorgegebenen Sinn des Autorentextes durch den Regisseur, der die Inszenierung als eigene Kunstgattung begreift.¹

Die einen behaupten, Theater habe vor allem mit Text, mit dramatischer Literatur zu tun. Entsprechend dieser Auffassung soll Theater die dramatische Literatur in Szene setzen und seine Elemente (Bild, Licht, Kostüm usw.) sollen sich dem Text unterordnen, um ihn hinsichtlich seiner Bedeutung und Wirkung zu unterstützen. Dabei hat der Schauspielerkörper hinter dem Rollen- oder Figurenkörper zurückzutreten. Es soll möglichst nur der dramatische Text und seine einzig wahre Bedeutung wahrgenommen werden. Dies wird besonders in Versuchen augenfällig, Alltag und Wirklichkeit auf der Bühne psychorealistisch (wie im Film) abzubilden und wiederzugeben, mit dem Ziel, eine Illusion des Lebensechten zu erzeugen.

Diese Auffassung einer möglichst text- und werktreuen Inszenierung, die lange Zeit auch im Schultheater existierte und teilweise noch vertreten wird, wird durch eine andere zeitgenössische Theaterpraxis im professionellen Theater im Schultheater in Frage gestellt und erweitert.² Diese Praxis lässt auch eine nicht-illusionistische Ästhetik zu und will nicht

¹ Vgl. Daniel Kehlmann: Die Lichtprobe. In: Frankfurter Rundschau 27.7.2009. Für die Gegenposition vgl. die Argumentation von Nicolas Stemann: Wo gibt's Spaghetti? In: Süddeutsche Zeitung Nr. 173, 30. Juli 2009. Beide Texte in: Mangold, Christiane (Hg.): Theatertheorien. Grundkurs Darstellendes Spiel. Braunschweig 2010, S. 57-61.

² In Nachgesprächen an den Stadttheatern sowie in Nachgesprächen auf den großen Jugend- und Schultheaterfestivals wie dem Theatertreffen der Jugend und dem Schultheatertreffen der Länder wird diese Debatte

vornehmlich die Wirklichkeit abbilden, sondern eine eigene, andere Wirklichkeit erfinden und darstellen. Dabei betont sie häufig die Materialität des Körpers, auch und durchaus im Umgang mit Texten. Es ist diese Materialität der Zeichen des Körpers, z. B. das hörbare Atmen, der sichtbare Schweißausbruch, die Erschöpfung, die ins Spiel gebracht und der Bedeutung von Text zur Seite gestellt werden. Selbst das Sprechen ist ohne den Körper nicht denkbar und ein explizit körperlicher und damit im Wesentlichen sinnlicher Vorgang, der in den Vordergrund gerückt werden kann. Dieser Vorgang drängt die Bedeutung der Worte möglicherweise zurück, indem er sie gar nicht oder nur teilweise transportieren will und die Aufmerksamkeit auf den Klang oder die Sprache selbst lenkt.³

Diese als postdramatisch bezeichnete zeitgenössische Theaterpraxis versteht sich als experimentell und risikobereit und kann gerade den Theaterlehrern und nichtprofessionellen Akteuren ein breites Spektrum an Spielmöglichkeiten eröffnen, nicht zuletzt durch eine grundsätzliche Enthierarchisierung der Theatermittel und durch die damit verbundene Interdisziplinarität.⁴ Dies bedeutet aber nicht, dass eine permanente Balance gesucht wird zwischen Bild, Körper, Text, Musik usw., sondern im Zusammenspiel der grundsätzlich gleichberechtigten Elemente können einzelne Elemente phasenweise dominieren.

Der in diesem Beitrag vorgestellte Ansatz richtet seinen Fokus auf die oben angedeutete Körperlichkeit ohne dabei einen apodiktischen Gegensatz zwischen Texttheater und Körpertheater aufbauen zu wollen. Aber so wie die Farben und Materialien des bildenden Künstlers oder die Musik- und Klanginstrumente des Musikers ist zuallererst der Körper das „Gestaltungsmaterial“ des Schauspielers oder Akteurs. Ohne Körper geht nichts!⁵ Diese banale Einsicht und Selbstverständlichkeit gilt es zunächst ins Bewusstsein zu rücken. Als zugespitzt formulierter Grundsatz kann er für Theater und für ästhetische Bildung im Allgemeinen und im Besonderen für die (Schul-) Theaterpädagogik handlungsleitend sein, zumal häufig Probleme im Inszenierungsprozess auftauchen, wenn dieser Grundsatz aus dem Blick gerät.

Auch wenn im Schulfach Theater, das sich in den letzten Jahren erfreulich professionalisiert und weiterentwickelt hat, eine adäquate Berücksichtigung der Körperlichkeit von Theater erkennbar ist, so lassen sich insbesondere zur Vorbereitung von Theaterprozessen diffuse, unreflektierte Körperpraktiken beobachten, die teilweise um ihrer selbst willen betrieben werden. Es werden häufig Spielaufgaben und Übungen angeboten, die überwiegend einer Als-ob-Ästhetik, die auf schauspielerisches Rollenhandeln zielt, verpflichtet sind. Diese sind

immer wieder entfacht. Hier wird oft bemängelt, dass die meist als Adaption angekündigte Fassung eines literarischen Textes der Vorlage nicht gerecht wird.

³ Zum Beispiel im Theater von René Pollesch, in dem der Text als Wortschwall, gleichsam als „Sprechdusche“ verstanden werden kann.

⁴ Vgl. Lehmann, Hans-Thies: Postdramatisches Theater, S. 34 und die Übersichtsdarstellung von Miriam Drewes: Das Theater nach dem Text S. 13-20

⁵ Vgl. die gleichnamige Textsammlung, herausgegeben von Gerd Koch et.al.

aber kaum zielführend im Sinne einer nichtrealistischen Stilisierung und einer erfindenden statt abbildenden Ästhetik. Für die Zuschauer macht sich im Blick auf den Körper diese Praxis durch verschiedene Unstimmigkeiten bemerkbar:

Als unkörperliche, unsinnliche Spielweise, als unbeabsichtigt holprige Bewegungsweise, als insgesamt unstimmige, krampfhaft, übermäßige oder mangelnde Körperlichkeit gerade auch in der theatralen Darstellung von Rollen und Figuren auf der Grundlage von dramatischen Texten. Hier wäre eine aufwendige handwerklich-technische Ausbildung notwendig, die im Schultheater nicht geleistet werden kann. Diese Schwierigkeiten sind besonders dann wahrnehmbar, wenn vor dem Hintergrund der allseits präsenten Film- und Fernsehästhetik eine alltagsabbildende, psychorealistische Spielweise versucht oder praktiziert wird.

Diese Praxis ist, so die These, gar nicht oder zu selten bewusst in ein Verkörperungsverfahren, ein künstlerisches Körperkonzept, in ein Proben- und Inszenierungskonzept (wie etwa das des *divising theatre*) und die damit intendierte Theaterästhetik eingebettet.⁶ Praktizistisch anmutende Veröffentlichungen zum Themenbereich Körper und Bewegung verschärfen das Problem und scheinen wirkungsästhetisch wenig reflektiert und fundiert.⁷

1.1 body turn und performative turn

Durch den theaterästhetischen Wandel der letzten Jahre hin zu einer zunehmenden Thematisierung und Betonung der Körperlichkeit im performativ ausgerichteten Theater ergeben sich veränderte Anforderungen an das methodisch-didaktische Handeln im Schulfach Theater und in der Theaterpädagogik. Vorausgesetzt, Fachdidaktik begreift das zeitgenössische Theater als Inspirationsquelle für produktive Impulse in das Theater mit Nicht-Professionellen hinein, kann sie diese Impulse auch für die Didaktik und Methodik fruchtbar machen.

Die Theoriebildung über die ästhetische Darstellung des Körpers und seiner Bewegungen unter Einbezug der zunehmenden Pluralität der künstlerischen Erscheinungsformen und der damit verknüpften Bewegungs- und Denkansätze nimmt weiter zu und ist sehr komplex.

⁶ Vgl. zu diesem Ansatz die Überblicksdarstellung von Anne Hartmann: Die *divising performance*.

⁷ So findet sich beispielsweise immer noch die Auffassung, dass das Sprechtheater weniger körperlich sei. „Theaterformen, bei denen der Einsatz des Körpers eine untergeordnete Rolle spielt, nennt man auch Sprechtheater.“ (Pfeifer/List Kursbuch Darstellendes Spiel, S. 30). Zu einem dezidiert körperlichen Ansatz von Sprechen auf der Bühne vgl. Ritter: Sprechen auf der Bühne, S. 7-155. Ausführlich zum Körpertraining in der Theaterpädagogik Jurké: Training im Theater, S. 73-84 und ein Beispiel für ein konzeptionelles Vorgehen mit exemplarischen Aufgaben, das stärker auf performative Handlungen ausgerichtet ist: Nolden/Jurké: performing Sauen. S. 34-39)

Mit dem "body turn"⁸ in den Kulturwissenschaften und der Auseinandersetzung mit dem "performative turn" in der Theaterwissenschaft⁹ hat sich der Diskurs über Körper und Leib immens erweitert und ist dadurch unübersichtlich geworden.¹⁰ Die Rede ist von Verkörperung, Körperlichkeit, Körpersprache, Leiblichkeit, *embodiment*. Hinzu kommen zahlreiche Körperkonzepte in den Künsten und deren verschiedene praktische Ausformungen, von der *commedia dell'arte* über die Biomechanik bis zu Körperauffassungen des postdramatischen Theaters, des *postmodern dance* und der *performance art*. Diese sind wiederum mehr oder weniger direkt beeinflusst von allgemeinen Körper- und Bewegungsansätzen (Gymnastik, Meditationsformen wie Yoga, Tai Chi Chuan, *body mind centering*, Bewegungslehre von Rudolf von Laban, Kampfkünste usw.). Ein mehr an der Praxis und weniger am selbstbezogenen Wissenschaftsdiskurs ausgerichtetes Nachdenken über den Wandel der Körperlichkeit in der Pädagogik der Künste und speziell in der Theaterpädagogik scheint aus den genannten Gründen sehr notwendig.

1.2 Vorgehensweise

Im Unterschied zu einem eher textorientierten Konzept mit dem Ziel einer autorendientlichen und werktreuen Inszenierung von dramatischer Literatur, die gegebenenfalls einer alltagsabbildenden und psychorealistischen Spielweise verpflichtet ist, wird hier, vor dem Hintergrund eines sehr weiten Spektrums vielfältiger postdramatisch und performativ ausgerichteter Theaterformen, eine offene fachdidaktische Position vertreten. Diese schließt den Umgang mit Texten durchaus ein. Aber nicht der Text leitet und dominiert den Theaterprozess, sondern der Körper soll der Ausgangspunkt und die zentrale Orientierungskategorie in den Proben und für die daraus erwachsende Inszenierung sein.

Um diese fachdidaktische Position zu begründen, gilt es zunächst herauszuarbeiten, warum die traditionelle Auffassung der Textdominanz und die damit verbundene Unterbelichtung des Schauspielerkörpers immer noch einflussreich und verbreitet sind. Das dahinter sich verbergende Theaterverständnis gibt darüber Aufschlüsse. Auch der Einfluss der Film- und Fernsehästhetik auf die Jugendlichen und die darin repräsentierte Körperlichkeit wird in die Überlegungen miteinbezogen.

Mit der zentralen Bedeutung der Verkörperung im theatralen Prozess rücken insbesondere die Körperkonzepte verschiedener Regie- und Schauspielkonzeptionen ins Blickfeld. Die Frage ist, ob und wie die (Schul-)Theaterpädagogik der deutlichen Verschiebung zugunsten einer vermehrten, anderen und z.B. nicht-perfekten Körperlichkeit im zeitgenössischen Theater Rechnung tragen kann. Den Verkörperungsverfahren, darüber herrscht grundsätz-

⁸ Brandstetter: *Staging gender*, S. 25.

⁹ Vgl. z.B. Fischer-Lichte: *Ästhetik des Performativen*; Lehmann: *Postdramatisches Theater*.

¹⁰ Der inflationäre Gebrauch der Wende-Metapher in den Wissenschaften kann hier nicht weiter diskutiert werden.

lich Konsens in der theaterpädagogischen Fachdiskussion, kann eine hohe ästhetische Relevanz für die (Schul-)Theaterpädagogik zukommen.

Im Anschluss an diese vornehmlich ästhetischen Aspekte werden abschließend Überlegungen angestellt, welche (theater-) pädagogischen Gründe dafür sprechen, die neuen zeitgenössischen Theaterformen mit ihrer anderen Körperlichkeit als Impuls für die (schul-) theaterpädagogische Praxis produktiv aufzugreifen.

2 Das Theater mit dem Körper

Die Auffassung von Literaturtheater, wie es sich seit dem 18. Jahrhundert entwickelt hat, prägt bis heute die Vorstellungen von Theater und hat sich auch als maßgeblich für die Film- und Fernsehästhetik durchgesetzt. Auf der anderen Seite wirkt eine illusionistische Filmästhetik, die weitgehend psychorealistisch ausgerichtet ist, massenmedial verbreitet wird und daher sehr einflussreich die Sehgewohnheiten mitbestimmt, bestätigend auf die Vorstellungen zurück, wie Theater zu spielen sei und zu sein habe.¹¹ Diese Ästhetik ist gekennzeichnet von Wirklichkeitsillusion, Abbildung von Seelenzuständen und -prozessen und ihrem 'natürlichen' Ausdruck durch den Körper. Erika Fischer-Lichte hebt hervor, dass die Schauspielkunst, die dieser Theatervorstellung adäquat ist, vornehmlich im Dienste des dramatischen Werkes und der Bedeutungen steht, die damit übermittelt werden können.

„...Sie (die Schauspielkunst V.J.) sollte so beschaffen sein, dass sie den Schauspieler befähigte, die Bedeutungen, die der Dichter im Text sprachlich ausgedrückt hatte - vor allem die Gefühle, seelischen Zustände, Gedankengänge und Charakterzüge der *dramatis personae* - an und mit seinem Körper zum Ausdruck zu bringen.“¹²

Diese Schauspielkunst geht mit einer bestimmten 'Körperverwendung', mit einem bestimmten Modus des Körperausdrucks, einher: Auf der Grundlage verschiedener Trainingsformen geht es darum einen Körper auszubilden, der in der Lage ist, sich zum Zeichen der fraglichen Bedeutungen zu machen. Fischer-Lichte bezeichnet diesen Körper als semiotischen Körper und setzt ihn in Gegensatz zum phänomenalen sinnlichen Leib, der zum Verschwinden gebracht werden soll.¹³

„Der Schauspieler sollte seinen phänomenalen sinnlichen Leib so weit in einen semiotischen Körper transformieren, dass dieser instand gesetzt würde, für die sprachlich ausgedrückten Bedeutungen des Textes als ein neuer Zeichenträger, als materielles Zeichen zu dienen. (...)

Alles, was auf den organischen Körper verweist, auf das leibliche In-der-Welt-Sein des Schauspielers, muß seinem Leib ausgetrieben werden, bis ein rein ‚semiotischer‘ Körper zurückbleibt. Denn nur ein ‚rein‘ semiotischer Körper wird imstande sein, die im Text niederge-

¹¹ Vgl. z.B. als Gegenmodell in der Tradition des Theaters als körperbezogene Kunst Gerda Baumbach: Hölle, Teufel, Spielleute, S. 44 ff

¹² Fischer-Lichte, S. 131

¹³ Ebd., S. 131.

legten Bedeutungen unverfälscht sinnlich wahrnehmbar zur Erscheinung zu bringen und dem Zuschauer zu vermitteln. Verkörperung setzt also Entkörperlichung bzw. Entleiblichung voraus.“¹⁴

Diese lange Zeit allein gültige Theaterauffassung mit ihrer textdienlichen Verkörperung wirkte weit ins 20. Jahrhundert hinein. Dies liegt insbesondere daran, dass das bis heute einflussreiche System von Konstantin S. Stanislawski und die Varianten seiner Kollegen wie z.B. die „method“ vom berühmten amerikanischen Schauspiellehrer Lee Strasberg immer noch ein Kernstück der Schauspielausbildung im Hinblick auf das Erleben und Verkörpern von Rollen ausmachen und die Rollenarbeit immer noch zentraler Bestandteil der professionellen Ausbildung ist.¹⁵

Die bereits im 18. Jahrhundert aufgekommene und dann weiterentwickelte Spielweise wurde zu Anfang des 20. Jahrhunderts mit Gegenkonzepten konfrontiert, für die Namen wie Wsewolod Meyerhold, Alexander Tairow und Sergej Eisenstein stehen, die sich vom Literaturtheater abwenden und das Theater als eigenständige, körperliche wie auch schöpferische Kunstform begreifen.¹⁶ Meyerholds Konzept charakterisierend, führt Fischer-Lichte aus, dass auch dieses Konzept aber von einem vollkommen beherrschbaren Körper ausgeht und die von ihm so genannte „Biomechanik“ dazu dient, über die Beweglichkeit und spezifische Energetik des Schauspielerkörpers neue Bedeutungen beim Zuschauer zu erzeugen, ihn über die Bewegungsgestaltung des Körpermaterials „anzustecken“.¹⁷

3 Schauspielkonzepte in der Theaterpädagogik

Für die Vorstellung vom vollkommen beherrschbaren Körper konnte auch in der Theaterpädagogik der 1980er Jahre bisweilen ein gewisses Interesse beobachtet werden, wurden doch die Körperkonzepte Jerzy Grotowskis, Wsewolod Meyerholds u.a. erforscht und in Verbindung mit Bewegungsmethoden wie den von Moshe Feldenkrais, mit Yoga u.a. Körperansätzen untersucht.¹⁸ Deren Vorstellungen vom 'natürlichen Körper' und der idealen

¹⁴ Ebd., S. 132f.

¹⁵ Andererseits haben sich in den letzten Jahren auch die Schauspielschulen und Stadttheater einem erweiterten Verständnis von Theater und performativen Formen geöffnet. Die Ausbildung eines 'rein semiotischen Körpers' als Idealvorstellung setzte und setzt allerdings – wie unter anderem das System Stanislawskis deutlich macht – ein jahrelanges, professionelles Training voraus. Im Tanz beispielsweise wird dies am konsequentesten versucht und mit einem frühen Training im Alter von 4-5 Jahren begonnen. In der meist vierjährigen Schauspielausbildung werden Fächer wie Akrobatik, Fechten, Tanz, Bewegung usw. absolviert um diesem Anspruch mehr oder weniger gerecht werden zu können. (vgl. zur Schauspielausbildung Jurké: Zum Körper und Bewegungsstudium, 75-94).

¹⁶ Auch in der Theaterpädagogik gibt es historisch gesehen in der Reformpädagogik als Gegenbewegung körperorientierte Konzepte wie bei Martin Luserke (Bewegungsspiele) und anderen, auf die hier nicht weiter eingegangen werden kann.

¹⁷ Vgl. Fischer-Lichte: Ästhetik, S. 138, Jurké: Training, S. 78, Bochow: Das Theater Meyerholds, Baumbach: Mehr Exaktheit, S. 192 ff, Meyerhold's Theater and Biomechanics: <http://www.youtube.com/watch?v=dUU-gaQqBS0&feature=related>. (Stand: 3.8.2010)

¹⁸ Auch wenn hier ein Wandel weg vom weitgehend beherrschbaren, idealen Körper konstatierbar ist, so gilt immer noch als mainstream: Schauspielerkörper müssen bestimmte Schönheitsstandards erfüllen, um Erfolg zu haben oder zu überzeugen. Castingshows bedienen die gleichen Vorstellungen von Schönheitsidealen und diese Schönheitskonstruktionen wirken wiederum bis in die Schulen hinein. Manch ein/-e Theaterlehrer/-in

Bewegung führten noch in den 1980er Jahren in der Schultheaterpädagogik zu Vorschlägen wie einem strengen gymnastischen Training in der Tradition eines „Training und Drill“ bei Stanislawski oder der Überbetonung inneren Spürens von Bewegung und körperlichen, funktionalen Zusammenhängen auf der Suche nach dem idealen Körper und seiner Bewegung.¹⁹

In der (Schul-)Theaterpädagogik werden diese Verfahren des professionellen Theaters weiterhin auf ihre Verwend- und Verwertbarkeit mit Nichtprofessionellen hin befragt.²⁰ Die Schauspielkonzepte sind im Zuge des „performative turn“ durch eine Vielzahl neuer Theaterformen erweitert worden. Hierzu zählen Ansätze, die das Nicht-Perfekte betonen und ästhetisch kultivieren.²¹ Diese Ästhetik des Nicht-Perfekten erweitert sehr stark das Spektrum theaterpädagogischer Möglichkeiten. Nichtprofessionelle Akteure sind hier häufig die Protagonisten und machen diese Spielweise für die (Schul-) Theaterpädagogik besonders interessant.

Darüber hinaus stehen Postdramatisches Theater, interdisziplinäre Ansätze (Musik, Tanzperformance) oder „Ortsspezifisches Theater“ in den letzten Jahren zunehmend auch im Fokus des Schultheaters und der Theaterpädagogik.²² Deren performative Ästhetik konstatiert einen „Einbruch des Realen“ auf der Ebene der Körperlichkeit (z.B. Experten des Alltags wie bei Rimini-Protokoll). Dabei ist auch das Dokumentarische künstlerisch gestaltet und stilisiert. Der Alltag wird somit nicht einfach 1:1 abgebildet. Auch im biografisch angebundnen Theater thematisieren die Jugendlichen als Experten ihres Alltags sich selbst und ihre Themen, ihre Realität, und es besteht keine Notwendigkeit, einen anderen Körper, eine andere Körperlichkeit auf der Grundlage von „Verstellung“ zu konstruieren, es sei denn z.B. als bewusstes Zitat von Posen und in gestaltender Auseinandersetzung mit einer speziellen Körperlichkeit.

Ein wichtiger Anknüpfungspunkt in der Diskussion über theaterpädagogische Konzepte ist die zu beobachtende Ästhetik der Körper und Bewegungen im Alltag der Jugendlichen. Dieser Aspekt gerät in der Inszenierungsarbeit häufig außer Acht. Die Alltagsästhetik ist sehr stark von den Körper- und Selbstdarstellungen in den Medien geprägt und bestimmt so die sich permanent wandelnde Körperlichkeit in der Schule mit.²³ Oft genug wurden und werden

castet seine Schüler/-innen unter den gleichen 'Qualitätsansprüchen', obwohl gerade in der allgemeinbildenden Schule doch andere 'Gesetze' herrschen könnten. Der Sportlehrer trifft auch keine Vorauswahl. Im Gegenteil. Er fördert die weniger Bewegungsinteressierten und diejenigen, die nicht mit "Idealmaßen" ausgestattet sind (vgl. Kap. 4).

¹⁹ Vgl. Jurké: Die Feldenkraismethode; ders.: Der Körper lügt. Damals wie auch in der heutigen Schule unter dem allgegenwärtigen Zeitdruck nicht leistbar.

²⁰ Vgl. Hentschel: Theaterspielen, Jurké: Training.

²¹ Vgl. Pinkert: Das Spiel mit dem Nicht-Perfekten, S. 15.

²² Vgl. die gleichnamige Zeitschrift mit den jeweiligen Ausgaben, zuletzt Fokus Schultheater: Spielraum.Stadtraum

²³ Zur Körperlichkeit in der Schule im Allgemeinen vgl. Kraus: Körperlichkeit in der Schule, vgl. Jurké: Der Körper lügt, S. 5-11.

Bewegungsstile der 'subkulturellen' Szene (Hip Hop, break dance usw.) von Popikonen der Musik- und Filmindustrie vermarktet und von den Jugendlichen unkritisch übernommen oder gar perfekt kopiert. Der komplette 'style' (Kleidung, Gesamterscheinung) wird kaum selbst ausgebildet, die Tänze werden häufig nicht genuin selbst entwickelt. Stattdessen lagern sich Bewegungsformen und Körperhaltungen von Vorbildern in die Körper ein, werden teilweise unbewusst zitiert, verinnerlicht und als 'persönlicher Stil' cool zur Schau gestellt.

Ästhetische Bildung und die damit einhergehende Körper- und Bewegungserziehung²⁴ in der Schule muss sich vor diesem Hintergrund fragen lassen, inwieweit sie möglicherweise einen Beitrag hin zu einer Konformisierung, zur Angepasstheit und Disziplinierung leistet.²⁵ Zumal sich diese 'copy-culture' im Sinne einer unkritischen Übernahme nicht nur beispielsweise in Tanzchoreographien des Popmusikgeschäfts, sondern auch in der psychologischen, vermeintlich realistischen Spielweise und Fernsehästhetik auf den Bühnen des Schultheaters manifestieren kann.

Ästhetische Bildung ist in der Theaterpädagogik per se Körper- und Bewegungsbildung. Sie kann das Körperliche, die Bewegung als historisch gewachsen und kulturell bedingt erkennen und diesen Bereich mit Blick auf das Problem der Konformisierung als veränderbar und erfindbar bewusst machen. Der Körper wird so nicht in einem pädagogisch fragwürdigen Sinne zu einem (selbst-)disziplinierten Körper, sondern im produktiv-kritischen Sinne zum 'Störfaktor'. Die popkulturellen Erscheinungen und die Medien selbst werden dann zitiert und distanznehmend ironisiert und mit den Mitteln der Überhöhung und Übertreibung ad absurdum geführt.²⁶

In diesem Sinne zielt die Theaterpädagogik darauf sperrig zu bleiben.²⁷ Sie versucht, das menschliche Verhalten und die Dinge in Frage zu stellen, will irritieren und ihnen das Unbekannte ablauschen ohne in eine neue, fragwürdige Funktionalisierung für nicht-ästhetische Zielsetzungen zu geraten.²⁸

Vor diesem Hintergrund möchte ich hier den Fokus auf die Körperkonzepte und Verkörperungsverfahren zeitgenössischer Regisseure richten, in der Hoffnung auf einen produktiven Impuls für die Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Dabei geht es nicht um das

²⁴ Vgl. Jurké: Bewegungserziehung, S. 44ff.

²⁵ Vgl. zum dualistischen Körperverständnis und zum Körper in den Kulturwissenschaften Jurké: Der Körper lügt, 5-11.

²⁶ Vgl. für eine solche medienkritische schultheaterpädagogische Praxis Jurké : Schnittstellen, S. 30-40.

²⁷ Vgl. Hentschel: Theaterspielen, 2010, S. 10.

²⁸ Dies gilt sicher auch für die Musik- und Kunstpädagogik, auch wenn diese stärker den traditionellen Wissenskanon rund um ihre Künste vermitteln, was wiederum auch an der Unterrichtsstruktur liegt. Theater in der Schule wird ausschließlich mit der Projektmethode (meist Jahresprojekte) vermittelt und ähnelt daher in der Produktionsweise den alternativ zum Stadttheaterbetrieb produzierenden Künstlerkollektiven, die in den letzten Jahren auch vom Stadttheater entdeckt wurden.

Kopieren von Inszenierungsstilen, sondern um die Prüfung und mögliche kritische Übernahme von Teilen künstlerischer Verfahrensweisen.²⁹

In diesem Sinn kann die im folgenden Zitat angesprochene „Probenhaltung“ Bertolt Brechts auch für Theaterpädagogen und Theaterlehrer geeignet sein und eingenommen werden:

„So wie es unerlässlich ist, die Resultate zu betrachten, wenn man Methoden prüfen will, ist es am besten, eine fremde Methode dadurch zu studieren, daß man sie in die eigene Arbeit einführt.

Man sucht sich aus, was man selber auch macht, und auch in diesem Fall, wo man etwas schon seit langem selber auch gemacht hat, ist es oft noch ein Gewinn, die andere Arbeitsweise zu studieren, denn es wird einem oft erst dann bewußt, was man gemacht hat oder macht. Dann probiert man vorsichtig das Unbekannte, ob man es für die vorliegenden Aufgaben brauchen kann ...“³⁰

4 Verkörperungsverfahren bei Jerzy Grotowski, Robert Wilson, Frank Castorf

Mit Erika Fischer-Lichte lassen sich vier postdramatische Verkörperungsverfahren unterscheiden:

- „1. Die Umkehrung des Verhältnisses von Darsteller und Rolle (Grotowski)
2. Die Hervorhebung und Ausstellung des individuellen Darsteller(körper)s (Wilson)
3. Die Betonung von Verletzlichkeit, Gebrechlichkeit, Unzulänglichkeit des (Darsteller)Körpers (Societas Raffaello Sanzio)
4. Das Cross-Casting (Castorf)“³¹

Diese Verfahren können für das Schultheater unterschiedliche Relevanz haben. Gemeinsam ist ihnen, dass sie die phänomenale Seite des Schauspielerskörpers betonen, seine eigenartige und individuelle Ausprägung.

4.1 Umkehrung

Jerzy Grotowskis Körpertheater hatte durchaus seinen Einfluss bis Anfang der 90er Jahre hinein auf die Theaterpädagogik und die mit ihr mehr oder weniger locker verbundene ‘freie Szene’. Seine „via negativa“ im Sinne eines Auflöserns von Blockierungen durch körperlich wie auch psychisch zu vollziehende Grenzüberschreitungen schlug sich auch in der schultheaterpädagogischen Arbeit nieder.³²

Die Betonung des Leiblich-Sinnlichen auf der Grundlage des sehr intensiven Trainings der „*plastic elements*“, einer speziellen variablen Abfolge von Bewegungssequenzen, ist

²⁹ Vgl. hierzu auch Mira Sacks Aufsatz : Vom Vorbild lernen – Eine Annäherung an zwei Meister, in dem sie die Arbeitsansätze von George Tabori und Peter Brook auf ihre Relevanz für die Theaterpädagogik hin untersucht.

³⁰ B. Brecht, zit. nach Dieter Hoffmeier/Klaus Völker: Werkraum Meyerhold, S. 5.

³¹ Fischer-Lichte: Ästhetik des Performativen, S. 139.

³² Vgl. Gran: Schauspieler-Übungen, S. 47-68.

konsequent eingebettet in sein Schauspielkonzept des armen Theaters, also des möglichst weitgehenden Verzichts auf andere Theaterelemente wie Kostüme, Licht und Ton usw..³³

Das Ziel ist die Verkörperung der Rolle durch den 'heiligen Schauspieler', die Ritualisierung der physischen Handlung mit einem 'ursprünglichen, natürlichen Körper' hin zu einem ursprünglichen Theater. Auch die Grundannahmen von Grotowskis Schüler Eugenio Barba sind in der Schauspiel- und Theaterpädagogik weiterhin von gewissem Einfluss.³⁴ Die wenn auch geringe schultheaterpädagogische Relevanz dieses Ansatzes liegt im Bewusstmachen körperlicher Prozesse und der Energiesteuerung in grundlegenden schauspielerischen Situationen und Vorgängen. Das zugrunde liegende Modell einer Wiedergewinnung des 'natürlichen Körpers', das seine Historizität und sozialkulturelle Bedingtheit weitgehend ausblendet, ist allerdings fragwürdig. Alternativ zum - auch unter psychologischen Aspekten - eher problematischen Versuch des Abbaus von Blockaden können gerade Blockierungen als gegeben, als 'nicht-perfekt' akzeptiert und möglicherweise sogar theatral thematisiert werden.

„Wir sind das anti-Aufwärmtheater. Die Temperatur der Leute, wenn sie hier hinkommen, ist sehr interessant. Diese Transformation in so einen homogenen "Ich-versteh-dich-auch-sehr-gut-Theaterkörper" ist einfach widerlich. Warum etwas wegmassieren? (...) Das sind Erfahrungen, die wir aus der Theaterpädagogik als Narben haben.“³⁵

Dieses 'Anti-Prinzip' gilt für viele andere postdramatische Theaterformen und Konzepte wie die von Jacques Lecoq, Rimini Protokoll oder Gruppen der "Gießener Schule" wie She She Pop mit ihren jeweilig ganz unterschiedlichen Ausprägungen. Sie betonen oder spielen mit dem Nicht-Perfekten, lassen Blockaden zu, massieren sie nicht weg, sondern thematisieren sie und zielen nicht vorrangig auf die Darstellung von Figuren und Rollen mithilfe perfekt ausgebildeter Schauspielerkörper.

4.2 Hervorhebung und Ausstellung

Auch die Prinzipien des Theaterkonzepts von Robert Wilson, der hin und wieder mit nichtprofessionellen Akteuren arbeitet, können eine Inspirationsquelle für das Schultheater sein. Er nimmt die individuelle Körperlichkeit des Schauspielers ernst. Weniger die literarischen Figuren als vielmehr die Schauspielerkörper in ihrer Dynamik, ihre spezielle Energie und ihr Rhythmus werden für eine Figuredarstellung genutzt.

Diese größtmögliche individuelle Schauspieler-Darstellung ist umstritten. Es wird die Frage nach Austauschbarkeit laut aufgrund der Tendenz zur Desemantisierung und der Deonstruktion von Figuren, der häufig einfachen (aber auch extrem stilisierten) Bewegungen

³³ Vgl. Ryszard Cieslak on the Plastiques pt. 3
vgl. http://www.youtube.com/watch?v=a2qul2_KDFU&feature=related (Stand: 3.8.2010)

³⁴ Vgl. z.B. Ritter: Sprechen auf der Bühne, S. 16 und Jurké: Training im Theater, S. 78.

³⁵ D. Wetzel zit. n. Norma Köhler: Biografische Theaterarbeit, S. 63.

(gehen, stehen, *slow motion*, geometrische Patterns, Wiederholungen usw.) und der dadurch entstehenden „Pluralisierung des Bedeutungsangebots“.

„Diese Bewegungen vermögen die unterschiedlichsten Assoziationen, Erinnerungen, Imaginationen im Zuschauer hervorzurufen“³⁶ und lassen verschiedene Bedeutungen zu.

Der Vorwurf der Beliebigkeit kann im schulischen Kontext nur dadurch abgeschwächt werden, dass das Wissen um und die Auseinandersetzung mit solchen Theaterformen wie der des Regisseurs Robert Wilson überhaupt Einzug in die Schule halten. Aber die Bedeutungsvielfalt, die Betonung und Akzeptanz der individuellen Körperlichkeit, die Einfachheit der Bewegungen (was auf der Bühne durchaus schwierig sein kann), sind Orientierungspunkte, die auch für das Schultheater maßgeblich sein können.

4.3 Verletzlichkeit, Gebrechlichkeit, Unzulänglichkeit

Das dritte Verkörperungsverfahren, welches Fischer-Lichte anhand der Gruppe Societas Raffaello Sanzio erläutert, stellt im weitesten Sinne die Unzulänglichkeit des Darstellerkörpers in den Mittelpunkt der Analyse. Die Autorin nimmt die verstörende Schockwirkung der von Alter und Krankheit gekennzeichneten Schauspielerinnen und Schauspieler zum Anlass ihrer Analyse. Diese kann zwar kein Maßstab für das Schultheater sein, aber gerade die (Schul-)Theaterpädagogik hat es generell mit untrainierten, mit nicht-perfekten Körpern zu tun. Dennoch streben Schülerinnen und Schüler sehr häufig einem Körper- und Schönheitsideal nach, das medial vermittelt ist und häufig ein fragwürdiges Bewegungsideal impliziert, dem die Schüler nacheifern. Dagegen wäre es sinnvoll, den imperfekten Körper des Alltags zuzulassen, die alltägliche körperliche Unzulänglichkeit als Phänomen zu akzeptieren und damit auf der Bühne produktiv umzugehen.

Die (Schul-)Theaterpädagogik richtet aus diesem Grund verstärkt ihre Methoden und ihre Aufmerksamkeit auf den unzensierten, phänomenalen Leib und versucht weiterhin, hieraus eine eigene Ästhetik zu entwickeln (vgl. *Fokus Schultheater – perfekt.verspielt*).

4.4 Cross-Casting

Im letzten Beispiel geht Fischer-Lichte auf die Theaterarbeit von Frank Castorf ein und beleuchtet das besondere Phänomen des *cross-casting*. Die Autorin beschreibt dies anhand der Inszenierung von Zuckmayers „Des Teufels General“ und der Verkörperung der Rolle durch Corinna Harfouch und nach der Pause durch Bernhard Schütz.³⁷ Das Oszillieren der Wahrnehmung zwischen Schauspieler und Figur verunsichert den Zuschauer, bringt ihn aber auch in eine besonders aufmerksame Beobachterhaltung. Er ist gezwungen, immer wieder zwischen dem Schauspielerleib/Darstellerkörper und der Behauptung eines Figurenleibs hin

³⁶ Fischer-Lichte: Ästhetik des Performativen, S. 145.

³⁷ Ebd., S. 148 ff.

und her zu ‚switchen‘. Einmal auf der Ebene männlich – weiblich, dann auf der Ebene Darsteller/in und Figur. Dem Körper des Schauspielers wird somit mehr Gewicht beigemessen, er selbst kommt immer wieder in den Blick im Gegensatz zum illusionistischen Verkörpern einer Figur und dem Verschwinden des Schauspielerkörpers. Die Differenz wird augenscheinlich, die Distanz zwischen Darstellerkörper und Figur ist gewollt.

Im Schultheater sind in diesem Zusammenhang immer wieder folgende Varianten zu beobachten. Mädchen spielen Jungenrollen oder männliche Typen und Figuren, meist aus Mangel an männlichen Darstellern – selten umgekehrt. Als weitere Möglichkeit werden Rollen/Figuren doppelt besetzt, auf offener Bühne eingewechselt, sodass Zuschauer genau diese Differenzerfahrung in ihrer Beobachtung machen können. Das gilt auch für die Akteure. Rollen/Figuren werden – auch dies eine Möglichkeit – im Duett chorisch gesprochen und gespielt, sodass die Aufmerksamkeit auch hier auf die doppelte Verkörperung wechselt. Entscheidend ist dabei, ob genau diese Fokusveränderung, der aktive Verweis auf den phänomenalen Leib, den Körper des Spielers, gewollt ist, szenisch und unter inhaltlichen und Wirkungsgesichtspunkten ästhetisch als sinnvoll gewertet und genutzt wird.

Unter dieser Prämisse soll gerade nicht das Alter, das Geschlecht durch falsche oder im schlimmsten Fall geschminkte Schnurrbärte usw. versteckt werden um eine Illusion zu erzeugen, sondern der Darstellerkörper darf und soll immer sichtbar sein.

Ob cross-casting, ‚double-casting‘ oder ‚multi-casting‘, die Probenhaltung des Theaterlehrers, die bewusste Steuerung ästhetischer Darstellungsprozesse ist entscheidend auf der Grundlage eines reflektierten Körperkonzepts und Verkörperungsverfahrens innerhalb der Proben, des Theaterunterrichts und im Weiteren einer Inszenierung.

5 Schultheater

„Der Schauspieler sollte nicht länger spielen, wie es ihm seine Spielfreude, sein Improvisationstalent, sein Witz, sein Genie oder auch seine Eitelkeit und Gefallsucht eingaben. Seine Aufgabe sollte vielmehr darauf beschränkt werden, die Bedeutungen, die der Dichter in seinem Text mit sprachlichen Mitteln zum Ausdruck gebracht hatte, dem Publikum zu vermitteln. Die Schauspielkunst sollte in ihrer Performativität nicht neue, eigene Bedeutungen erzeugen, sondern die vom Dichter ge-/erfundenen und in seinem Text niedergelegten lediglich zum Ausdruck bringen.“³⁸

Heutige (Schul-)Theaterpädagogik-Konzepte betonen und fördern explizit genau diese von Fischer-Lichte geschilderte, im 19. Jahrhundert verpönte improvisierende, witzige, spielfreudige Art und Weise des Darstellens. Nicht, dass „Eitelkeit und Gefallsucht“ bei den Jugendlichen gefördert werden sollten, im Gegenteil, aber den eigenen Leib, die eigenen Ideen und

³⁸ Ebd., S. 131

die experimentell gefundenen Bedeutungen der Theaterschüler performativ darzubieten, auch mit Humor ins Spiel zu bringen auf dem Weg zur Anverwandlung – darum sollte und kann es auch im Schultheater gehen.

Fischer-Lichte stellt zudem deutlich heraus, dass heutzutage niemand mehr ernsthaft von der einzig richtigen Bedeutung eines Textes spricht.

Dieser radikale Wandel hat allerdings nicht dazu geführt, dass die psychorealistische Spielweise von der Bühne verschwunden wäre und die damit einhergehenden ästhetischen Wirkungsprobleme vollständig bewältigt wären. Die Spiellust, das Spielerische, das Außergewöhnliche, die Experimentierlust, die Extravaganzen und das Sperrige, nicht zuletzt das Sinnlich-Körperliche, werden zugunsten einer Werk- und Texttreue suboptimal ins Spiel gebracht. Aber ein vorsichtiger Umgang oder gar eine Abkehr von einer komplizierten psychologischen Spielweise, die eine hohe Könnerschaft auf der Grundlage einer technisch-handwerklich anspruchsvollen Ausbildung voraussetzt, wäre angemessener. Eine teilweise noch zurückhaltende Hinwendung zu anderen theaterästhetischen Formen und Verfahren, die eine nicht-illusionistische, nicht-psychologische, „physio-logische“ Spielweise bevorzugen, ist durchaus erkennbar. Diese Verfahren halten schülergemäßere Methoden bereit, auch Theater mit Text wirkungsvoller in Szene zu setzen.³⁹

Inhaltlich wird es zunächst einmal erforderlich, sich mit zeitgenössischem Theater auseinanderzusetzen. Der Theaterbegriff wird somit erweitert und bringt erst ein Verständnis und eine gewisse Toleranz für unkonventionelles, auch entliterarisertes Theater.

Dem phänomenalen Leib mehr Raum zu geben, ist angesichts der zunehmenden Konkurrenz durch die neuen Medien unumstritten ein sinnvolles pädagogische Anliegen.⁴⁰ Es nimmt die Schüler in ihrer Leiblichkeit ernst. Dies schließt den Umgang mit Texten nicht aus, macht ihn aber unbelasteter möglich, weil die Überforderung durch psychologisches Spiel wegfällt. Die schülereigenen Vorstellungswelten können dann z.B. mit denen des Autors konfrontiert, verschiedene Interpretationen nebeneinander gestellt werden und dem Spieler wie auch Zuschauer wird die Möglichkeit gegeben sich ein eigenes Urteil zu bilden, verschiedene Bedeutungen zuzulassen. So werden „Differenzerfahrungen“ möglich, die als Grundbedingung der ästhetischen Bildung in der Theaterpädagogik zentrale Bedeutung gewinnen.⁴¹ Einige Praxisbeispiele mögen das Gesagte verdeutlichen und eine mögliche Arbeitsweise anschaulich machen.

³⁹ Vgl. zur Problematik des konventionellen Theaterbilds von Schülern Goebbels: Anything which is not a story could be a play, S. 18.

⁴⁰ Vgl. Liebau/Zirfas: Die Sinne und die Künste 2008

⁴¹ Vgl. Hentschel: Theaterspielen, S. 13.

5.1 Körper und Text

Im Theaterprojekt einer 10. Klasse „Tango oder was!?“ kristallisierte sich als Ausgangspunkt der Produktion das für diese Altersgruppe besonders relevante Thema des Generationenkonflikts heraus (*starting point*). In der Materialrecherche stießen wir auf die dramatische Vorlage von Slawomir Mrozek „Tango“. In „Tango“ wird das Verhältnis der Generationen umgekehrt. Die Eltern und Großeltern sind die „Revolutionäre“ und sie wollen mit allen möglichen Mitteln die Welt verändern, brechen permanent mit Konventionen. Die junge Generation möchte in Weiß heiraten und versteift sich auf konservative Werte, will vor allem Geld verdienen usw.

Dieser Grundkonflikt wird in der Schüler-Variante mit der Zeit als dramaturgische Grundstruktur verlassen, auch weil dies verhindert, dass Jugendliche Eltern und Großeltern spielen würden und ein Glaubwürdigkeitsproblem insbesondere bei der Verkörperung entstehen würde. Eine adäquate Stilisierung z.B. mit Masken wurde nicht verfolgt.

Eine jugendliche Akteurin erhält im Laufe dieses Probenprozesses die Aufgabe, ohne Punkt und Komma am Mikrophon an der Rampe zu stehen und sich, an den Zuschauer gewendet, über Gott und die Welt aufzuregen – von einem phantasierten, gemütlichen Sehnsuchtsort aus (Wolke), der ihr ermöglicht, das absurde Treiben auf der Welt in Ruhe zu beobachten. Sie hat sich vom irdischen Dasein verabschiedet und preist diese Strategie, aus dem Leben zu scheiden und auf Wolke 7 zu schweben, über alle Maßen. Im Himmel, schwärmt sie übergücklich, ist es am schönsten. Über die Erdenbürger kann sie sich nur noch lustig machen.⁴²

Sie ‚textet‘ die Zuschauer mit ihrem Wortschwall ‚zu‘, permanente Wiederholungen sind erlaubt, sie darf nuscheln und in einzelnen Passagen gezielt unverständlich bleiben. Sie ist vermeintlich unterspannt und wirkt privat, steht in Spielbein-Standbein-Pose und raucht ganz cool eine Zigarette. Dabei produziert sie den Text teilweise improvisierend. Er wurde häufig geprobt genauso wie das Schnellsprechen. Es gibt feste Bestandteile, an denen sie sich orientiert, aber auch offene, in der Situation ad hoc zu bewältigende Passagen. Dadurch ist sie im besten Sinne präsent.

Für den Fall, dass sie nicht weiter weiß, gilt die Verabredung, solange die letzten Worte zu wiederholen, bis sie wieder Anschluss an einen nächsten Gedanken hat. So kann sie nicht ins Stocken geraten. Es gibt eine verabredete Stelle, an der sie plötzlich ihren Wortschwall unterbricht. Sie setzt eine bewusste Pause, zieht an der Zigarette schaut der blauen Dunstwolke nach und legt dann wieder hemmungslos los, den Zuschauer im wahrsten Sinne

⁴² Diese Hilfsvorstellung dient lediglich der Motivierung und der Stärkung ihrer Position gegenüber dem Zuschauer. Es geht nicht darum, diese Situation auf der Wolke so zu imaginieren und zu spielen, dass der Zuschauer eine Wolke erkennen kann oder eine Rolle. Für die Typisierung und Stilisierung einer Jugendlichen braucht es also kein dezidiertes Als-ob-Handeln sondern eine Haltung.

‚zutexten‘. Am Ende bleibt eine recht verzweifelte Figur, die in ihrem Sprachwirrwarr gefangen ist und ihre Hilflosigkeit zur Schau stellt, mit Humor und mit dem unterschweligen Hinweis, dass die Strategie sich vom Leben zu verabschieden, doch nicht so glücklich gewählt ist und eine Alternative gesucht werden muss.

Die Akteurin kann hier ihre eigene, eher entspannte Körperhaltung beibehalten, verstärkt diese womöglich im Übertreiben des Klischees der ‚typisch rebellierenden, suizidgefährdeten Jugendlichen‘. Das Sprechen wird von seiner Materialität her inszeniert: atemlos, schnell, nuschelig, unverständlich, in ungewohntem Rhythmus (ohne Punkt und Komma) und mit überstrapazierten Füllwörtern gespickt wie „Irgendwie“ „sozusagen“ und Ähnlichem. Der Atem wird aktiv, thematisiert durch die Rauchpause, in dem sie das Inhalieren und das Herausblasen des blauen Dunstes ausstellt und als „Freiheit“ feiert und stilisiert.

5.2 Körper und Bewegung (Tanz)

In „Tango oder was!?“ spielt der Tanz selbstredend eine wichtige Rolle.

In der Materialrecherche taucht ein altes Video aus DDR-Zeiten auf, eine DDR-Fernsehsendung aus den 70er Jahren, die dem Fernsehzuschauer einen Standardtanzkurs für Zuhause anbietet, mit erwachsenen Vortänzern und detaillierten Beschreibungen von Schrittfolgen, Wiederholungen und Übungssequenzen für Sie und Ihn.

Alle Schülerinnen und ein Schüler der Theatergruppe versuchen, vor der großen Projektion des Videos stehend, die Schrittfolgen, auf die Projektionsfläche schauend, nachahmend einzuüben, was ihnen mal mehr mal weniger gelingt, einige verheddern sich bei den Schrittfolgen, die zudem noch von einer penetranten, lauten weiblichen Stimme angesprochen werden. „Und 1 und 2 und Dreh“... Das Ganze endet nach mehreren Durchläufen im Chaos, die Schülerinnen (Paare) kommen ins Straucheln, fallen übereinander her, und der Schüler, der zwangsläufig ein Solo tanzt, weil er die Männerschritte alleine lernen muss, sitzt am Ende am Rand und bleibt solo.

Die Schülerinnen und Schüler setzen sich also einerseits mit der Bewegungsästhetik und den Tanzstilen ihrer Eltern auseinander, kopieren diese aber nicht mehr oder weniger perfekt, sondern stellen im Gegenteil das Scheitern bewusst aus, einschließlich der daraus hervorgehenden Komik, und beziehen Position zu dem angestaubten Tanzverständnis und speißigen Video. Sie thematisieren Erotik und Sexualität, also auch ihre eigene Körperlichkeit und im weiteren Verlauf ihre eigenen Schwierigkeiten bei Annäherungsversuchen an das andere oder gleiche Geschlecht.

Die Akteure spielen nicht die Erwachsenen, tun nicht so, als ob sie Erwachsene wären. Die Elternebene wird durch Videoprojektion eingeführt, die Erwachsenen selbst sind im Video zu sehen, wie sie Tanzschritte vormachen und erklären. So setzen sich die Jugendlichen mit

deren Bewegungsmaterial auseinander, als Jugendliche der 10. Jahrgangsstufe, ohne sich zu verstellen.

Der Körper und der Tanz selbst werden über den Tanz der Erwachsenen zum Thema. Die Schülerinnen tanzen auf der Bühne, aber nicht die Kopie eines Tanzes aus einem Musikvideoclip. Im Gegenteil, sie haben Spaß am Scheitern und Stolpern über komplizierte Schrittfolgen, am „falschen“, nicht-perfekten Tanzen. In einer der nachfolgenden Szenen tanzen sie noch einen länger einstudierten absurden Tango mit Stühlen als Partner, der im Chaos endet.

5.3 Körper und Darsteller

Am Ende der Aufführung „Tango oder was!“ sitzen alle Schülerinnen und Schüler vorne an der Rampe. Über die Lautsprecher werden ihnen aus dem Off live Fragen gestellt, die sie zum Teil nicht kennen und die mit ihrem Leben und jugendlichen Themen zu tun haben, z.B. ihrem Verhältnis zu ihren Eltern und zum eigenen Körper.

Es sind Ja- und Nein- Fragen. Alle beantworten jede Frage der Reihe nach. Es hat den Anschein, als säßen die Akteure in privater Manier da, unverstellt, natürlich, ohne Anspruch etwas darzustellen, aber präsent. Das vermeintlich Reale, das Dokumentarische bricht sich Bahn. Sie legen dabei ihre Perücken ab. Sie vollziehen unspektakulär eine Handlung statt sich zu verstellen und etwas zu behaupten, etwa eine imaginierte Situation.⁴³

Für die Zuschauer wird die Szene unentscheidbar. Gehört das noch zum Stück oder ist es schon zu Ende? In dem Falle ist es geprobt und Bestandteil der Inszenierung. Der Rahmen heißt immer noch Theater. Der Darstellerkörper sitzt vor dem Zuschauer, es gibt keine Rollen- oder Figurenkörper. Sie sind keine Figur aber auch nicht Ich. Erst danach stehen sie auf und begeben sich in eine Applausordnung.

Fazit

Es sollte deutlich werden, dass die Vorbereitung des Theaterprozesses in den Proben über das Körperliche und die Körperlichkeit der Schüler extrem wichtig ist. Ein explizit körperlicher, lustvoller, teilweise derber und humorvoller Umgang mit dem Text, dem keine Vorrangstellung eingeräumt wird, der als Werkzeug des (körperlichen) Handelns im Dienste einer „starken Präsenz“⁴⁴, Gegenwärtigkeit und Unmittelbarkeit zu verstehen ist, ist auch dem Schultheater und der theaterpädagogischen Arbeit mit Nichtprofessionellen zu wünschen. Dieser Präsenzanspruch gilt selbstverständlich auch für das Agieren ohne Text.

Die Interdisziplinarität bzw. die Öffnung hin zu den anderen Künsten kommt dann noch stärker in den Blick, der Text ist nur ein Element unter vielen, bzw. die Elemente haben ihren

⁴³ Vgl. Matzke: Und dann war ich Skulptur, S. 12f.

⁴⁴ Vgl. Fischer-Lichte, S. 166.

Eigenwert, werden mal mehr mal weniger ins Zentrum der gestalterischen Aufmerksamkeit gerückt und stehen für eine Enthierarchisierung der künstlerischen Mittel.⁴⁵

Vor dem dargestellten Hintergrund ist ein strenges Training nach einem kodifizierten Bewegungssystem im theaterpädagogischen Kontext nicht sinnvoll und es macht auch keinen Sinn, sich einer einzigen Ästhetik und einem einzigen (Bewegungs-) Ansatz zu verschreiben.⁴⁶ Aber ein grundsätzliches konzeptionelles Denken des Theaterlehrers ist erforderlich, das zu einer begründeten Auswahl an Improvisationsaufgaben und Übungen führt. Hierbei kommt dem reflektierten Körperkonzept, der Kenntnis, Nutzung und Kombination von Verkörperungsverfahren zentrale Bedeutung zu, sowohl für das *warm up* und vorbereitende Aufgaben und Spiele als auch für die Probenarbeit insgesamt.

Basisqualifikationen zu Körper-, Raum- und Bewegungsbewusstsein, Partnerwahrnehmung im Sinne eines effektiven Präsenztrainings sind sicherlich sinnvoll, ein „Wegmassieren“ hin auf einen idealen Körper eher nicht.⁴⁷

Der Körper der Akteure darf und soll sichtbar bleiben und muss nicht hinter der gestalteten Figur verschwinden. Hauptziel ist nicht die Befähigung zur Verwandlung, sondern die Akzeptanz des Darstellerkörpers in all seinen Facetten. Die unverstellte Selbstpräsentation (statt eitler Selbstdarstellung), das, was die nicht professionellen Akteure an Körperlichkeit mitbringen, inklusive ihrer vielseitigen Erfahrungen (Tanz, Sport, Jugendkultur, Medien etc.), ist zunächst einmal akzeptiert, wird nicht als „verbesserbar“ eingestuft oder abgelehnt, sondern als ästhetisch interessant und gestalterisch wandelbar willkommen geheißen.

Dieser plurale Ansatz geht mit einer Beobachtung der Entwicklung des Tanzes einher.

Der zeitgenössische Tanz ist gekennzeichnet von einer „Dezentralisierung der Zentralachsen und einer Pluralisierung der Körperzentren“. Ausgehend von einer zunehmenden Subjektivierung des Körpers bleibt der Tanz eine „Auseinandersetzung um die körperliche Präsenz des Tänzers“.⁴⁸ Er thematisiert zunehmend sich selbst, rekonstruiert alte Tanzstücke, macht den Körper zum Untersuchungsobjekt und stellt seine Materialität aus.

In diesem Sinne soll hier zum Schluss keine Ansammlung von Übungen den zahlreich Vorhandenen hinzugefügt werden, sondern beispielhaft die Performance von Bruce Nauman, „Körperdruck“, zum eigenen Experimentieren mit dem ‚Körperausdruck‘ anregen.

⁴⁵ Vgl. Goebbels: Anything which is not a play, S.18.

⁴⁶ Eine schultheaterpädagogische Praxis, die mehr den als-ob-Charakter von Theater betont und die Verknüpfung von innerer und äußerer Bewegung, habe ich 1992 in dem Aufsatz „In der Bewegung sich fühlen und ausdrücken“ beschrieben. Eine performative Praxis, die sich mit Performance-Theater beschäftigt, wird exemplarisch in dem Aufsatz „performing Sauen“ reflektiert. Vgl. Nolden/Jurké: Performing Sauen. 2007

⁴⁷ Vgl. Wetzel im o.g. Zitat.

⁴⁸ Vgl. Klein: Die reflexive Tanzmoderne, S. 21ff.

Dies kann dann z.B. als interdisziplinärer Einstieg zu einer künstlerischen Auseinandersetzung mit dem Thema Körper begriffen werden.⁴⁹

„Körperdruck (1974)

Presse soviel der vorderen Oberfläche deines Körpers (Handflächen nach innen oder außen, rechte oder linke Wange) so fest wie möglich gegen die Wand.

Drücke sehr fest und konzentriere dich.

Bilde eine Vorstellung von dir selbst, (nimm an du seist gerade vorwärts getreten) wie du auf der anderen Seite der Wand sehr feste gegen die Wand zurückdrückst.

Presse sehr feste und konzentriere dich auf das vorgestellte Bild, das sehr feste drückt.

Auf die Vorstellung des sehr festen Drückens

Drücke deine vordere Oberfläche und deine rückwärtige Oberfläche gegeneinander und beginne / die Dicke der Wand zu ignorieren oder geistig auszulöschen.

(Entferne die Wand)

Bedenke wie verschiedene Teile deines Körpers gegen die Wand drücken; welche Teile sie berühren und welche nicht.

Betrachte die Teile deines Körpers, die gegen die Wand drücken; drücke feste und fühle, wie sich die Vorderseite und die Rückseite deines Körpers aneinanderpressen.

Konzentriere dich auf die Spannung in den Muskeln, den Schmerz, wo Knochen sich treffen, die Verformung des Fleisches, das unter Druck gerät. Bedenke das Körperhaar, die Transpiration, den Geruch (Duft).

Dies wird wohl eine sehr erotische Übung werden.⁵⁰

Literatur

Baumbach, Gerda: Hölle, Teufel, Spielleute. In: Theater als Ausdrucksform von Jugendlichen. Beiträge zur ästhetisch-pädagogischen Diskussion. Hg. v. U. Hentschel, H.-W. Nickel, H. Rösner. LAG-Materialien 28/29, Berlin 1992, S. 44-50.

Dies.: „Mehr Exaktheit, Freude, Glanz in den Bewegungen!“ Maske und ihre Sprache in der Theaterarbeit V.E. Meyerholds. In: Jeschke, Claudia und Bayerdörfer, Hans-Peter (Hg.): Bewegung im Blick. Beiträge zu einer theaterwissenschaftlichen Bewegungsforschung. Berlin 2000, S. 192-205.

Blume, Eugen et.al. (Hg.): Bruce Nauman. Ein Lesebuch. Köln 2010.

Brandstetter, Gabriele: staging gender. Körperkonzepte in Kunst und Wissenschaft In: Freigerlach, Franziska u.a. (Hg.): Körperkonzepte/concepts du corps. Münster 2003, S. 25-46

Fischer-Lichte, Erika: Ästhetik des Performativen. Frankfurt 2004.

Drewes, Miriam: Theater als Ort der Utopie. Zur Ästhetik von Ereignis und Präsenz. Bielefeld 2010.

⁴⁹ Zum Verhältnis des Schulfaches Theater zum Tanz vgl. Jurké: Theater Tanz(t), S. 83-92.

⁵⁰ Nauman: Ein Lesebuch, S. 167.

Fokus Schultheater 09, BVTs (Hg.) : Spielraum.Stadtraum. Hamburg 2010.

Goebbels, Heiner: Anything which is not a story could be a play. In: Fokus Schultheater 08, Theater.Musik. Hamburg 2009, S. 17-21.

Gran, Ulf: Schauspieler-Übungen. In: Müller, Rudi (Hg.): Spiel und Theater als kreativer Prozess. Berlin 1972, S. 47-68.

Hartmann, Anne: Die divising performance als theaterpädagogische Arbeitsmethode. In: Hilliger, Dorothea: Freiräume der Enge. Künstlerische Findungsprozesse in der Theaterpädagogik. Berlin 2009, S. 113-139.

Hentschel, Ulrike: Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. Berlin 1996/2010.

Hoffmeier, Dieter / Völker, Klaus (Hg.): Werkraum Meyerhold. Berlin 1995.

Jurké, Volker: In „In der Bewegung sich fühlen und ausdrücken. In: Sportpädagogik, 4 1990, S. 48-53.

Ders.: Training im Theater - Theater im Training. In: U. Hentschel u.a. (Hg.) : Theater als Ausdrucksform von Jugendlichen, Beiträge zur ästhetisch-pädagogischen Diskussion. Berlin 1992, S. 73-84.

Ders.: Der Bewegungsansatz von M. Feldenkrais und seine Relevanz in der Theaterpädagogik. In: Korrespondenzen, Heft 17/18 1993, S. 31-37.

Ders.: Zum künstlerischen Körper- und Bewegungsstudium und zu seiner Problematik in der Schauspielausbildung und anderen Studiengängen für Darstellende Kunst. In: Vaßen, Florian u.a. (Hg.): Wechselspiel: Körper Theater Erfahrung. Frankfurt a.M. 1998, S. 75-94.

Ders.: Der Körper lügt! Zur Bedeutung der Körperarbeit in der Theaterpädagogik. In: Korrespondenzen Heft 40, 2002, S. 5-11.

Ders.: Bewegungserziehung. In: Koch, Gerd/ Streisand, Marianne (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin 2003, S. 44-46.

Ders.: Theater Tanz(t) zwischen den Künsten. In: Brandstätter, Ursula, Dimke, Anna, Hentschel, Ulrike (Hg.): Szenenwechsel³ - Vermittlung von Bildender Kunst, Musik und Theater. Berlin 2009.

Koch, Gerd; Naumann, Gabriele; Vaßen, Florian (Hg.): Ohne Körper geht nichts. Lernen in neuen Kontexten. Berlin 1999.

Köhler, Norma: Biografische Theaterarbeit zwischen kollektiver und individueller Darstellung. Ein theaterpädagogisches Modell. München 2009.

Kraus, Anja (Hg.): Körperlichkeit in der Schule – Aktuelle Körperdiskurse und ihre Empirie II. 1. Auflage 2009.

Lehmann, Hans Thies: Postdramatisches Theater. Frankfurt 1999.

Liebau, Eckart / Zirfas, Jörg (Hg.): Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung. Bielefeld 2008.

Mangold, Christiane (Hg.): Theatertheorien. Grundkurs Darstellendes Spiel. Braunschweig 2010.

Matzke, Annemarie: „Und dann war ich Skulptur“ – der Körper als Subjekt und Objekt der Performance Art. In: Korrespondenzen/Zeitschrift für Theaterpädagogik, Heft 40, April 2002, S. 12-15

Nolden, Sabine, Jurké, Volker: Performing Sauen. Theater in der Schule und Performance (-Theater) – ein didaktisch-methodisches und theaterästhetisches Experiment. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik, Okt 2007, S. 34-39.

Pfeiffer, Malte /List, Volker: Kursbuch Darstellendes Spiel. Stuttgart 2009.

Pinkert, Ute: Spiele mit dem "Nicht-Perfekten", Fragmentarische Übersetzung eines aktuellen Konzepts. In: Fokus Schultheater 06– perfekt.verspielt. Hamburg 2007, S. 14-23.

Ritter, Hans Martin: Sprechen auf der Bühne. Berlin 1999.

Sack, Mira: Von Vorbildern lernen – Eine Annäherung an zwei Meister. In: Zeitschrift Spiel und Theater Nr. 168, 2001, S. 8-12.

Sting, Wolfgang: Projekt. In: Koch, Gerd/ Streisand, Marianne (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik 2003, S. 229-231.

Volker Jurké, Lehrer für Theater, Sport, und Politikwissenschaft in Berlin, Dozent in der Lehrerfort- und Weiterbildung, Lehrbeauftragter für Theater in der Schule an der Universität der Künste, Berlin.