

Fachtheoretische Abschlussarbeit im Rahmen
der Ausbildung zum Theaterpädagogen (BuT)®

Authentizität durch Bewegung

DURCH PERFORMANCE-ORIENTIERTE THEATERARBEIT
UND DER FELDENKREIS-METHODE ZUR AUTHENTISCHEN
HANDLUNG

NIKOLAS WEBER, TP23

EINGEREICHT AM 26.07.2024 AN WOLFGANG G. SCHMIDT

 theaterwerkstatt heidelberg
theaterpädagogische akademie

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	2
Inhalt	3
Authentizität – Definition und Herkunft	4
1. Grundlagen für ein positives Umfeld	9
Grundhaltung als Spielleitung	9
Ästhetische Findungsformen	13
2. Die Feldenkrais-Methode für die Theaterpädagogik	15
Integration der Feldenkrais-Methode in die Praxis	18
3. Performance–orientierte Theaterarbeit	20
Der Praxisrahmen	22
Devising Performance	25
Struktur	31
Unterschiede der Methodiken	32
Fazit	33
Literaturverzeichnis	34
Selbstständigkeitserklärung	36

Einleitung

Meine Intention mich mit diesem Thema zu beschäftigen, geht zu meiner Praktikumszeit im Thalia Theater zurück. Ich konnte damals Dr. Alina Gregor bei ihrer Arbeit mit Jugendlichen und Studierenden begleiten und bei den intensiven Warm-Ups teilnehmen. Sie leitete dort mehrere Spielclubs, im Thalia Theater „Treffpunkte“ genannt, die sich fast ausschließlich mit Performance beschäftigen. Für mich als Schauspieler aus dem traditionelleren Theater waren viele dieser Ansätze neu und ich merkte in der Arbeit mit den Teilnehmenden wie durch die viele, intensive Körperarbeit der Gruppe eine hohe Wachheit und Aufmerksamkeit innewohnt. Viele Personen hatte bereits ein sehr hohes Verständnis von Bühnenpräsenz und einen künstlerischen Forschungsdrang während den Proben sich immer wieder neu zu finden. Die Arbeit sprach für sich. Ich bekam mit, wie einige der Teilnehmenden vorsprechen gingen und schnell an mehreren Schauspielschulen angenommen wurden. Der Fokus Bewegung neu zu denken und zu erfahren hat mich in Hamburg viel begleitet. Besonders fasziniert hat mich aber die Inszenierung „H“ – 100 Seconds to midnight“ von Robert Wilson. Dieses Stück, strahlte eine ungeheure Faszination in mir auf. Schauspieler*innen, die minutenlang auf der Stelle standen und akribisch, fast schon chirurgisch, jede noch so kleine Bewegung kontrollieren und beobachten mussten. Komplexe Abfolgen von Bewegungen verbunden mit tief philosophischen Texten. Bis ins kleinste Detail durchinszenierte Schritte im Paar. Jede Veränderung war von Bedeutung. Jede Berührung von großer Tragweite. Auch wenn die Bewegungen und Figuren vielleicht optisch auf viele nicht realistisch und „authentisch“ wirken könnten, sah ich auf der Bühne einen hohen Grad an Wachheit und Aufmerksamkeit, die alles an Erfahrung und Können der Spielenden abverlangte, um den Anforderungen des Regisseurs gerecht zu werden. Das brachte mich zu dem Gedanken, wie ich diese Art der Arbeit in die Theaterpädagogik mit einfließen lassen kann. Wie arbeite ich mit einer Laienspielgruppe, um eine Form von Authentizität durch Bewegung und Konzentration zu erreichen? Was benötigt es dafür? Und wie kann dieses Spiel und diese Erfahrungen wirksam für die Teilnehmenden sein?

Inhalt

Der Inhalt dieser Arbeit soll die theaterpädagogische Relevanz für das Thema Authentizität in der Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen beschreiben und Möglichkeiten und Wege aufzeigen, wie diese in der Praxis umzusetzen ist.

Anhand der Arbeit von Carl Rogers, Moshé Feldenkrais und dem Wissen aus Performance-orientierter Theaterarbeit beleuchten wir was notwendig ist, um ein Gefühl von Authentizität auf der Bühne zu schaffen und wie diese in unserer Arbeit mit Laien eingeführt werden und hilfreich zu einem verbessertem Selbstbild, einer starker Bühnenpräsenz und einem bewussteren Umgang mit Bewegung führen kann. Dabei liegt der Fokus weniger auf der Rollenarbeit und der authentischen Darstellung einer Figur auf der Bühne, sondern eher auf der Selbstdarstellung, der Bühnenpräsenz, dem Selbstverständnis, der eigenen Körperlichkeit, der Dynamik und dem Zusammenspiel mit der Gruppe.

Zu Beginn setzen wir uns verstärkt mit Feldenkrais und seiner Methodik auseinander. Moshe Feldenkrais setzt sich in seiner Arbeit stark für eine gesteigerte Körperwahrnehmung ein, welche uns helfen kann, unsere eigenen Bewegungsmuster zu erkennen und diese zu verändern. Durch die Übungen und Prinzipien, die Feldenkrais beschreibt, können Theaterpädagog*innen ihre Teilnehmenden darin unterstützen, sich ihrer körperlichen und emotionalen Blockaden bewusst zu werden und diese zu überwinden. Indem die Teilnehmenden lernen, sich frei und ungezwungen zu bewegen, können sie wahrhaftiger und glaubwürdiger agieren. Diese Sichtweise kann nicht nur die schauspielerischen Fähigkeiten unserer Teilnehmenden fördern, sondern auch ihre persönliche Entwicklung und ihr Wohlbefinden.

Anschließend beschreibe ich die Bedeutung und meine Erfahrungen und Wissen aus Performance und performance-orientierter Theaterarbeit für das Erreichen von Authentizität. Performance-orientierte Theaterarbeit betont die Bedeutung der physischen Präsenz auf der Bühne, die Erforschung individueller Ausdrucksformen und die Interaktion und Dynamik der Darstellenden im Raum. Hierbei wende ich auch mein Wissen und meine Erfahrungen aus meinem Praktikum am Thalia Theater an.

Authentizität – Definition und Herkunft

Bevor von Authentizität gesprochen werden kann, sollte vorerst der Begriff erläutert und im Nachhinein aus unterschiedlichen Bereichen erläutert werden.

Authentizität leitet sich vom griechischen Wort "authentēs" (Urheber) ab und bezieht sich auf die Schöpferschaft oder Autorenschaft. Ursprünglich bezeichnete es somit die Echtheit von Objekten, Texten und Urkunden, die tatsächlich von dem angegebenen Autor stammen. Im 18. Jahrhundert wird Authentizität im bildungstheoretischen Kontext auf personale Qualitäten übertragen. In Folge dieser Begriffsverschiebung gilt eine Person als authentisch, wenn sie anderen und sich selbst gegenüber „echt“ und „wahrhaftig“ ist und mit sich selbst übereinstimmt. (vgl. U. Hentschel 2005) Authentizität beschreibt somit das Verhältnis des „Ichs“ zum „Selbst“ und den inneren Kern zur äußeren Ausdrucksform.

Im Oxford English Dictionary findet sich unter der Definition von Authentizität "the quality of being genuine or real" – also die Qualität bzw. Eigenschaft, echt oder wirklich zu sein. Die Encyclopedia „Merriam-Webster“ definiert Authentizität als "the quality of being true to one's own personality, spirit, or character." Diese Definitionen verdeutlichen, dass Authentizität sowohl die äußere Echtheit als auch die innere Wahrhaftigkeit und Treue zu sich selbst umfasst. Wenn wir diese Definitionen allein bereits auf die Theaterpädagogik übertragen, bedeutet das, dass Authentizität nicht nur durch die Glaubwürdigkeit der Darstellung, sondern auch, durch die Übereinstimmung des schauspielerischen Ausdrucks mit dem inneren Selbst des Darstellers erreicht wird. Diese Definition fasst aber auch ein Problem auf: Die Echtheit einer Person lässt sich demnach nur subjektiv bestimmen. In dem Ausdruck einer Person, ihren Gefühlen und ihrer Innenwelt handelt es sich um bloße Zuschreibungen von dem, was wir als „echt“ bezeichnen. Angewandte Authentizität wird also keine eigene Seinsqualität zugesprochen, sondern sie basiert auf einer gemeinsamen Vereinbarung, was „echt“ sein bedeutet.

In der Psychologie bezeichnet Authentizität ein „mit sich eins sein“. Sie bezieht sich dabei auf die ursprüngliche und unverwechselbare Einzigartigkeit einer Person, die sich in Entscheidungen, Handlungen, Verantwortung und Sinnfindung zeigt. Sie wird als innere Stimmigkeit und Selbst-Treue erlebt, die durch Selbstbeurteilung und Selbstwertgefühl erreicht wird. Dabei sind vier Voraussetzungen für Authentizität von Bedeutung:

1. „Körperbezug“: Der Körper als konstante Grundlage der Identität.
2. „Emotionalität“: Erleben von Emotionen als subjektiv und ich-haft.

3. „Entscheidungsfähigkeit“: Wille und ethische Beurteilung, die die Einzigartigkeit und Unverwechselbarkeit der Person ausmachen.
4. „Handeln“: Selbstwahrnehmung als Urheber eigener Wirkungen.

Authentisches Handeln wird in diesem Sinne als selbstvollzogener, ich-haft empfundener Akt beschrieben (vgl. Bugental, J. F. T., 1965). Diese Definition ergibt nur Sinn, wenn wir von einem stabilen Kern der Person ausgehen, die sich in einem echten und unechten Verhältnis zur Welt befindet. Die humanistische Psychologie von Carl Rogers, bietet eine tief gehende Auseinandersetzung mit dem Konzept des „Selbst“. Laut Rogers bauen wir unser „Selbst“ aus einer Ansammlung von Lebenserfahrungen auf, die unser Selbstbild und unsere Selbstwahrnehmung formen. Er geht damit von einem prüfenden, sich im innen und außen befindenden „Selbst“ aus, welches die subjektive Wirklichkeit mit der objektiven vergleicht und unterscheidet. Dabei ist das Individuum durchgängig damit beschäftigt, konsistent in seinem Selbstbild zu bleiben und ordnet diesem Bestreben einen hohen Stellenwert zu. Dieses Bestreben des Organismus nach einer inneren Ordnung nennt Rogers „Selbst-Konsistenz“. Hierbei bewertet sich das Individuum selbst, ganz unabhängig von der Außenwelt. Das eigene „Selbst“ zeigt eine verblümete Version seiner selbst und blockiert unbequeme, unschöne Darstellungen, die dem eigenen Bild widersprechen. So bleibt das selbstkreierte Bild konsistent und stabil.

Dabei wird zwischen drei Faktoren der Übereinstimmung und nicht-Übereinstimmung seines Selbstbildes unterschieden:

1. Dem sich als eigenes Individuum wahrnehmendem Selbst und dem körperlichen, organischen Erleben.
2. Der eigenen, auch phänomenalen Wirklichkeit und der objektiven Realität.
3. Dem wahrhaftigen Selbst und dem Wunschbild seiner selbst.

Die Diskrepanz seiner eigenen Selbstwahrnehmung und neuen nicht-Übereinstimmenden Erfahrungen nennt Carl Rogers Inkongruenz. In ungünstigen Umständen stellen neue Erfahrungen für den Organismus eine Bedrohung dar, sollten diese nicht dem eigenen Selbstkonzept entsprechen. Das hat zur Folge, dass es nun einen Widerspruch zwischen dem wahren, äußeren Erleben und dem Selbstkonzept gibt und beide Pole in unterschiedliche Richtungen streben (vgl. Carl Rogers).

*„Ängste, Schuldgefühle, Selbstabwertung und Abwehrhaltungen (also negative defensive Prozesse) den neuen Erfahrungen gegenüber sind die Folge.“
(Quitmann, Helmut: Humanistische Psychologie 1996)*

Hieraus lässt sich lesen, dass ungesunde und ungünstig gelernte Vorgänge dazu führen von sich selbst und mit der Außenwelt im Unreinen zu sein. Ängste und Abwehrhaltungen verunsichern den Mechanismus, welche es dem Individuum schwermacht „authentisch zu handeln“.

Ähnlich wie Carl Rogers betrachtet Moshé Feldenkrais das Selbst, oder wie er es bezeichnet, das „Ich-Bild“ als dynamisch und veränderbar. Das „Ich-Bild“, besteht aus vier wesentlichen Komponenten: Bewegung, Sinnesempfindung, Gefühl und Denken. (Vgl. Feldenkrais 1987: S.120) Nach diesem Bild, das wir von uns haben, handeln wir (essen, sprechen, gehen, etc.). Diese Komponenten sind eng miteinander verknüpft und beeinflussen sich gegenseitig. Eine Veränderung in einem Bereich kann daher zu großen Veränderungen in den anderen Bereichen führen. Aufgrund dessen beschränkt sich die Feldenkrais-Methode nur auf den motorischen Teil des Ich-Bildes, um so Veränderungen im gesamten Organismus zu erzielen.

Die Blockaden zum wahren „authentischen“ findet Feldenkrais anders als Rogers in der Gewohnheit und Körperlichkeit unseres Seins. Auch wenn unsere Ich-Bild dynamisch bleibt, entwickeln wir doch im Laufe unseres Lebens Gewohnheiten. Als Neugeborenes, am Anfang der Entwicklung unseres Selbstbildes, entwickeln wir uns schnell und neue Handlungsweisen entstehen von einem Tag auf den nächsten, doch sobald wir genug Fähigkeiten erworben haben, um unseren Zweck zu erreichen nehmen bestimmte Handlungen einen starren, immer gleichen Charakter an und wir hören auf zu Lernen. (Vgl. Feldenkrais 1996: S. 33, S.37) Wir gewöhnen uns an wie wir laufen, gehen, sprechen. Nur Menschen mit bestimmten Professionen (bspw. Schauspieler*innen, Tänzer*innen, etc.) gehen über die Körperliche „Grundmobilität“, um ihre Sprache und Körperlichkeit zu erweitern.

Aus theaterpädagogischer Sicht ergibt sich nun die Frage, wie der Eindruck von Authentizität, oder besser gesagt die Zuschreibung „das ist authentisch“ im Theater entstehen kann. Zur Beantwortung dieser Frage, greife ich etwas auf die Geschichte der modernen Schauspiellehre zurück.

Stanislawski forderte in seiner Arbeit „Wirklichkeitstreue, vollkommene Wahrhaftigkeit des Schauspielers und dessen Identifikation mit der Rolle.“ (Imke Haack 2009, S.10) Er verwendet dabei den Begriff „Wahrhaftigkeit“ für eine echte, wahre, glaubhafte

Empfindung, mit klar und präzise ausgeführten Bewegungen und einer wachen Aufmerksamkeit. (vgl. Stanislawski 2014: S.74). Das Handeln der spielenden Person steht für Stanislawski dabei im Vordergrund und wird Grundlage für das Erreichen von Wahrhaftigkeit. Er schreibt dazu:

*„Auf der Bühne darf man nicht allgemein Handeln, um des Handelns Willen, sondern das Handeln muss begründet, zweckmäßig und produktiv sein.“
(Konstantin Sergejewitsch, Stanislawski: Stanislawski Reader 2014, S.36)*

Wahrhaftige Gefühle auf der Bühne entstehen nicht aus dem „Willen“ diese Gefühle glaubhaft darzustellen, das Ziel ist vielmehr durch die Handlung an sich das Gefühl zu erlangen. Das entstandene Gefühl wirkt daraufhin begründet, nachvollziehbar und authentisch.

In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts wurde so der Körper im Theater Ausdruck verborgener Seelischer Prozesse. Der Theaterwissenschaftler Rainer Ruppert beschreibt, dass sich das Theater dieser Zeit zu einem „Labor der Seele“ entwickelt. Psychologische Prozesse und Zusammenhänge sind, laut Ruppert, von höherer Bedeutung und gewinnen an Interesse, und das Theater wird so ein Instrument, das das innerliche nicht einfach nur entdeckt, sondern das Bild einer durch den Körper sich ausdrückenden Seele erst mit hervorbringt (vgl. Ruppert.1995, S.95)

Mitte bis Ende des 20. Jahrhunderts erweitert Sanford Meisner diese Idee, indem er betont, dass „die Realität des Handelns das Fundament der Schauspielkunst bildet“. (vgl. Longwell 2016, S.39) Während seiner Arbeit am Group Theater fielen ihm zwei grundlegende Schwierigkeiten von Schauspieler*innen auf der Bühne auf: Das Zuhören und die hemmende Selbst-Beobachtung. Meisner entwickelte daraufhin eine Reihe von Übungen, die die Aufmerksamkeit des Schauspielers auf seinen Partner und dessen Verhalten richten. Angefangen mit der „Repetition Exercise“ deren Ziel es ist den Fokus der Spielenden von sich selbst auf das reine Zuhören und Reagieren zu lenken. Die simple, fast schon mechanische Repetition eines Satzes wird so die Grundlage eines authentischen, emotionalen Dialogs:

„Wenn man etwas wirklich tut, hat man keine Zeit sich beim Handeln zu beobachten (Longwell, Dennis, S.50)“

Bei beiden Theatertheoretikern steht das unmittelbare Erleben der spielenden Person im Vordergrund, wodurch die Wahrheit in der eigentlichen Handlung durchscheinen wird.

Darauf aufbauend, möchte ich von einem Moment während der Vorstellung einer Laienspielgruppe in Hamburg berichten:

Eine junge Schauspielerin stand auf der Bühne. Ihr „Raumschiff“, ein Pappkarton, wurde vor ein paar Sekunden vor ihren Augen zerfetzt und in Stücke gerissen. Ihre Aufgabe bestand daraus, die zersetzten Teile behutsam aufzuheben und mit großer Sorgfalt und Konzentration an ihren (vermuteten) Platz zu setzen. Daraufhin wurde in der Durchführung der Aufgabe ein Text gesprochen. Auch wenn ihre Stimme keine besonderen Emotionen und Gefühle ausstrahlte, war ihre Beziehung zu den Gegenständen sehr deutlich und spürbar. Sie war verbunden in der Handlung. Ihr Körper präsent und dennoch entspannt. Sie wirkte authentisch.

Um die Frage, was es für die Durchführung einer echten, authentischen Handlung benötigt zu beantworten, ziehe ich folgende Schlüsse und biete Ansätze für die Theaterpädagogische Arbeit mit Laien:

1. Ein stabiles Selbstbild

Die Forschung der personenzentrierten Gesprächstherapie bietet eine gute Grundlage dafür ein Umfeld zu schaffen, wie wir mit unseren Teilnehmenden umgehen können, um ihr Potential zu erhöhen ihr Selbstwertgefühl stärken zu können.

2. Lösung von Handlungsblockaden

Moshé Feldenkrais ist der Ansicht, das Lernen daraus besteht, „parasitäre Handlungen zu hemmen und der Fähigkeit auf Grund von Selbsterkenntnis klare Motivationen zu lenken“. (vgl. Feldenkrais 1992: S.21) Die Feldenkrais-Methode bietet dafür gute Ansätze durch Bewegung ein Bewusstsein für den Körper zu schaffen.

3. Wahrhaftige Handlung

Indem die eigentliche Handlung vor dem Gefühl steht, wird ein Leistungsdruck genommen. Die Handlung an sich erfüllt im besten Sinne auch bereits ohne Emotionen eine große Ästhetik und wird durch die Durchführung und Hingabe nunmehr lebendig und echt. In diesem Part möchte ich die Methoden des performance-orientierten Theaterunterrichts genauer erläutern und die Überleitung in die Praxis geben.

1. Grundlagen für ein positives Umfeld

Um den Teilnehmenden die Möglichkeit zu geben ein positives Selbstbild zu entwickeln ist ein Orientierungsrahmen, der nicht nur fachlich Konzepte, sondern eine wertschätzende Haltung vermittelt, von großer Bedeutung (vgl. Anklam, Meyer, Reyer 2020: S.26). Aus diesem Grund stelle ich vorerst eine erstrebenswerte Grundhaltung vor, die die Basis für ein gesundes Lernfeld bildet. Die Konzepte und Theorien von Carl Rogers bieten hierfür eine wertvolle Grundlage.

Grundhaltung als Spielleitung

Aus der Perspektive der humanistischen Psychologie ist es ein Anliegen die, wie auf erwähnte, Inkongruenz zu verwandeln und zu einer stimmigen innen und außen Wahrnehmung zu verhelfen. Carl Rogers war fest der Überzeugung, dass jeder Organismus zum Positiven hinstrebt (Gesundheit, körperliches und seelisches Wachstum, Selbstverantwortlichkeit, etc.) und sich häufig nur aus falschen Spannungsfeldern in bestimmte Richtungen bewegt. Da viele der Erfahrungen, die der Organismus macht, nicht immer in einem positiven und gesunden Umfeld passieren, kann durch das Schaffen bestimmter Voraussetzungen oder einer Atmosphäre ein neues „authentischeres“ Selbstbild entstehen. Hier beginnt in der Humanistischen Psychologie nach Rogers die Aktualisierungstendenz in der Arbeit mit Klientinnen und Klienten, die auch für die Theaterpädagogik relevant ist, um einen Raum zur Persönlichkeitsentwicklung zu schaffen. Hierbei sind drei Säulen für die Grundhaltung der therapeutischen/pädagogischen Fachkraft von Bedeutung:

1. Kongruenz

Hierbei meint Carl Rogers die Echtheit und Unverfälschtheit der therapeutischen/pädagogischen Fachkraft:

„Rogers [macht mit seinem Verständnis] klar, dass es dem Klienten in einer Beziehung nur möglich ist zu wachsen, wenn ihm der Therapeut [die pädagogische Fachkraft] so gegenübertritt, wie er [sie] wirklich ist. Das heißt, er [sie] ist in dieser Beziehung, in diesem Moment selbst auch Mensch, kann also auch über seine [ihre] Gefühle und Einstellungen offen reden und stellt sich nicht als jemanden [jemanden] dar, der [die] etwa nur aufgrund seiner [ihrer] Profession in der Hierarchie weiter oben angesiedelt ist als

der Klient [das Kind]. Der Therapeut [Die Pädagogin/der Pädagoge] muss (und darf) sich also nicht hinter Fassaden, Rollen und Floskeln verstecken, sondern muss sich in die Situation gerade auch emotional einbringen können – eine unmittelbare echte Beziehung von Person zu Person eingehen. Dabei darf [sie/]er sich selbst als Person nicht verleugnen, darf keine Abwehrhaltungen einnehmen und vor allem muß [sie/]er sich als [Helfende/]Helfer [ihres/] seines Gegenübers verstehen, [die/]der aus dieser Beziehung ebenfalls gestärkt und mit neuen Lernerfahrungen hervorgehen kann“ (Kreuziger 2000)

Rogers betont, dass Wachstum nur in einer Beziehung möglich ist, in dem der*die Therapeut*in (bzw. der*die Theaterpädagog*in) sich selbst authentisch einbringt. Für die theaterpädagogische Praxis bedeutet dies, dass die Spielleitung den Teilnehmenden auf Augenhöhe begegnen und seine eigene Menschlichkeit nicht verbergen sollte. Dies schafft eine vertrauensvolle Atmosphäre, in der sich die Teilnehmenden sicher fühlen, sich auszudrücken und neue Erfahrungen zu machen. Wenn die anleitende Person ihre eigenen Gefühle und Einstellungen offen kommuniziert, dient er als Modell für Offenheit und Ehrlichkeit, was die Teilnehmer ermutigt, ebenfalls authentisch zu sein. Ebenso unterstützt Roger die Idee, dass der*die Therapeut*in sich nicht als hierarchisch überlegen darstellt, was ebenso in der Theaterpädagogik von großer Bedeutung ist. Hierarchien können Hemmungen und Barrieren schaffen, die das kreative Potential und das Wachstum der Teilnehmer einschränken. Eine anleitende Person, die sich als gleichwertiger Teil des kreativen Prozesses versteht, fördert eine kollaborative und unterstützende Umgebung. Diese Gleichwertigkeit ermöglicht es den Teilnehmenden, sich frei auszudrücken und aktiv an der Gestaltung des gemeinsamen Lern- und Kreativprozesses teilzunehmen. Hier sprechen wir schon von einem „Demokratischen Anleitungsstil“, welcher gerade später in dem performance-orientierten Theaterunterricht wichtig sein wird. Schließlich betont Rogers, dass der*die Therapeut*in aus der Beziehung ebenfalls gestärkt und mit neuen Lernerfahrungen hervorgehen kann. Dies gilt auch für Theaterpädagog*innen. Die Interaktion mit den Teilnehmern ist keine Einbahnstraße, sondern ein wechselseitiger Prozess des Lernens und Wachsens. In der

Theaterpädagogik mit jungen Menschen spricht man dann von „bewegtem Lernen“ (Gregor 2023: S.18) Dazu zählt sowohl das körperliche „in-Bewegung-Sein“ als auch das kognitive Wissen der fortdauernden Reflexion. Diese beiden Prozesse können in einer tiefen und dauerhaften Wechselbeziehung zueinanderstehen und sich ineinander verschränken. Der Theaterpädagoge lernt durch die Begegnung mit den Teilnehmern, durch ihre Perspektiven und durch die gemeinsamen kreativen Prozesse. Dies bereichert nicht nur die professionelle Praxis, sondern trägt auch zur persönlichen Weiterentwicklung bei.

2. Empathie

Empathie beschreibt einen wertungsarmen, einführenden Umgang mit einer Person.

„Ist der Therapeut in einer Beziehung kongruent, so ermöglicht dies ihm, sich auf den Gegenüber einzulassen und so die Welt mit dessen Augen zu sehen. Er ist also darum bemüht, „den Klienten in seinem Erleben (und seinen damit verbundenen Werthaltungen, Motiven, Wünschen und Ängsten) zu verstehen.“ (Kriz.: Grundkonzepte der Psychotherapie 1989, Seite 205)

Empathie wird hier als der nächste logische Schritt nach der Kongruenz beschrieben. Die Notwendigkeit, sich emotional in die Beziehung einzubringen und eine echte, unmittelbare Beziehung von Person zu Person einzugehen, ist in der Theaterpädagogik besonders relevant. Theaterarbeit ist oft intensiv und persönlich, sie fordert die Teilnehmer heraus, sich mit ihren eigenen Emotionen auseinanderzusetzen und diese auszudrücken. Eine anleitende Person, die selbst emotional präsent ist und echte Beziehungen zu den Teilnehmenden aufbaut, kann diese Prozesse besser unterstützen und begleiten. Dadurch entstehen tiefere, bedeutsamere Lernerfahrungen. Dennoch wurde dieser Schritt schon zu Carl Rogers Lebzeiten scharf diskutiert, da dadurch eine intensive Beziehung vorausgesetzt wird mit der tief in das private Leben des*der Klient*in eingedrungen wird, um so das Individuum vollumfänglich zu begreifen. Aus theaterpädagogischer Perspektive werte

ich Empathie in erster Linie als ein Interesse an der Person. Als eine neugierige und offene Einstellung gegenüber der Einmaligkeit der Person und seiner Gefühle, wodurch die Person die Möglichkeit bekommt sich wertgeschätzt und ernstgenommen zu fühlen.

3. Wertschätzung und bedingungsfreie Akzeptanz

„Wenn der Therapeut [die pädagogische Fachkraft] eine positive, akzeptierende Einstellung gegenüber dem erlebt, was der Klient in diesem Augenblick ist, dann wird es mit größerer Wahrscheinlichkeit zu therapeutischer Bewegung oder Veränderung kommen. Der Therapeut ist gewillt, den Patienten sein jeweiliges momentanes Gefühl ausleben zu lassen – Verwirrung, Groll, Furcht, Zorn, Mut, Liebe und Stolz.“ (Rogers, Carl: Der neue Mensch 198, S. 68)

Die bedingungsfreie Akzeptanz, die Rogers beschreibt, schafft eine Atmosphäre des Vertrauens und der Sicherheit. In der Theaterpädagogik ist es essenziell, dass die Teilnehmenden sich frei fühlen, ihre Emotionen und Gedanken auszudrücken, ohne Angst vor Bewertung oder Kritik. Diese akzeptierende Haltung der theaterpädagogischen Fachkraft ermöglicht es den Teilnehmenden, ihre Hemmungen abzubauen und sich vollständig auf den kreativen Prozess einzulassen. Indem die theaterpädagogische Fachkraft eine solche Akzeptanz lebt, vermittelt er den Teilnehmenden, dass sie als Individuen wertgeschätzt werden, unabhängig von ihren momentanen Gefühlen oder ihrem Verhalten. Wertschätzung und bedingungsfreie Akzeptanz im theaterpädagogischen Kontext bedeutet nicht zwangsläufig damit einverstanden sein zu müssen, wie die teilnehmende Person handelt, fühlt oder denkt. Es bedeutet vielmehr die Person als eigenständige Persönlichkeit, ohne Vorurteile und Wertung anzunehmen. Ebenso bedeutet es, der Person nicht seine eigenen Werte und Meinungen aufzuzwängen. Wie unsere Teilnehmenden sind auch wir als anleitende Person Menschen, mit unseren eigenen Verhaltensmustern. Wenn wir uns dem bewusst sind, uns bewusst von den Teilnehmenden differenzieren und sie dennoch akzeptieren, wie sie sind, bekommen sie die Möglichkeit gespiegelt sich selbst zu akzeptieren.

Rogers' Ansatz, den Klient*innen (in diesem Fall den Teilnehmenden) seine jeweiligen momentanen Gefühle ausleben zu lassen, ist in der Theaterpädagogik besonders relevant. Theaterarbeit lebt von der Vielfalt der menschlichen Emotionen und Erfahrungen. Indem die anleitende Person den Teilnehmenden Raum gibt, ihre Verwirrung, ihren Groll, ihre Furcht, ihren Zorn, ihren Mut, ihre Liebe und ihren Stolz auszudrücken, fördert er deren kreative Entfaltung und persönliches Wachstum. Diese Freiheit des Ausdrucks ist eine Grundlage für authentische und bedeutungsvolle theatralische Darstellungen.

Wenn wir diese drei Säulen der humanistischen Gesprächstherapie als Grundhaltung für unseren Anleitungsstil nehmen, schaffen wir eine stabile Basis für einen Vertrauensvollen Umgang mit unseren Teilnehmenden. Wir schaffen ein positives, menschenbejahendes Umfeld, in welchem sie sich neu ausprobieren können, um ein „authentisches“ Ich zu erfahren.

Dennoch gibt es eine Verantwortung der wir uns als Theaterpädagogische Fachkraft stellen müssen. In einer intensiven Arbeit, die individuelle Assoziationen und Befindlichkeiten bestärkt muss die anleitende Person dafür Sorge tragen, dass die Gruppe sich nicht in einem Chaos von Empfindungen und unreflektierten Ausdrucksmitteln verliert. Aufgrund dessen sollte die ästhetische Formfindung immer als Moment der Orientierung und Distanzierung im Zentrum der Arbeit stehen. Das kann auch dazu führen Entscheidungen der Ästhetik wegen treffen zu müssen, was viel Feingefühl erfordert, da die ganze Gruppe sich mit dieser Entscheidung identifizieren und sich wohlfühlen muss.

Ästhetische Findungsformen

Zu dieser ästhetischen Formfindung gehören drei Aspekte: Bewusstwerden von Wirkungspotenzialen, Weiterentwicklung der eigenen Mittel, Reflexion des eigenen Selbstverständnisses in der Welt.

Der **erste Aspekt**, bezieht sich darauf, dass die Teilnehmenden begreifen lernen, was ihre Ausdrucksmittel für eine Wirkung auf die Zuschauenden haben kann. Zu den Mitteln zählen, der Körper, die Geschichten und die Bilder die durch die Kombination unterschiedlicher darstellerischer, tänzerischer und medialer Mittel entstehen. Konkret bedeutet das, Teilnehmenden Erfahrungsräume zu bieten in denen sie sich ihren eigenen Assoziationen bewusst werden.

Ein Beispiel aus meiner Praxis ziehe ich hier aus der Performativen Arbeit mit Alina Gregor am Thalia Theater in Hamburg: In einem Workshop für Lehrpersonen wurden auf dem Boden und an den Wänden einzelne Zettel quer im Raum verteilt. Auf denzetteln standen verschiedene Zitate von Wolfgang Sting, Ulrike Hentschel, Erika Fischer-Lichte und anderen Theaterwissenschaftler*innen zum Thema Performance. Die Aufgabe der Teilnehmenden bestand nun daraus sich einen Zettel auszusuchen, ihn zu lesen und in diesem Moment die ersten Bewegungen auszuführen, die dieses Zitat in einem auslöst. Der Text muss nicht verstanden werden, nur aus dem Moment verkörpert werden. Keine Rolle, keine Stimme, keine Entwicklung der Figur, keine Haltung zu dem eigenen Tun. Nur die Zettel und die Bewegungen der Teilnehmenden. Nach mehrmaligem Wechseln der Zettel ging es nur durch eine kurze Ansage im Freeze in die Partnerarbeit. Zwei Personen sammelten sich nun an einem Zettel und reagierten aufeinander mit ihren Impulsen. Es müssen schnell Entscheidungen getroffen werden und ein unmittelbarer Umgang und neue Bilder mit einer anderen Person entstehen.

In einem Prozess mit einer Gruppe kann nun aus dieser Übung mit den Teilnehmenden neu assoziiert und Texte geschrieben werden. Diese können wiederum zu neuen Bewegungen werden oder ein anderes Medium genutzt werden. So entsteht neues Material und die Teilnehmenden entwickeln ein Gespür welche Assoziationen, Empfindungen die erschaffenen Bilder auslösen können.

Der **zweite Aspekt** dreht sich darum, die eigenen Fähigkeiten als künstlerisches, schöpferisches Mittel begreifbar zu machen. Dazu zählen Körpertraining, Stimmbildung, Achtsamkeitstraining, Schauspielgrundlagen und ein Verständnis für strukturgebende Elemente, wie Tempo, Wiederholung, Distanz, etc. Dadurch bekommen sie Tools an die Hand gelegt, um neue Möglichkeiten des Ausdrucks im Gestaltungsprozess mitzuintegrieren und ihren ästhetischen Blick zu schärfen.

Ein **dritter Aspekt** der Findungsformen ist der reflexive Prozess der durchgängig die Arbeit begleiten sollte. Damit ist nicht nur der selbstreflektierte Blick gemeint, sondern ebenso der Blick der Teilnehmenden auf ihre Arbeit in der Beziehung und Erfahrung zur Welt. Diesem Aspekt sollte viel Zeit eingeräumt werden. So kann sich die Gruppe sicher sein, dass ihre entstandenen Bilder über die eigene Selbstdarstellung und Selbstverwirklichung hinaus auch philosophische oder gar gesellschaftskritische Ansätze verfolgt. (vgl. Grissmer 2005: S.52)

2. Die Feldenkrais-Methode für die Theaterpädagogik

Zum besseren Verständnis der Arbeit von Moshé Feldenkrais werde ich im Folgenden kurz seine Biografie erläutern:

Moshé Feldenkrais (1904-1984) war ein israelischer Ingenieur, Physiker und Begründer der nach ihm benannten Feldenkrais-Methode zur Verbesserung der menschlichen Bewegung und Körperwahrnehmung. Geboren in der Ukraine, wanderte er mit vierzehn Jahren nach Palästina aus. Er entwickelte ein großes Interesse an Judo und begann sich in den 1920er Jahren sehr intensiv mit Nahkampfmethoden zu beschäftigen. Anschließend studierte Feldenkrais Ingenieurwissenschaften in Paris, während er sich weiterhin mit Kampfsport, insbesondere mit Jiu-Jitsu befasste und bereits eigene Trainingsmethoden veröffentlichte. Eine Knieverletzung und die darauffolgende Unzufriedenheit mit den medizinischen Behandlungsmethoden führten ihn zur Entwicklung eigener Ansätze zur Rehabilitation und Bewegung. Er verknüpfte seine Erfahrungen aus Physik, Mechanik, Elektronik und Bewegung, um eine eigene Methode zur Schaffen Schmerzen zu lindern und menschliche Bewegungsmechanismen zu verbessern. Seine Methode zielt darauf ab, das Bewusstsein für eigene Bewegungsabläufe zu schärfen und dadurch sowohl körperliche als auch geistige Blockaden zu lösen.

So wie Feldenkrais das Ich-Bild versteht, ist es nicht statisch, sondern entwickelt sich im Laufe des Lebens durch Erfahrungen, Lernen und Interaktionen mit der Umwelt. Erfahrungen und Lernen vollziehen sich in drei wesentlichen Teilen und entstehen so zu einem Ich-Bild:

Den vererbten Teil:

„Der ererbte Teil ist im Wesentlichen festgelegt. Die biologischen Eigentümlichkeiten des einzelnen Menschen.“ (Feldenkrais 1996: S.19)

Feldenkrais meint damit unseren physischen, mit der Außenwelt agierenden Körper. Noch bevor von einer Identität gesprochen werden kann, entsteht unser Organismus aus unseren Erbanteilen und bildet so den Grundstein unseres „Ich-Bildes“.

Der erzogene Teil:

Unsere Erziehung hängt von unserer Umgebung und der Kultur, in welcher wir geboren wurden, ab. Als Neugeborenes findet Erziehung in unserer unmittelbaren Umgebung statt. Später bestimmt Erziehung unsere Sprache und die damit verbundenen Formen

des Denkens. Er entscheidet, wie wir uns in unserer Gesellschaft verhalten, auf Menschen reagieren und kommunizieren. Dabei unterscheidet sich unsere Erziehung, von der anderer Menschen und sind daher nicht Merkmale für den Mensch selbst sondern Merkmale einer Gesellschaft und Gruppe von Menschen.

Der selbsterzogene Teil:

Im Laufe unseres Lebens wechselt sich das Lernen im erzogenen und selbsterzogenen Teil ab. Haben wir anfangs noch wenig bis keine Möglichkeiten selbstständig zu lernen, nimmt dieses Teil im Laufe der Zeit zu. Je mehr der Organismus wächst, nimmt auch der Anteil der Selbsterziehung zu. Individuelle Züge entstehen. Das Kind verwirft selbstständig Erlerntes nach seiner eigenen Art. Dabei wird weitestgehend von dem erzogenen Teil beeinflusst, was wir lernen wollen und was wir von vornherein verweigern. (vgl. Feldenkrais 2020: S.20)

Bis zu einem gewissen Punkt sind wir vorgeprägt mit unseren Vorstellungen von der Welt, aber der selbsterzogene Teil, ist der Teil, in dem wir aktiv werden und den verändern können und Veränderungen erreichen. Wie bereits erwähnt, fokussiert sich die Feldenkrais-Methode auf die motorischen Veränderungen, die ein Mensch erzielen kann, um auch in den anderen Bereichen, Sinnesempfindung, Gefühl und Denken Erfolge zu erzielen und zu einem starken „Ich-Bild“ zu kommen. Für Feldenkrais entsteht eine korrekte Haltung (damit ist ebenso die Handlung und das Tun einer Person gemeint) durch das Lernen des Gefühls und der Entwicklung, nicht durch das bloße Wiederholen oder Einüben einer angestrebten Haltung. Ihm geht es darum, „eine Beziehung in der Form einer Empfindung“ zu erkennen, die in uns über die Zeit deutlicher und klarer wird. Als Kleinkind beginnen unsere frühesten Lernerfahrungen durch das Auskundschaften von den Möglichkeiten unserer Bewegungen. Durch eine Vielzahl undifferenzierter Muskelkontraktionen lernen wir sehr bald die richtigen Bewegungen erkennen, die unsere Handlungen in eine Richtung lenken, Bedeutung bekommen oder sonst einen Außenbezug haben. Diese Erkenntnisse werden zu bestimmten Handlungen. So lernen wir von Grund auf das Gehen, das Essen, das Sprechen, usw. Um eine Haltung zu verbessern, muss dieser Lernprozess wieder begonnen und unterstützt werden. Eine gut gelernte Handlung lässt sich nach Feldenkrais durch folgende Empfindungen erkennen (vgl. Feldenkrais 1992: S.155ff)

1. Mühelosigkeit

Eine gute Handlung zeichnet sich dadurch aus, dass sie sich Mühelos anfühlt, ungeachtet des Energieaufwandes. Mühe und Anstrengung in der Handlung ist laut Feldenkrais ein unnützer Kraftaufwand, welche unter anderem dadurch entsteht, dass noch andere Handlungen neben der eigentlich erwünschten ausgeführt werden.

2. Widerstandslosigkeit

Das Empfinden von Widerstand ist ein Zeichen für Hemmungen vor der eigentlichen Handlung und ein Zeichen ungenauer Motivation.

3. Umkehrbarkeit

Feldenkrais schreibt, dass sich eine gute Handlung auch dadurch auszeichnet, dass die Bewegung jederzeit gestoppt, gestartet, verwandelt und umgekehrt werden kann, ohne die Stellung verändern müssen. In bspw. Angst oder Zorn befindet sich der Körper in emotionaler Hochspannung, Die Handlungen werden zwanghaft und dadurch unkontrolliert.

4. Atmung und Fehlhaltung

Wird der Atem während des Tuns angehalten, kann das stark darauf hindeuten, dass eine Fehlhaltung vorliegt.

In meiner Zeit als Schauspielschüler habe ich drei Jahre lang die Feldenkrais-Methode gelernt und angewendet und viele positive Erfahrungen für meine schauspielerische und theaterpädagogische Arbeit gesammelt:

Beweglichkeit:

Für Schauspieler*innen und Tänzer*innen ist ein gutes Körperbewusstsein ein wichtiges Instrument. Die Feldenkrais-Methode hilft dabei, dieses Instrument zu optimieren. Durch gezielte Übungen verbessert sich die Körperwahrnehmung, die Beweglichkeit und die Fähigkeit, sich fließend zu bewegen. Das führt zu authentischeren Rollen, mehr Leichtigkeit auf der Bühne und eine Reduzierung von Verletzungsrisiken.

Achtsamkeit:

Die Feldenkrais-Methode ist eine sanfte, körperorientierte Methode. Sie fokussiert sich auf die Verbesserung der Bewegungskoordination und des Körperbewusstseins und bietet einen hervorragenden Weg, um die Achtsamkeit zu schulen. Durch gezielte

Bewegungsübungen und eine tiefe Wahrnehmung des eigenen Körpers wird eine Verbindung zwischen Körper und Geist hergestellt, die es ermöglicht, im gegenwärtigen Moment anzukommen und das eigene Erleben intensiver wahrzunehmen. Durch subtile Veränderungen im Körper

Lösen von Problemen:

Sehr früh hat sich bei mir gezeigt, dass die Feldenkrais-Methode ein überraschend wirksames Instrument zur Problembewältigung ist. Durch die vielen Wiederholungen einer einzelnen Übung über 30–50-mal, versucht der Körper mit der Zeit durch neue Ansätze die Abfolge leichter zu gestalten. So lernte ich auch abseits von Feldenkrais, in meiner Rollenarbeit oder im Tanzunterricht, Probleme von einem anderen Blickwinkel zu betrachten.

Selbstentdeckung:

Die Feldenkrais-Methode lenkt die Aufmerksamkeit auf die oft unbewussten Bewegungsmuster und Empfindungen im Körper. Durch diese Fokussierung entsteht eine tiefere Verbindung zum eigenen Körper, die es ermöglicht, unbekannte Facetten des Selbst zu entdecken. Eine verbesserte Körperwahrnehmung ermöglicht es, subtilste Veränderungen im Körper wahrzunehmen. Es entsteht eine tiefe Wahrnehmung des eigenen Körpers und es eröffnet sich ein Raum für Selbstreflexion und persönliche Entwicklung.

Integration der Feldenkrais-Methode in die Praxis

Da die Feldenkrais-Methode ein sehr komplexer und eigener Weg ist, ist die Frage wie wir die Vorzüge der Methode in spielerischer Art und Weise in die Theaterpädagogik integrieren können. Im Folgenden möchte ich ein paar Möglichkeiten aufzeigen.

1. Aufwärmen und Vorbereitung:

Achtsame Bewegung: Der Beginn jeder Übungsstunde beginnt mit einfachen, achtsamen Bewegungen, wie z.B. das Spüren des eigenen Gewichts, das Rollen auf dem Boden oder das Dehnen einzelner Körperteile.

Bewusstheit für den Atem: Das Integrieren von Atemübungen, hilft die Verbindung zwischen Körper und Geist zu stärken.

Leichte und langsame Bewegungen: Durch Entspannungsübungen kann den Teilnehmenden geholfen werden unnötige Spannungen zu verlieren und das Handeln zu erleichtern.

2. Körperliches Ausdruckstraining:

Bewegungsqualitäten: Arbeiten mit verschiedenen Bewegungsqualitäten wie schnell, langsam, leicht, schwer, fließend, ruckartig erweitert das Bewegungsrepertoire und verbessert die Qualität der Bewegung.

Körperliche Metaphern: Das Nutzen von Körpermetaphern, um Emotionen und Stimmungen auszudrücken, hilft bei dem spielerischen Umgang mit dem Körper.

Spielen mit dem Raum: Die Teilnehmenden erkunden den Raum auf unterschiedliche Weise, z.B. durch große, weite Bewegungen oder kleine, zarte Gesten.

3. Rollenarbeit und Improvisation

Bewegungsforschung: Durch Bewegung werden die Figuren und Rollen erforscht und entwickelt. Die psychologische Geste von Michael Tschechow oder die Geste des Zeigens nach Brecht bieten weitere gute Ansätze für diese Art der Arbeit.

4. Stimmbildung und Sprechtraining:

Körper und Stimme: Den Teilnehmenden kann der Zusammenhang zwischen Körperhaltung, Atmung und Stimmklang gezeigt werden, z.B. wie eine enge und gekrümmte Körperhaltung im Vergleich zu einer breiten geraden klingt.

Körperliche Resonanz: Die Teilnehmenden spüren die Vibrationen ihrer Stimme im Körper. Wie z.B. Durch die Aktivierung aller Stimmregister (Bauch- Brust und Kopfstimme) im Körper.

Körperliche Ausdruck in Sprache: Körperliche Elemente werden in die Sprechübungen integriert, um die Sprache lebendiger zu gestalten.

5. Körperliche Bewusstheit in der Aufführung:

Präsenz auf der Bühne: Durch Präsenzübungen werden die Teilnehmenden unterstützt, eine starke Bühnenpräsenz und ein bewusstes Körpergefühl zu entwickeln, z.B. durch das imaginäre Schießen von Pfeilen in den Zuschauerraum oder anderen Imaginationsübungen.

Körperliche Kommunikation: Den Teilnehmenden kann gezeigt werden, wie sie mit ihrem Körper ohne Worte kommunizieren können.

Beispiele für konkrete Übungen

Exploration des Raums und Laserstrahlen: Die Teilnehmenden erkunden den Raum auf verschiedene Arten: langsam, schnell, in verschiedenen Körperhaltungen und Ebenen. Dabei wird mit der Zeit die Aufmerksamkeit auf die Empfindungen in den Füßen, Beinen, dem Becken und den Armen gelenkt und mit diesen Körperteilen der Raum erforscht.

Laserstrahlen: Alle Teilnehmenden gehen in einen Raumlaf. Anschließend wird die Konzentration auf drei Punkte gelegt: zwischen den Augen, am Brustbein und am Bauchnabel. Aus diesen Punkten schießen imaginäre Laserstrahlen in den Raum. Nun liegt der Fokus der Teilnehmenden auf diese Bewegungen der Strahlen. Wann sie sich treffen, ob sich die Bewegung mit der Zeit verändert. Anschließend wird reflektiert.

Evolution: Alle Teilnehmenden liegen auf dem Boden, schließen ihre Augen und konzentrieren sich auf ihren Körper. Dann beginnen die Teilnehmenden den rechten Arm unabhängig vom restlichen Körper zu bewegen. Die Bewegung wird genau erforscht. Dann nach einer Weile kommt der linke Arm dazu. Danach kommt das rechte Bein und später das linke hinzu. Die Teilnehmenden beginnen langsam sich aufzurichten und sich im Raum zu bewegen. Während der gesamten Übung, auch im Stehen bleiben die Augen geschlossen.

Das imaginäre Objekt: Die Teilnehmenden stehen im Kreis. Die Spielleitung hält ein imaginäres Objekt in den Händen und erkundet durch Bewegung dessen Gewicht, Form und Beschaffenheit. Dieses Objekt wird durch die Reihen durchgegeben und verändert sich von Person zu Person.

Spiegelübung mit Atem und Bewegung: Alle Teilnehmenden suchen sich eine*n Partner*in. Eine Person gibt langsame fließende Bewegungen vor, welche die andere Person kopiert. Dadurch sollte die Atmung durchgängig ruhig und kontrolliert sein. Irgendwann mitten in der Bewegung stoppt die Spielleitung durch ein Zeichen die Bewegungen der Teilnehmenden, alle spüren in ihre Figur hinein und auf ein weiteres Zeichen setzen alle ihre Bewegungen fort. Die Spielleitung gibt der Gruppe Impulse sich Herauszufordern, verschiedene Ebenen zu nutzen und sich auch in schwierige Positionen zu versuchen. Dann ist Wechsel.

3. Performance–orientierte Theaterarbeit

Ich möchte hier die These aufstellen, das performance-orientierte Theaterarbeit die besten Möglichkeiten bietet alle die auf Seite 8 genannten Ansätze zu erfüllen. Im Folgenden werde ich den Begriff „Performance“ erklären.

Performance, abgeleitet vom englischen „to-perform“ (handeln, ausführen, vollziehen), beschreibt in erster Linie, dass ausführen und viel wichtiger noch das Aufführen von Sprechakten und performativen körperlichen Handlungen in der Anwesenheit und der Wahrnehmung anderer. (Fischer-Lichte, S. 63)

*Die Performativität von Aufführung zeigt sich demnach in Aspekten der leiblichen Ko-Präsenz der Akteur*innen, wobei unter Akteur*innen sowohl Darsteller*innen wie Publikum gefasst sind, die das Bühnengeschehen und sich selbst gegenseitig in performativen Akten beglaubigen. Dazu gehören ebenso Räumlichkeit, Zeitlichkeit, Körperlichkeit, Klang- und Lautlichkeit, Ereignishaftigkeit, Dauer und Rhythmus (Gregor, Alina: S.28)*

„Performance“ als Begriff wie wir ihn heute kennen, bezieht sich auf die Performancekunst, eine aktionsorientierte Form, welche sich aus der bildenden Kunst der 1960er Jahre entwickelt hat. Ziel der performativen Handlung ist es, durch spontane, einmalige, kontextabhängige, kurzlebige, irritierende und unkontrollierte Prozesse ein Gefühl der Fremdheit zu erzeugen. Im folgenden Abschnitt finden sich die fünf zentralen Unterschiede der Performancekunst zum dramatischen Theater nach Wolfgang Sting, (vgl. Gregor 2024: S.28)

- Ereignis statt Werk
- Präsentation statt Repräsentation
- Handeln statt Spielen und Als-ob Darstellen
- Selbstdarstellung statt Rollen- und Figurendarstellung
- Zuschaueransprache bzw. Unmittelbarkeit statt vierter Wand und Illusion

Bereits an dieser Stelle lassen sich die vielfältigen Möglichkeiten erkennen, die sich durch performance-orientierte Arbeitsweisen eröffnen. Im Gegensatz zum bloßen "Als-ob-Spielen" steht hier ein wahrhaftiges Handeln im Vordergrund, welches die Authentizität und Eigenständigkeit des Performers fördert. Durch die Verlagerung des Fokus vom Werk auf das Ereignis selbst, wird die Wahrnehmung des Performers auf die gegenwärtige Handlung und deren unmittelbare Umsetzung gelenkt. Dies steht im Kontrast zur "Kritischen Selbstbeobachtung", wie sie von Sanford Meisner beschrieben wird. Im Kontext der Arbeit mit Laien Schauspielern bietet die Selbstdarstellung im Vergleich zur Rollendarstellung einen entscheidenden Vorteil: Ein großer und komplexer Teil der klassischen Schauspiellehre, die Rollenarbeit, rückt in den Hintergrund. Dies ermöglicht eine stärkere Konzentration auf die Körperarbeit und deren Ausdruckskraft.

Das Material der Performance ist der Mensch selbst, sein Körper sein Ich, seine Grenzen, [...] der Prozess, in dem sich der Körper bewegt, begreift und agiert steht im Mittelpunkt. (Deimling, Johannes 2006, S.56)

Johannes Deimling beschreibt hier den Ausgangspunkt einer jeden Performance. Der pure Körper und seine Aktionen. Steht bei dem traditionellen Theater das Drama, vom altgriechischen Wort δράμα dráma „Handlung“, (vgl. Wikipedia) eine Regieanweisung, Text, welche die Handlung beschreibt im Vordergrund, steht hier das handelnde Individuum. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass performance-orientierte Arbeitsweisen:

- Authentizität und Eigenständigkeit des Performers fördern
- Die Aufmerksamkeit auf die gegenwärtige Handlung und deren Umsetzung lenken
- Die Bedeutung der Rollenarbeit reduzieren und die Körperarbeit in den Vordergrund rücken

Vorteile für die Arbeit mit Laien Schauspielern:

- Leichtere Zugänglichkeit durch den Fokus auf Selbstdarstellung
- Stärkere Konzentration auf die eigenen Ausdrucksmöglichkeiten
- Ermöglichung einer individuellen und prozessorientierten Herangehensweise

Im weiteren Schritt werde ich Ansätze nennen, die in der performance-orientierten Theaterarbeit von Bedeutung sind, um ein freies Handeln zu erleichtern.

Der Praxisrahmen

Der Praxisrahmen bildet das Gerüst, auf dem wir spezifisch für performance-orientierten Unterricht aufbauen. Bei den folgenden Punkten kann ich aus der Praxiserfahrung berichten, dass sie sich als bewährt in meiner Arbeit bewiesen haben.

Kunst statt Pädagogik

Für das künstlerische Selbstverständnis der Teilnehmenden ist es fundamental, dass sie lernen, sich selbst als Künstler zu begreifen. Die „Magie“ im Theater entsteht meiner Auffassung zufolge für Performer und dem Publikum, wenn die Kunst im Mittelpunkt

steht. Dazu zählt auch der Umgang mit den Teilnehmenden während den Proben. Die Teilnehmenden als Künstler/Performer Personen wertzuschätzen und sie als solche anzusprechen, verdeutlicht ihnen ihre eigene kreative Kraft und ihr künstlerisches Potenzial. Dies wiederum fördert ihr Selbstvertrauen und ihre Eigenverantwortung im künstlerischen Prozess. Anstatt die Teilnehmenden wie Schüler zu behandeln, wird ihnen damit der Freiraum gegeben werden, ihre eigenen Ideen und künstlerischen Ausdrucksformen zu entwickeln.

„Sich-Riskieren“

Die Angst vor dem Scheitern ist oft ein Stolperstein, der die Teilnehmende daran hindern kann, authentisch zu Handeln. Wenn wir von Vorneherein unsicher an unsere Handlung gehen, fühlen wir uns in der Bewegung bereits unwohl und beobachten jeden unserer Bewegungen. Wahre Entscheidungen fallen uns nicht ohne Grund schwierig. Sie kommen mit einer Verantwortung der eigenen Handlung daher. Wolfgang Engler, ehemaliger Rektor der Hochschule für Schauspielkunst „Ernst Busch“ ist der Ansicht das die Menschen in unserem Teil der Welt in „postheroischen“ Zeiten leben. Heros beschreibt er als „starke Individuen, welche aus der Selbstständigkeit ihres Charakters und ihrer Willkür heraus das Ganze einer Handlung auf sich nehmen und vollbringen“ (vgl. Engler 2017: S.37). Vollumfänglich zu einer Entscheidung zu stehen, macht uns verwundbar. Es ist einfacher in vage zu bleiben als die möglichen Folgen einer Entscheidung auf sich zu legen, sollte das Ergebnis ein anderes sein als erwartet. So neigen wir dazu, uns wenn eine Handlung schief geht, die Tat weit von uns zuschieben, statt sie vollumfänglich anzunehmen:

Der Held der trug die Welt auf seinen Schultern, der Mensch der Moderne trägt sie als möglichst leichten Mantel – und wirft ihn ab, sobald er andere Lastenträger findet. (Engler, Wolfgang 2017: S.39)

Das Heroische Individuum zeichnet sich dadurch aus, dass seine Handlung vom Schicksal bestimmt sei. Sowie der Drache geschlagen werden muss, so muss auch diese oder jene Handlung ausgeführt werden. Dabei werden der Ausdruck und möglicherweise auch der Grund nebensächlich und das Tun gewinnt an Bedeutung.

Bevor wir also in eine Bühnensituation gehen, muss sich unser Ausgangsituation verändern, die frei und ungebunden wird. Der Bühnenraum wird ein Ort des „Sich-Riskierens“. Der Begriff "Scheitern" trägt oft negative Konnotationen, wohingegen "Sich-Riskieren" mit Offenheit und einem positiveren Bild verbunden wird. Sich-Riskieren

umfasst Handlungen wie Ins-Extreme-Gehen, Stören, Provozieren, Schockieren, Kontrolle-Verlieren, Überraschen, Unterbrechen, Dialogisieren und Sicherheit Suchen. Im performativen Arbeiten geht es um einen vielschichtigen Zugang und Zugriff auf die Welt. Dabei ist es essenziell, eine große Offenheit und Abstraktion zu bewahren. Denn genau das ist das Ziel: Mehrdeutigkeit und verschiedene Perspektiven zuzulassen und Zugänge zu schaffen, die neue Möglichkeiten eröffnen. Des Weiteren ist der Praxisrahmen „Sich-Riskieren“ irritationsfreundlich und bereitet Nährboden für kommendes Unverständnis und Hinterfragen (vgl. Gregor 2023: S.18)

Haltung

Im Zentrum des performanceorientierten Theaterunterrichts steht die Entwicklung einer klaren Bühnenpräsenz, die frei von privaten Haltungen ist. Diese Präsenz geht über das bloße Darstellen einer Rolle hinaus und erfordert ein tiefes Verständnis des eigenen Körpers, sowie deren Einsatz als Ausdrucksmittel. Die angestrebte Haltung gründet sich auf zwei Säulen:

Körperlich-leibliche Präsenz: Die Teilnehmenden erlangen eine souveräne Kontrolle über ihren Körper und nutzen diesen bewusst, um Emotionen, Ideen und Botschaften zu vermitteln.

Inhaltliche Auseinandersetzung: Die Teilnehmenden setzen sich sowohl auf persönlicher als auch gesellschaftlicher Ebene mit dem Thema der Performance auseinander. Sie reflektieren ihre eigene Position und entwickeln somit einen kritischen Blick auf die Welt um sie herum. (vgl. Gregor 2024: S.140)

Wie bereits auf Seite 6 erwähnt, bezeichnet Feldenkrais die Problematik des Körpers Gewohnheiten anzunehmen und einen „starren, immer gleichen Charakter“ zu formen. Durch das Brechen dieses gewohnten Referenzsystems, begeben wir unsere Teilnehmenden bewusst in eine Irritation, welche ihnen neue Möglichkeiten der Bewegungsqualitäten und des Bewegungsrepertoires ermöglichen.

In meiner Theaterpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen einer Performance-Gruppe in Hamburg lernte ich einen Weg die Haltung praktisch in den Unterricht zu integrieren: Nach einem kurzen gemeinsamen körperlichen Warm-Up im Kreis gab es, vor der eigentlichen Probenarbeit eine Zeit den Körper frei assoziieren, forschen und bewegen zu lassen. Diese bestand aus der Durchführung praktischer Handlungsanweisungen, wie beispielsweise den oben erwähnten „Impossible Tasks“ oder der Verwendung von „Viewpoints“ nach Anne Bogart und Tina Landau. Bevor aber in die Körperliche Abstraktion gegangen wurde, gab es von Gregor die Anweisung, „Platziert euch im Raum, außerhalb eures gewohnten Referenzsystems“ oder „stellt euch auf den Kopf“.

Die Teilnehmenden verteilten sich daraufhin im Raum und nahmen die gesamte Fläche ein. Manche standen mit dem Gesicht an der Wand andere lagen verknotet und verquer auf dem Boden andere hingen auf einer Leiter oder einem Gerüst und andere nahmen es sehr wörtlich und machten einen Kopfstand. Ein skurriles, aber sehr ästhetisch-künstlerisches Bild entsteht, was direkt Interesse bei den Zuschauenden weckt. Von dieser Ausgangssituation kommen wir nun durch simple Handlungsanweisungen zu völlig neuem und fremdem Material was weiterverarbeitet und für die Performance verwendet werden kann.

Devising Performance

Für die praktische Erarbeitung einer Performance mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen, möchte ich die „Devising Performance“ für das Erreichen von Authentizität mit meinen eigenen Erfahrungen als Theaterpädagoge und anderen Performance Schriften kombinieren. Hier sei erwähnt, dass es viele Möglichkeiten für die Entwicklung einer Performance gibt. Das Ziel dieser Anleitung ist es, eine klare Richtung für die Entwicklung einer performance-orientierten Theaterarbeit vorzuschlagen, sie ist jedoch in keiner Weise vorschreibend.

„Devising Performance“, auch bekannt als „Devised Theatre“, zeichnet sich durch ihre gruppen- und prozessorientierte Arbeit, sowie ihre demokratische Grundhaltung aus. Entstanden in den 1960er und 1970er Jahren in der freien Theaterszene der USA und Großbritanniens, steht diese Methode im Kontrast zu dem traditionellen, autoritären Theatermodell (vgl. Hartmann). Dabei ist „Devising Performance“ eine Gruppenzusammenarbeit, die auf Basis eines inspirierenden Auslösers, auch genannt „Starting Point“ zu einer Performance führt. Anstatt einer getreuen Nachbildung vorhandener Werke, ist der 'Starting Point' ein kreativer Spielplatz, auf dem mit einer großen Vielfalt von Materialien experimentiert werden kann. Dieser "Starting Point“ kann vielfältig sein und verschiedener Herkunft sein: (vgl. Hilliger 1994 S.3ff) (vgl. GCSV, 2016)

Textlich: Ein Roman, Gedicht, eine Kurzgeschichte, Theaterstücke, Briefe oder Sachtexte können als Ausgangspunkt dienen.

Visuell: Gemälde, Fotografien, Filme oder auch Artefakte regen die Fantasie an und bieten vielfältige Interpretationsmöglichkeiten.

Akustisch: Musikstücke, Klanglandschaften oder Aufnahmen stimulieren die Sinne und schaffen eine atmosphärische Grundlage.

Abstrakt: Ein einzelnes Wort, ein Thema oder eine Stimmung können Ausgangspunkte für kreative Ideenfindung sein.

Wichtig ist hier, dass der gewählte „Starting Point“ die Teilnehmenden fesselt und ihre eigene Lebensrealität betrifft. So kann sie über die Projektphase hinweg immer wieder als Inspiration dienen. Wurde in der Gruppe ein „Starting Point“ gefunden, beginnt die theoretische und praktische Forschung.

Theoretische Forschung

Die theoretische Forschung kann durch die geläufigen Quellen wie Internet, Musik, Büchern, Zeitungen durchgeführt werden, aber auch (je nach Starting Point) in der eigenen Familienbiografie, durch selbstgeschriebene Geschichten und Gedichte, Interviews, persönlichen Objekten und ähnlichem. Es ist auch eine gute Idee der Gruppe Fragen mit nach Hause zu geben:

- Was interessiert mich an diesem Thema?
- Was sind meine ersten Gedanken dazu?
- Welche Gefühle verbinde ich mit dem Thema?
- An welchen Orten begegne ich diesem Thema?

Es wird damit begonnen, den „Starting Point“ eingehend zu analysieren und verschiedene Interpretationsmöglichkeiten zu erkunden. Der gesamte Entwicklungsprozess wird sorgfältig dokumentiert, um sowohl den kreativen Weg nachvollziehbar zu machen als auch die daraus gewonnenen Erkenntnisse festzuhalten. Es ist von Vorteil alle Materialien in einem Probenstagebuch oder einer Mappe aufzubewahren. Besonders nützlich für die Arbeit kann das Herausschreiben genauer Handlungsansweisungen oder Gefühlen sein. Diese können in der praktischen Arbeit als weiteres Material benutzt werden. Dabei empfiehlt sich, diese Worte ins Extrem zu setzen und ihnen so mehr Ausdrucksstärke zu verleihen. (z.B. ein „traurig“ zu einem „verzweifelt“) Szenisches Schreiben, wie das Schreiben von 3 Minuten Fragmenten ist ebenfalls eine gute Möglichkeit Ideen zu sammeln.

Die Realität des Entwickelns ist, dass die Ziele und Zielsetzungen eines Stücks während des Prozesses wachsen und sich entwickeln und verändern kann. Solche Veränderungen gehören in dieser Art der Arbeit dazu und sind wichtig für den Prozess. Sie müssen dafür in der Gruppe ausgesprochen und diskutiert werden.

Praktische Forschung

Die praktische Forschung des „Starting Point“ geht im Idealfall Hand in Hand mit der Theoretischen. Neuerforschtes kann dabei direkt in die praktische Arbeit mit einfließen. Es ist daher ratsam, die Teilnehmenden so früh wie möglich mit dem Experimentieren

vertraut zu machen. In der Entwicklungsphase entsteht eine Fülle an Material, die weit über das fertige Produkt hinausgeht. Je effektiver diese Phase der praktischen Auseinandersetzung gestaltet wird, desto erfolgreicher wird das Endergebnis. Das Nutzen von Videoaufnahmen hat sich in der Praxis als hilfreich erwiesen, da es in der praktischen Erkundungsphase helfen kann, diese Phase frei von "Lampenfieber" zu halten und den Prozess gut zu dokumentieren. Indem die Teilnehmenden sich an den Prozess des Aufnehmens und Präsentierens gewöhnen, verlieren sie ebenso ihre Angst vor Publikum zu spielen und können sich ungehindert auf ihre Ideen und den Prozess konzentrieren.

Im Zentrum der praktischen Forschung steht die Improvisation als Mittel zur Ideenfindung und Gestaltung. Durch gemeinschaftliches Experimentieren und spontanes Ausprobieren werden verschiedene ästhetische Bilder und kreative Lösungen entwickelt. Der erste Baustein der performativen Arbeit, der Beginn eines Prozesses ist meistens sehr gleich: kreuz und quer durch den Raum gehen, stehenbleiben, sich selbst und den Raum wahrnehmen, weitergehen. Auf dieser Basis, dem Raumlauf, werden weitere Bausteine gesetzt. So kann beispielsweise ein nächster Schritt sein: durch den Raum gehen, stehenbleiben, einen mitgebrachten Satz sprechen, eine Geste machen, weiterlaufen. Als nächstes können Aufgaben eingeführt werden: „Suche hektisch etwas verloren Gegangenes im ganzen Raum.“, „spreche dir selbst laut Mut zu.“. Die Teilnehmenden finden Bewegungen, die ihnen zusagen. So können Reihenfolgen entstehen die zu ersten Ergebnissen führen. (vgl. Seitz 2006: S.40) Schon bald können Auslöser eingeführt werden, auf die mit Körperaktionen, Stimmaktionen, Textaktionen und Raumaktionen reagiert werden kann.

Zum Verständnis dieser Aktionen möchte ich hier gerne Alina Gregor zitieren:

„Es sollen hier Schwerpunkte für konkrete Sinneseindrücke gesetzt werden. So liegt der Fokus der künstlerisch-ästhetischen Praktik zum einen auf der Reduzierung auf eine Aktion mit der Stimme oder den Stimmen, in der anderen Praktik liegt dieser auf dem Körper oder mehreren Körpern. In der Reduktion auf diese Praktiken wird das Wesen performativ-künstlerischer Theaterarbeit genau aufgezeigt.“ (Gregor Alina 2024: S.140)

Dabei ist nicht genau definiert wie diese Aktionen zu begreifen sind. Sie dienen vielmehr als Stütze für neue Ideen und Ansätze. Ein Auslöser für Aktionen kann beispielsweise ein Bild, ein Textfragment, ein Objekt, ein Szenario oder ein Musikstück oder ähnliches sein. Bevor oder während des Prozesses in der Improvisation, ist es natürlich von Vorteil der Gruppe das nötige Wissen zu vermitteln oder vermittelt zu haben und ihnen Begriffe

wie Ebenen, Standbilder, Tempi, Wiederholungen, Steigerungen, Distanz, Präsenz nicht fremd sind (siehe S.14 ästhetische Findungsformen, zweiter Aspekt) um sich so vieler ästhetischer Mittel bedienen zu können.

Für die Praktische Arbeit mit Performativen Mitteln mit den Teilnehmenden sind folgende Impulse aus der Performance relevant (vgl. Gregor 2024: S.137):

1. **Spontanes provokatives Handeln:** Unerwartete Aktionen und Regelbrüche stiften Irritation und fördern neue Perspektiven.
2. **Das Wissen des Nichtwissens:** Die Teilnehmenden sind sich ihrer Ungewissheit bewusst und nutzen Sie sie als kreativen Motor.
3. **Subjektive Erfahrung als Basis:** Das Einbeziehen persönlicher Erfahrungen und Empfindungen in den künstlerischen Prozess.
4. **Grenzüberschreitungen:** Das Experimentieren mit dem Überschreiten von Grenzen, sowohl intentional als auch ungewollt.
5. **Grenzen im Ensemble bewusst überschreiten:** Als Gruppe Grenzüberschreitungen generieren.
6. **Extreme als künstlerische Strategie:** Radikale Handlungen und Ausdrucksformen öffnen neue Ebenen der Kreativität.
7. **Offenheit und Mehrdeutigkeit:** Akzeptieren von Offenheit und Ergebnisse sowie das nutzen vielschichtige Interpretationen.
8. **Prozessualität:** Die künstlerische Arbeit ist ein fortlaufender Prozess, der nie abgeschlossen ist.
9. **Flexibilität:** Die Anwendung dieser Impulse ist nicht starr vorgegeben, sondern kann individuell angepasst werden.

Wie Alina Gregor selbst in ihrer Dissertationsschrift beschreibt, kann diese Arbeitsweise zu einer großen Irritation oder sogar Frust führen. Wir sollten daraufhin die Teilnehmenden in diesem Gefühl bestärken und ihnen immer wieder Punkt 2., „wir wissen über unser Nichtwissen“ nahelegen und erklären, dass jeder nichtverstandene Impuls eine neue wahre emotionale Begegnung mit sich selbst, dem Raum und dem Thema implizieren kann.

In einem Performance Workshop für Lehrkräfte wurden die Teilnehmenden mit einer Aufgabe konfrontiert: Sie sollten auf einem Stuhl Platz nehmen, sich außerhalb ihres Referenzsystems im Raum platzieren und aus dieser Position heraus in Bewegung und praktische Forschung übergehen. Die Impulse "unterbrechen", "verkünden" und

"riskieren", die durch ein vorheriges Spiel eingeführt wurden, dienten als Antrieb für die folgende Improvisation. Zunächst begannen die Teilnehmenden zaghaft, sich auf die Stühle zu stellen. Andere hoben den Stuhl in die Luft und bewegten sich ein paar Schritte in eine Richtung. Durch wiederholtes Anfeuern der Spielleitung und die wiederholte Betonung der Impulse gewannen die Bewegungen an Intensität und Realitätsnähe. Die Dynamik nahm weiter zu. Eine Teilnehmerin nahm einer anderen den Stuhl weg, während andere laut in den Raum schrien. Schließlich nahm eine Teilnehmerin ihren Stuhl, ging an die Rampe der Bühne und warf ihn hinunter in den Publikumsraum. Diese Aktion verdeutlicht den zentralen Aspekt der Extreme: Im geschützten Raum der Improvisation können Handlungen und Schritte vollzogen werden, die im Alltag undenkbar wären.

Sicher ist dieser Form der Extreme nicht in jedem Raum in dem wir als Theaterpädagog*innen arbeiten möglich. Dennoch sollte der Antrieb der gleiche sein: Das Brechen der gängigen Konventionen zu neuen Erfahrungen und Begegnungen.

Als praktische Handlungsanweisungen möchte ich unter anderem „Impossible Tasks“ vorschlagen:

„Impossible Tasks“ sind Aufgaben, die auf dem ersten Blick unmöglich erscheinen: „Bleibe in der Luft stecken“, „Schau in dein eigenes Ohr“, Das mag vorerst für die Teilnehmenden möglicherweise sinnlos erscheinen, wir erfüllen damit aber einen ganz bestimmten Zweck: Wir durchbrechen die funktionelle Wahrnehmung und gehen in einen intensiven Forschungsprozess. Wir befinden uns mit diesen Aufgaben außerhalb unseres alltäglichen Referenzsystems, wodurch das Ergebnisse Ungewiss ist. Da wir auch von vorneherein wahrnehmen das wir Scheitern werden, ist die Hürde des eigentlichen, zweckdienlichen Erfahrens und Forschens deutlich geringer. (vgl. Gregor 2023, S.18)

Beispiele für „Impossible Tasks“ sind:

- Versuche vor dir selbst wegzulaufen.
- Dupliziere dich
- Springe fünfmal, ohne den Boden zu berühren
- Werde für 5 Sekunden unsichtbar
- „Glitche“ durch den Boden/die Wand

„Impossible Tasks“ können einzeln oder auch in der Gruppe bearbeitet werden. Auch im Bezug zum Thema („Starting Point“) kann mit der Gruppe Impossible Tasks erfunden

werden und mit in die Performance integriert werden. (beispielsweise Thema: „Rotkäppchen“ = „laufe mit zwei Personen im Bauch auf die andere Seite der Bühne“.)

Im folgenden Abschnitt nenne ich ein paar Ideen, wie sich dieses Wissen praktisch in die Performancearbeit Umsätzen lässt:

Gleichzeitiges Experimentieren und Improvisieren

Durch verteilte Objekte und Zettel im Raum: Im Raum liegen Zettel und Objekte und Material verteilt. Die Teilnehmenden haben nun die Möglichkeit ein Objekt zu erforschen oder einen Text körperlich darzustellen. Auf ein Zeichen werden die Plätze getauscht.

Durch Ansage: Die Spielleitung gibt der Gruppe, oder einzelnen Personen durch Ansagen neue Impulse.

Durch Verteilen von Aufgaben: Zettel mit Unterschiedlichen Aufgaben werden an die Gruppe verteilt. Die Aufgaben werden gleichzeitig ausgeführt und können sich auch auf andere beziehen. (z.B. Immer, wenn du jemandem das Gesicht im Blickfeld hast, grapple unter einem Stuhl durch.)

Forschen mit Text und Material

Zwei Teilnehmende lesen einen Text vor. Der Rest der Gruppe versucht dabei mit Zeitungen das Gehörte direkt zu Formen und eine Skulptur daraus zu kreieren. Anschließend stellen sich nun alle zu einer der geformten Skulpturen und versuchen sie körperlich darzustellen. Die beiden außenstehenden Teilnehmenden beobachten und beschreiben, der Gruppe was sie gesehen haben.

Gruppenarbeit zu einer Performance

Der Gruppe wird ein Bild oder Text und eine Aktion gegeben. Sie entwickeln innerhalb eines kurzen Zeitraums eine eigene Performance. Die Performances haben einen klaren Anfang mit Aufgang. Bei der Präsentation mit der Gruppe geht, die eine Performance fließend in die andere über und erst am Ende jeder Gruppe wird reflektiert. Die Performances können auch gemeinsam und gleichzeitig auf der Bühne erfolgen.

Snapshot

Die Gruppe wird unterteilt in zwei Gruppen. Die eine Gruppe versammelt sich auf der Bühne, während die andere zuschaut und von außen mitagiert. Die Gruppe von außen gibt wirft nun einen Ort rein und die Gruppe muss diesen Ort schnell darstellen. Nach einer kurzen Zeit gibt die Spielleitung ein Zeichen, die Teilnehmenden auf der Bühne

stoppen und die Gruppe von außen gibt auf Basis des entstandenen Standbildes einen neuen Ort rein, welcher verkörpert wird.

Im weiteren Probenprozess können Orte von der Gruppe dargestellt werden, in welchem das Thema stattfinden wird. Dabei werde Handlungsanweisungen, die zu dem Thema passen als Hilfsmittel und Unterstützung mitgegeben. Ist das Thema beispielsweise „Revolution“, könnten Worte wie: „erheben“, „verschwören“, „barrikadieren“ gute Stützen für die Teilnehmenden sein, auf die sie immer wieder zurückgreifen können.

Es kann den Teilnehmenden helfen ihnen Materialien wie Stühle, Zeitungen, Knete oder ähnliches für das Spiel zur Verfügung zu stellen. So haben die Teilnehmenden noch einen Orientierungspunkt und mehrere kreative Möglichkeiten.

Ortswechsel

Alle Teilnehmenden stellen sich in einer Reihe auf oder suchen sich einen Platz auf der Bühne. Die Spielleitung nennt nun Orte, welche jeder der Teilnehmenden allein darstellen wird. Diese Orte hängen mit dem Thema zusammen und können eine fortlaufende Geschichte erzählen. Das könnten beispielsweise Orte sein wie: „Im Straßenkampf“, „im Gefängnis“, „vor Gericht“. Auch hier können wieder die Handlungsanweisungen helfen den Ort neu zu begreifen und zu neuen Ideen führen.

Die Aufgabe der Spielleitung ist es bei beiden Forschungsprozessen immer wachsam zu sein. Ob bereits beim Warm-Up oder bei der eigentlichen Forschung, kann jeder zufällig entstandene Moment für das Stück relevant sein.

Struktur

Die Struktur einer Aufführung ist entscheidend für ihre Wirkung auf das Publikum. Die Wahl der richtigen Reihenfolge und die Gestaltung der Übergänge zwischen den einzelnen Szenen beeinflussen größtenteils die Bedeutung des gesamten Stücks. Daher ist es wichtig, dass die Teilnehmenden verschiedene Strukturierungsoptionen ausprobieren und deren Auswirkungen auf die Erzählung analysieren. Dabei kann sich an folgenden drei Grundprinzipien orientiert werden:

- ein kraftvoller Anfang.
- eine klare Entwicklung im Mittelteil (Dynamiken, Wiederholungen, Wechsel von Gruppen- und Einzelaktionen).
- ein abschließendes Element, das die zentralen Ideen unterstreicht.

Der Gruppe kleine strukturierte Vorgaben wie Anfang, Mitte, Schluss zu geben, können den Teilnehmenden als nützlicher Ansatzpunkte dienen. Hilfreich für die Erarbeitung der Struktur ist es bereits frühzeitig den Szenen und den Kombinationen Namen zu geben. Auch wenn sich innerhalb der Szene noch einiges verändern kann, weiß die Gruppe im weiteren Probenprozess Bescheid, welche Szene ansteht und geprobt wird. Die einzelnen Bilder und Szenen können nun auf einzelne Blätter geschrieben werden und von allen Teilnehmenden so lange in eine Position gebracht werden, bis alle zufrieden sind.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Performance-orientierter Theaterunterricht das authentische Spiel unterstützt durch:

Das Schaffen eines sicheren Raums: Ein wertungsarmer, gestaltungsfreier Raum durch das „Sich-Riskieren“ und einer bejahenden Grundhaltung, ermöglicht den Teilnehmenden sich auszuprobieren und Fehler zu machen.

Förderung wahrhaftigen Handelns: Der reine Fokus auf echte Handlungsanweisungen und das „ins-Extreme gehen“ bestärkt die authentische Handlung.

Vielfalt der Spielformen: Durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Aktionen (Körperaktion, Stimmaktion etc.) und „Impossible Tasks“ wird die Spielfreude geweckt, die eigene Kreativität gefördert und das Scheitern als Chance gesehen neues zu entdecken.

Individuelle Förderung: Jeder Teilnehmende wird in seiner individuellen Entwicklung unterstützt und ermutigt Teil der Performance zu sein.

Spontaneität und Improvisation: Durch improvisatorische Übungen wird die Fähigkeit geschult, spontan auf Situationen zu reagieren und eigene Ideen zu entwickeln.

Unterschiede der Methodiken

Zufälligkeit gegen Umkehrbarkeit:

Die Feldenkrais-Methode arbeitet viel mit Genauigkeit, Umkehrbarkeit und Zielbewusste Führung der Gelenke, wohingegen manche Bewegungen aus der Performance wild und unkoordiniert werden können. Ein wichtiger Teil des performance-orientierten Theaterunterrichtes ist es Raum für Zufälligkeiten zu lassen.

Extreme gegen Mühelosigkeit:

Der performance-orientierten Unterricht lebt von dem Auskosten des Extremen. In der Feldenkrais-Methode hingegen wird viel mit kleinen, langsamen und achtsamen Bewegungen gearbeitet.

Ziel gegen Prozess:

Die eigentliche Intension der Bewegungen in der Feldenkrais-Methode liegt nicht in der Erfüllung einer Aufgabe, sondern in dem Prozess, wohingegen in dem performance-orientierten Theaterunterricht zwar auch der Prozess hochrangig ist, aber am Ende eine Schauwerk entsteht.

Die Unterschiede beider Methodiken zeigen, dass das Nutzen beider in der Theaterpädagogischen Arbeit ein großes Feld beschreiben kann, um authentisches Handeln für die Teilnehmenden zu erleichtern.

Fazit

Die Verbindung von performance-orientiertem Unterricht und der Feldenkrais-Methode in der Theaterpädagogik bietet einen vielversprechenden Ansatz den Teilnehmenden zu einem starken Selbstbild und zu einem authentischeren Spiel zu kommen. Ein authentisches Spiel auf der Bühne eignet sich ebenfalls als pädagogisches Ziel da es auf ein gesundes Selbstbild und ein selbstsicheres Handeln hinstrebt. Das wahrhaftige, bewusste Handeln ist dabei ein wesentlicher und wichtiger Punkt, um zum authentischen Spiel zu gelangen. Feldenkrais bietet einen langsamen, konzentrierten Ansatz, der den Fokus auf das Verstehen des Körpers legt und dem Erlernen einer gesunden Körperlichkeit. Die Ansätze der performance-orientierten Theaterarbeit fokussieren sich auf echtes Erleben statt „Als-ob“ Situationen was es Teilnehmenden erleichtert in dem Geschehen authentisch zu reagieren. Ebenso die neue Herangehensweise durch das „Sich-riskieren“ erlaubt und begünstigt sogar das Scheitern, was zu einem freien Ungehemmten Handeln führen kann. Um die Feldenkrais-Methode in den Unterricht zu integrieren, bietet sie sich beispielsweise hervorragend als Warm-Up an um die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden auf ihren Körper zu lenken und ihre Achtsamkeit zu schärfen. Ebenso die Ansätze von Mühelosigkeit und Umkehrbarkeit auf der Bühne zu verwenden, bieten sowohl ästhetische als auch pädagogische Möglichkeiten. Es könnten beispielsweise auch Szenen entwickelt werden, die sich gänzlich auf die Feldenkrais- Methode fokussieren, z.B. durch langsame, klare Bewegungen und Sprache, wobei der Fokus versucht wird bei der Bewegung zu bleiben. Diese Handlung und die hohe Konzentration der Teilnehmenden (was ebenfalls eine Handlung ist) kann für die Zuschauenden auch als „Ich-haft“ angesehen werden und demnach auch als authentisch.

Literaturverzeichnis

Henschel, Ulrike In: Fokus Schultheater, echt authentische, Ich als etwas Anderes oder Theater öffnet Welten, Nr. 04 von 2005

Bugental, J. F. T.: Lexikon der Psychologie Authentizität, In:
<https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/authentizitaet/1771>

Rogers, Carl: Die Persönlichkeitstheorie: Die Selbstverwirklichungs-, bzw. Aktualisierungstendenz als universelle formative Tendenz In:
<https://www.carlrogers.de/persoenlichkeitstheorie-selbstverwirklichung-aktualisierungstendenz-universelle-formative-tendenz.html> (letzter Aufruf 26.07.2024)

Quitmann, Helmut: Humanistische Psychologie 1996 In:
<https://www.carlrogers.de/grundhaltungen-personenzentrierte-gespraechstherapie.html>
(letzter Aufruf 26.07.2024)

Feldenkrais, Moshé: Bewusstheit durch Bewegung, 15. Aufl. 2020 Erstausgabe: 1996

Imke Haack: Biographieforschung: Analyse der Berufslaufbahn von Schauspielern.
Universitätsverlag der Technischen Universität Berlin, Berlin 2009

Konstantin Sergejewitsch, Stanislawski In: Stanislawski Reader, 3. Aufl. 2014

Ruppert, Rainer: Labor der Seele und der Emotionen. Funktionen des Theaters im 18. und frühen 19. Jahrhundert Berlin 1995.

Longwell, Dennis: Schauspielen Die Sanford-Meisner-Methode 1987 d. Erstausg. 2016

Anklam, Sandra, Meyer Verena, Reyer Thomas: Didaktik und Methodik in der Theaterpädagogik Szenisch-Systemisch: Eine Frage der Haltung?! 2. Aufl. 2020

Kreuziger, A. In: Die Grundhaltungen der Personenzentrierten Gesprächstherapie
<http://www.carlrogers.de/grundhaltungen-personenzentrierte-gespraechstherapie.html>
(letzter Aufruf 26.07.2024)

Kriz, Jürgen: Grundkonzepte der Psychotherapie, 1989

Rogers, Carl: Der neue Mensch, 1981

Grissmer, Christel In: Fokus Schultheater, echt authentische, Performance-Art, ein ästhetisches Modell für künstlerische Theaterarbeit mit Jugendlichen, Nr. 04 von 2005

Feldenkrais, Moshé: Das starke Selbst, 1992

Fischer-Lichte, Erika: Performativität Eine kulturwissenschaftliche Einführung 4. Aufl. 2021

Gregor, Alina: Performance und Irritation Theaterpädagogik als Handlungswissenschaft herausgegeben von: Transcript Verlag, Bielefeld 2024

Deimling, Johannes In: Performativität erfahren. Aktionskunst lehren - Aktionskunst lernen. Eigene Leistung, 2006

Wikipedia: Drama <https://de.wikipedia.org/wiki/Drama> (letzter Aufruf 26.07.2024)

Gregor, Alina: Schultheater Scheitern Ausgabe 52, 2023

Hartmann, Anne: <https://performative-kuenste.de/begriff/devising-performance/>

Hilliger, Dorothea: <https://performative-kuenste.de/wp-content/uploads/Devising-Performance.pdf> ,1994

GCSV, A Guide to Devising at GCSE

<https://qualifications.pearson.com/content/dam/pdf/GCSE/Drama/2016/teaching-and-learning-materials/GCSE-Guide-to-Devising.pdf>, 2016

Seitz, Hanne In: Performativität erfahren. Aktionskunst lehren - Aktionskunst lernen. Ereignisse im Quadrat Matrix für Performances an der Schnittstelle zum Tanztheater 2006

Selbstständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wiesloch, 26.07.2024, Nikolas Weber