

Theaterwerkstatt Heidelberg

“You can change your life in a dance class“

Der prozessorientierte Ansatz
in der künstlerisch - pädagogischen Arbeit

am Beispiel von „Kinder zum Olymp“ mit Royston Maldoom
und Josef Eder an der Haupt-und Realschule in Hamburg -
Langenhorn im September 2005.

Als Abschlussarbeit vorgelegt von
Josef Eder, Ruppertstrasse 28, 80 337 München

Abgabetermin

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	3
2	Theaterpädagogik	5
2.1	Was ist Theaterpädagogik	5
3	Tanz als Lebensschule	9
3.1	Auswirkung auf die Lebensgestaltung	9
4	Der Prozess	11
4.1	Erste Treffen	11
4.1.1	Das Team kommt zusammen	11
4.1.2	Die Kinder	12
4.1.3	Die ersten Übungen	14
4.1.4	Choreographie	14
4.1.5	Fokus und Motivation	16
4.1.5.1	Der Zweite Tag	16
4.2	Bewegungsqualitäten	17
4.2.1	Aus der Stille	17
4.2.2	Musik gibt Struktur	18
4.2.3	Kreativität durch Bewegung	18
4.2.4	Der Körper als Medium	20
4.3	Gruppenprozesse	21
4.3.1	Soziale Kompetenz	21
4.3.2	Persönliche Kompetenz	22
4.3.2.1	Lob und Vertrauen	22
4.4	Kunst und Persönlichkeitsentwicklung	23
4.4.1	Der Mut zu Neuem	23
4.5	Qualitäten des Raumes	25
4.5.1	Der innere Raum	25
4.5.2	Vom Probenraum zur Bühne	26
5	Ergebnisse	27
5.1	Künstlerische Ergebnisse	27
5.2	Pädagogische Ergebnisse	27
5.3	Soziale und persönliche Ergebnisse	28
5.3.1	Wettbewerb	28
6	Literatur	29

1 Einleitung

Die Entwicklung einer Performance mit Mitteln der darstellenden Kunst steht zunehmend im Mittelpunkt gesellschaftlichen Interesses. Spätestens seit der Filmdokumentation „Rythm is it“ beginnt man dem Stiefkind aller Künste, dem Tanz, mit Ehrfurcht und Interesse zu begegnen.

Tanz hat seit jeher für Aufruhr und Konfrontation gesorgt. Sei es Isadora Duncans Bruch mit dem klassischen Tanz, sei es Alvin Ailey, der mit der ersten schwarzen Tanzkompagnie in den USA, die Tanzkunst zu einem politischen Medium machte. Die provozierenden Choreographien von Pina Bausch oder Johann Kresnik, die sowohl mit abstrakter wie auch bildhafter Sprache der Gesellschaft einen Spiegel vor Augen hielten und zu einer Veränderung des Bewusstseins, zu einer erweiterten Sicht der Dinge aufforderten, oder anders ausgedrückt, für Bewegung sorgen und sorgten, können im gleichen Zusammenhang genannt werden.

Tanz und Theater hat die Menschen zu allen Zeiten „bewegt“, sie konfrontiert mit den existentiellen Themen des Lebens, vor allem mit einem der größten Tabus westlicher Kultur, dem menschlichen Körper.

Obwohl das Medium Tanz einerseits eine große mythische Kraft besitzt, findet zu seiner politischen und künstlerischen Tiefe zumeist nur ein bestimmter Teil der Gesellschaft Zugang.

In dieser Arbeit beschränke ich mich darauf, zu zeigen, welche Wirkung und Kraft die ernsthafte künstlerische Arbeit an einer Choreographie entwickeln kann, wenn sie eine große Gruppe von Kindern mit ihrer ganzen Persönlichkeit mit einbezieht. Hier ist es, wo die Grenzen zwischen Pädagogik und Kunst sich auflösen.

Von Beobachtungen in meiner Arbeit als Tänzer, Schauspieler und Choreograph ausgehend, sind mir die Bereiche Tanz, Theater und Pädagogik mit Gruppen besonders wichtig und ich kann hier auf eine 15 jährige praktische Erfahrung zurückgreifen, wogegen die theoretischen Wurzeln der Theaterpädagogik zu meinen jüngeren Bereicherungen zählen.

In der vorliegenden Arbeit möchte ich darstellen, wie eine künstlerische und prozessorientierte Grundhaltung zu einem Ergebnis führt und vor welche Aufgaben sie den Leiter stellt. Eine Voraussetzung ist sicher eine umfan-

reiche künstlerische Erfahrung, denn: „Ohne gutes Handwerk keine gute Pädagogik.“ Im Fluss eines jeden Prozesses kann es keine vorgefertigten Rezepte oder Konzepte geben. Es bedarf eines mit Erfahrungen gefüllten Rucksackes¹, aus dem man situationsabhängig und intuitiv richtige Werkzeuge entnehmen kann.

Dieses Prinzip, mit dem ich auch mein „Tanztheater Zwiefach“ über fünf Jahre lang als künstlerischer Leiter führte, erwies sich als der schwierigere Weg. Der Weg, sich dem Fluss und dem „Nullpunkt“ der Leere und der daraus erwachsenden Orientierungslosigkeit auszusetzen. Gleicher Zeit verbirgt sich darin der Genius und der Zauber des Moments, die unerwartete Faszination im Prozess auftauchender, im Vorfeld nicht sichtbarer Wegkreuzungen, die oft wie aus dem Nichts ans Licht treten und als „Belohnung“ für das eingegangene Risiko erscheinen.

Zu Beginn dieser Arbeit stellte sich mir also die Frage: Was sind die prägnanten Merkmale dieses Ansatzes und welche Methoden ergeben sich schlüssig daraus? Wie kann man eine Momentgestaltung, „noch nicht Geschehenes“, in Worte fassen. Ich sehe mich als Praktiker, möchte in dieser Arbeit aber dennoch versuchen, Erfahrungen in einen wissenschaftlichen Kontext zu bringen.

Der begrenzte Umfang der Arbeit lässt eine Darstellung der gesamten Projektzeit leider nicht zu und sie erhebt in dieser Hinsicht auch keinen Anspruch auf Vollständigkeit. So beschränke ich mich im praktischen Teil der Arbeit, ausgehend vom ersten Tag, über andere markante Punkte im Prozess bis zu den pädagogischen, sozialen und künstlerischen Ergebnissen.

Meine These ist: Der prozessorientierte, künstlerische Ansatz ist **ein**, wenn nicht **der** Schlüssel zum Gelingen des beschriebenen Projektes.

Anmerkung

Einige Zitate von Royston Maldoom sind bewusst nicht übersetzt. Gerade in der Tanzsprache scheint mit das Verstehen der Essenz die englische Sprache als schlüssiger und verständlicher.

Sprachliche Konventionen

Innerhalb dieser Arbeit differenziere ich der besseren Lesbarkeit wegen nicht explizit in geschlechtsspezifische Sprache. Mit „Tänzer“ oder „Schüler“ sind immer Jungen, wie Mädchen gemeint.

¹ Ein Koffer tuts auch.

2 Theaterpädagogik

Um sich dem Begriff der prozessorientierten Arbeitsweise, so wie ich ihn hier verwenden möchte, zu nähern, halte ich einen kurzen Exkurs in die Theorie der Theaterpädagogik für notwendig.

2.1 Was ist Theaterpädagogik?

Diese Frage könnte auch der Titel einer eigenständigen wissenschaftlichen Arbeit sein und ist daher nicht in ein paar Sätzen abschließend beantwortet. Die Arbeitsfelder eines Theaterpädagogen sind sehr vielfältig. Sie reichen von einer Festanstellung an einem Theater über die pädagogische Arbeit mit Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen bis zu Projekten in der freien Theaterszene und der Arbeit mit Behinderten oder Senioren, um nur einige Bereiche zu benennen. Innerhalb dieser Abschlussarbeit beschränke ich mich auf die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Ich versuche, das komplexe Geschehen bei der Inszenierung eines Tanzstückes mit einer Gruppe gemischter Schüler im Alter von 10 bis 16 Jahren darzustellen und transparent zu machen.

„Theaterpädagogik – der Begriff macht dies unmissverständlich deutlich – bezieht sich auf Theater und Theaterspiel als Kategorie künstlerischen Schaffens einerseits und auf Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin organisierter (organisierbarer) Lehr- und Lernprozesse andererseits.

Theaterpädagogik bietet keine Schauspielausbildung, auch ist sie keine Form der Spielpädagogik (obschon sie Elemente beider mit einbezieht). Als eine pädagogische Fachdisziplin unter anderem widmet sie sich vielmehr einer Bildungsarbeit in einem speziellen Sektor, nämlich einem künstlerisch - kreativen Fach (...) und betreibt musisch kulturelle Bildung. (...) Vermutlich jedoch in einem weitaus stärkeren Maße als dies Musik – und Kunstpädagogik leisten (wollen), stellt Theaterpädagogik neben ihre besondere künstlerische Bildungsarbeit die Persönlichkeit der Menschen, mit denen sie zu tun hat, und betreibt damit auch Persönlichkeitsbildung. Ihr Gegenstand ist also die Kunst des Theaterspiels wie auch die Person der Darstellenden. (...)

In der Theaterpädagogik findet ein Dialog statt zwischen Prozess und Produkt, Kunst und Wissenschaft und zwischen Menschen und Themen. Die Stoffe theaterpädagogischer Arbeit ergeben sich entweder über ausgewählte Stückvorlagen oder über Themen, die in der Gruppe anstehen, herausgestellt und ausgewählt werden. Tiefgang, Komplexität und Brisanz eines Themas beinhalten je eigene Stimuli, veranlassen je eigene persönliche Auseinandersetzungen und führen zu unterschiedlichen Bearbeitungsmethoden, Entscheidungen über Stil und Präsentationsabsichten und letztendlich entwickelter Form. Theaterpädagogik will nicht nur in den Zuschauenden eines aufgeführten Stücks eine Wirkung auslösen, sondern auch bei den Darstellerinnen und Darstellern Saiten zum Schwingen und Klingen bringen, betroffen machen, anrühren, will anregen, die Dimensionen und Bedeutungen eines Themas auszuloten. Über die Auseinandersetzung mit einem Thema gelangt der Mensch in Dialog mit sich selbst.

Eine Methode, ja, eine Haltung, die zwar im therapeutischen Kontext entwickelt und erprobt wurde, doch deren zentrales Medium ebenfalls – wie könnte es anders sein?! – der Dialog ist, lässt sich – wenn auch mit modifizierter Zielsetzung – ebenfalls im theaterpädagogischen Zusammenhang konsequent anwenden: die Themenzentrierte Interaktion (TZI), ein Konzept, das 1955 von Ruth Cohn entwickelt wurde. Dieser Ansatz verbindet die individuellen, zwischenmenschlichen und sachlichen Aspekte des Lernens zu einem pädagogischen System, das einem ganzheitlichen Menschenbild verpflichtet ist. Ein der Gruppe vorgeschlagenes oder von ihr auserkorenes Thema prägt inhaltlich den Gruppenprozess. Im Verlauf der Gruppenarbeit wird versucht, eine Balance zwischen der Arbeit am jeweiligen Thema, der Interaktion in der Gruppe und dem Beteiligt sein jedes einzelnen herzustellen.“¹

„Solange ein dynamisches Gleichgewicht dieser drei Faktoren immer wieder erarbeitet wird, existieren optimale Bedingungen für die Teilnehmer als Personen, für die Interaktion der Gruppe und für die Erfüllung der zu leistenden Aufgabe. Selbstverwirklichung, Kooperation und Aufgabenlösung gehen Hand in Hand.“²

„TZI als Modell veranschaulicht zum einen die individuelle und überindividuelle Bedeutsamkeit eines jeweiligen Themas und betont andererseits die Möglichkeiten und Notwendigkeiten steti-

¹ Hein Haun in: „Korrespondenzen - Zeitschrift für Theaterpädagogik“, Heft 28. auch <http://but.2kgn.de/berufsbild/theaterpdialog.htm>

² Langmaack, B./Braune-Krickau, M., „Wie die Gruppe laufen lernt“, München 1989, S. 102

gen persönlichen Wachstums, von Autonomie und als Bereicherung empfundener Interdependenz („Allverbundenheit“) – eben durch die Verwobenheit personaler/ gruppenbezogener mit thematischen Perspektiven.

Spezifiziert auf ein theaterpädagogisches Arbeitsfeld, könnte das Modell TZI idealtypisch folgendes heißen:

- In der Bearbeitung einer ausgewählten theatralen Thematik findet jeder Teilnehmer/jede Teilnehmerin einen je besonderen Aspekt seiner/ ihrer selbst (re)präsentiert.

- Die Bearbeitung einer ausgewählten theatralen Thematik wird für jede Gruppe die überindividuelle Bedeutung eben dieser Thematik deutlich, historisch – gesellschaftliche Bedingtheiten werden offenkundig, Schicksale oder Probleme des menschlichen Lebens und unterschiedliche Lösungsversuche werden miteinander vergleichbar.

- Das bearbeitete Thema selbst, individuell und kollektiv bedeutsam, sowie das Erlebnis, es in der Gruppe verdinglicht zu haben, bleiben nicht ohne Auswirkung auf die Qualität der eigenen Lebensgestaltung und der gesellschaftlichen Wirklichkeit.

Der Wert des TZI - Ansatzes für die Theaterpädagogik liegt insbesondere in der Verdeutlichung der Affinität zwischen einem Thema und Persönlichkeitsaspekten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer theaterpädagogischer Bildungsarbeit. Themenzentriert arbeitende Theaterpädagogik versucht die Bedeutung eines Themas, eines Stoffes für den einzelnen zu erhellen und wirksam werden zu lassen. Sie bereitet ein Thema entsprechend auf, so dass es Türen öffnen kann, neue Sichtweisen zulässt.“¹

Soweit die Publikation von Hein Haun, dessen Auffassung ich teile, dass der Dialog und die Auswirkung auf die eigene Lebensgestaltung ein entscheidender Aspekt der Theaterpädagogik ist. Aber in diesem konkreten Fall handelte es sich ja nicht um einen Workshop mit dialogischem Inhalt, sondern darum, mit einer Gruppe von anfänglich 100 Kindern und Jugendlichen im Alter von 10 bis 16 Jahren in nur drei Wochen eine Performance zu erarbeiten, die, im Gegensatz zum eben vorgestellten theaterpädagogischen Ansatz, themenunabhängig arbeitet. Das Ganze entsteht in einem Raum, der die eventuelle Entstehung eines Themas zwar offen lässt, jedoch nicht für

¹ Hein Haun in: „Korrespondenzen - Zeitschrift für Theaterpädagogik“, Heft 28. auch <http://but.2kgm.de/berufsbild/theaterpdialog.htm>

dringlich notwendig sieht, um zum Ziel der Performance zu gelangen. Daher war in diesem speziellen Fall die TZI nur begrenzt geeignet. Die Gruppe war zu groß, um jeder Störung Vorrang zu geben und jeden mit jedem kommunizieren zu lassen. Die Regeln der TZI also: Du hast die Verantwortung für Dich. Sprich von Dir. Benutze keine Du-Botschaften. Höre zu und antworte, nachdem Du darüber nachgedacht hast etc., sind aber auch in großen Gruppen sehr geeignet, um die Arbeit und den Umgang miteinander produktiv und befriedigend für alle Beteiligten zu gestalten.

3 Tanz als Lebensschule

3.1 Auswirkung auf die Lebensgestaltung

„You can change your life in a dance class“¹

Diese Worte von Royston Maldoom möchte ich gerne voran stellen, da auch ich mit 25 Jahren das Glück hatte, durch den Tanz mein Leben zu verändern. Bis dahin hatte ich als Regensburger Domspatz, Kellner, Landwirt mit drei Semestern Studium sowie als Betriebshelfer, Viehhändler und Fleischkontrolleur ein Leben völlig anderer Art geführt. Und so wurden diese Worte, die ich als Titel der Arbeit wählte, zum Motto meines Lebens.

Wie eingangs bereits erwähnt, hat der Tanz als pädagogisches Medium, durch die Arbeit von Royston Maldoom in Kooperation mit den Berliner Philharmonikern einen großen Schritt in das Bewusstsein der Öffentlichkeit getan. Die Begeisterung und der daraus entstandene Boom haben wahrscheinlich viele Gründe. Vielleicht gibt es eine Sehnsucht nach Bewegung und Ausdruck bei den Menschen aller Bildungsschichten, denn die emotionale Kraft von „Rythm is it“ bewegt Menschen unterschiedlichster Klassen und Berufe. Die Erinnerung an die eigene Schulzeit verbinden viele Menschen mit Pauken ungewollter Sachinhalte, einem nicht ausleben dürfen der ureigenen Interessen, kreativen Visionen und Träume. Im Tanz können sich alle Menschen, auch solche, die keinen leichten Zugang zur Sprache finden, ausdrücken und überzeugen. Sie haben die Möglichkeit sich persönlich zu zeigen ohne dabei bloßgestellt zu werden.

„Jeder Mensch hat sich sein eigenes Lernverhalten angeeignet, das durch Anteile beeinflusst wird, die bereits in der Kindheit erworben wurden. Dem Neugierverhalten des Kindes, etwas zu „begreifen“, stehen frühzeitig Grenzen, Gebote und Verbote gegenüber, die später in der Art des Lernens in der Schule mit ihrem weitgehend vor- und fremdbestimmten Lerninhalten ergänzt werden. Der Spielraum wurde schon früh eingezäunt. Für die meisten von uns ist in Bezug auf das Lernen wohl die Grunderfahrung gemeinsam, daß man von anderen unterwiesen wird. Andere entscheiden, was richtig und wichtig ist als Lernstoff und Lernart. Eine weitere Erinnerung dabei ist, dass das Sachlernen das emotionale Lernen dominierte, dass überhaupt die emotionale Seite des Lernens (und

¹ Royston Maldoom im Interview mit dem NDR

Lebens) eher als störend empfunden und wegrationalisiert wurde. Auf diese Weise bleiben viele soziale und kreative Fähigkeiten ungenutzt und verkümmern, weil sie nicht gebraucht werden.“¹

Dass Tanz und Bewegung nicht nur schlafende Kreativität und die Bereitschaft über die eigenen Grenzen hinaus zu wachsen, sondern auch ein erweitertes Bewusstsein im Sozialverhalten im Schulalltag fördert, konnten uns die Lehrer und Betreuer der Haupt- und Realschule in Hamburg – Langenhorn bereits während des Probenprozesses bestätigen.

¹ Barbara Langmaack, Michael Braune – Krickau, „Wie die Gruppe laufen lernt“, Psychologie Verlagsunion, München 1989 S. 1

4 Der Prozess

In diesem Teil möchte ich anhand des Projekts mit Royston Maldoom in Hamburg im Rahmen des Kongresses „Kinder zum Olymp“ den Weg einer prozessorientierten, künstlerischen Arbeit mit anfänglich 100 Kindern und Jugendlichen aufzeigen. Die Arbeit an der Seite von Royston Maldoom war unsere erste Kooperation, und insofern auch eine besondere persönliche und künstlerische Herausforderung.

4.1 Erste Treffen

4.1.1 Das Team kommt zusammen

Nach Besichtigung der Aula, in dem die Proben stattfinden sollen, traf sich das Team zu einer ersten Vorbesprechung im Lehrerzimmer der Schule. Mit am Tisch, außer Royston Maldoom und mir, vier weitere Assistenten aus Hamburg, die ebenfalls als Unterstützung das Projekt mit begleiteten sowie eine Projektbetreuerin der Agentur „Kontext Kulturproduktionen“, die die Verantwortung für den gesamten Kongress „Kinder zum Olymp“ trug.

Royston Maldoom erzählte, dass er trotz seiner dreißigjährigen Erfahrung immer wieder Zweifel am Gelingen jedes neuen Projektes habe und es nie eine Garantie für ein Gelingen gäbe. Er wisse auch dieses Mal nicht, was morgen geschehen werde, wie die Kinder wären, wie sich die Gruppe zusammensetze und schon gar nicht, was er tun werde.

„Es gibt wenig, was eindeutig falsch oder richtig ist, beim Gruppenleiten. Vieles erhält seine Wirkung und sein Leben aus der Situation, durch die beteiligten Menschen, durch das Thema und nicht zuletzt durch den Leiter selbst: als Person mit Grenzen und Möglichkeiten, mit seinem Zustand im „Hier und Jetzt“ der Gruppe. Wenig ist wiederholbar von Projekt zu Projekt. Arbeit mit Menschen und Gruppen bleibt Maßarbeit.“¹

Vielleicht haben wir ja in drei Wochen ein Thema, meinte er, was jedoch nicht garantiert sei. Immer, wenn er mit einer klaren Vorstellung in ein Projekt gegangen sei, habe es nicht funktioniert. Er bezeichnete sich als den unorganisiertesten Choreographen, den er kenne. Genauso wie die Kinder, wisse auch er nie, was ihn erwarte. Und das letzte was er wolle, sei, die Erwartungen von Eltern und Lehrern zu erfüllen. Die Perfektion des Tanzes sei für ihn zweitrangig. Vielmehr ginge es ihm darum, die Kinder zu ihrer ganzen Kraft und Präsenz finden zu lassen, dass sie voller Ernsthaftigkeit als

¹ Langmaack, B./Braune-Krickau, M., „Wie die Gruppe laufen lernt“, München 1989, S. 6

Darsteller auf der Bühne agieren und verändert aus dem Prozess herausgingen, als sie hinein gegangen sind. Ein Thema sei dazu nicht notwendig, es entstehe aus der Bewegung.

Selbstverständlich kam er irgendwann auf „Rythm is it“, das hatte ihn schließlich bekannt gemacht, obwohl er ein und dieselbe Arbeit schon seit über dreißig Jahren mache. Und er erzählte von dem wahnsinnigen Trubel, der seitdem um seine Person gemacht würde.

Das führte nicht zuletzt zu einem besonderen Umgang mit der Presse. Es entstand eine Diskussion darüber, ob ein Photograph bereits am folgenden Tag die ersten Bilder machen könne, da es sonst mit dem Redaktionsschluss zu eng würde. Erst nach langem Ringen ließ er es zu, auch wenn es ihm gegen den Strich ging, denn Royston Maldoom ist gegen jede Kommerzialisierung seiner Arbeit und verweist immer wieder darauf, dass gerade der erste Tag ein sehr verletzbarer Moment ist, sowohl für die Kinder, als auch für das Team, zumal wir auch noch gar nicht wüssten, wie wir beginnen würden. Vor allem müssten wir erst als Team eine Klarheit gewinnen, zusammenwachsen und eine gemeinsame Basis finden.

Das größte Problem werde wohl die kurze Zeit werden, die wir im Ganzen zur Verfügung haben würden, drei Wochen mit nur vier Stunden Proben, fünfmal die Woche. Wegen des Kongresses „Kinder zum Olymp“ im Tanzzentrum Kampnagel, gäbe es inclusive Lichtsetting, nur am Tag der Performance die Möglichkeit mit den Kindern auf der Bühne zu proben.

4.1.2 Die Kinder

Eine Stunde vor dem ersten Training traf sich das Team. Im Vorfeld hatte Royston Maldoom die Kompetenzen klar abgesteckt. Er führte mich als die Hauptperson an seiner Seite ein, gab den anderen vier Assistenten die Freiheit nach ihrem Gefühl zu handeln und forderte sie auf, immer wach zu sein und wenn sie für nötig hielten, unterstützend einzugreifen.

Der erste Tag entscheidet immer viel, er etabliert eine Energie, läßt ein Gefühl für das Ganze entstehen, stellt das Team auf die erste Probe und gibt eine Richtung vor, die die Gruppe zu einem Maximum an Erfahrungen führen kann, wenn man sich auf sie einläßt.

Hundert Kinder sind eine ganze Menge. Sie saßen kreuz und quer im Raum verteilt und warteten nervös auf das, was da kommen mochte, andere tobten noch durch den Saal. Es herrschte eine für die Altersgruppe übliche Spielplatzatmosphäre. Gerade die Jungen verhielten sich im Vorfeld cool; sie fragten nach Hipp Hopp oder Brake dance.

Es war ein spannender Moment, als Royston Maldoom zu sprechen begann. Er sprach von 15 Tagen harter Arbeit und davon, dass durch die Medien eine hohe Erwartungshaltung in der Luft läge. In einem ersten Schritt führte er klare Grenzen ein. Wenn er zu den Kindern spräche, hätten sie zuzuhören, es sei denn, sie wären nicht an dem interessiert, was er zu sagen hätte.

Spätestens ab dem zweiten Tag sollten alle barfuss tanzen, keine Uhren, Ringe, oder sonstige Schmuckstücke tragen, die Handies während der Proben ausschalten und 100% Bereitschaft, Energie und Konzentration aufbringen. Wer dazu nicht bereit sei, habe jetzt die Möglichkeit zu gehen, ohne dass ihm irgendetwas dafür böse sei. Drei Wochen seien verdammt wenig Zeit, um ein Stück zu entwickeln, in denen jeder dazu aufgefordert ist sein Bestes zu geben. Keiner von ihnen habe wahrscheinlich bereits eine derartige Erfahrung in seinem Leben gemacht und jeder werde an die Grenzen seiner Leistungsfähigkeit gelangen. In drei Wochen würden sie alle eine unglaubliche Performance auf die Bühne bringen, aber dazu müssten sie ihm vertrauen.

R. Maldoom: „Wenn ich mit euch spreche, habt ihr ruhig zu sein. Wenn ihr redet, werde ich nichts sagen, euch nichts beibringen und nicht arbeiten.

Wenn du umhergehst, nicht mit deinem Freund. Wenn du ohne deinen Freund nicht durchs Leben kommst, hast du ein Problem. Ich will mit Leuten arbeiten, die für sich alleine stehen können.“

Keiner von ihnen werde je in seinem Leben so hart gearbeitet haben, wie er es in den kommenden Tagen tun werde. Die größte Herausforderung werde für alle sein, dass ein großer Teil der Arbeit in absoluter Stille und Konzentration stattfinden werde, aber er sei sich sicher, dass jeder von ihnen die Power und Möglichkeiten habe, über sich hinauszuwachsen. Er sei daran interessiert mit Menschen zu arbeiten, die Tanz absolut ernst nehmen und sich auf etwas Ungewohntes einlassen, das ihnen begegnet. Immer und immer wieder mussten wir abbrechen, da eine konstante Unruhe über dem Raum lag und sich, wie oft in solchen Situationen, die ersten Störenfriede zeigten. Die vorgestellten Regeln sorgten für Unruhe, Gekicher und unsicheres Lachen.

Der Reihe nach stellt sich nun das Team vor, wobei er immer wieder intervenierte und Rückfragen zu dem eben Gesagten stellt, um Klarheit darüber zu schaffen, daß Zuhören ein wichtiger Bestandteil von gemeinsamer Arbeit und gegenseitigem Respekt ist.

Mir persönlich waren diese Situationen sehr vertraut und ich wußte, dass nur absolute Klarheit über die aufgestellten Regeln eine Atmosphäre schaffen kann, die der Gruppe Sicherheit und Vertrauen gibt, sich auf eine für sie ungewohnte Arbeit einzulassen. So nahm ich mir auch die Freiheit, Royston Maldooms Worte nicht nur eins zu eins übersetzen, sondern in meinen eigenen Worten auszudrücken und ergänzte sie manchmal durch Dinge, die ich für wesentlich hielt. Ich sah meine Aufgabe darin, zu vermitteln was gemeint, nicht was gesagt wurde.

4.1.3 Die ersten Übungen

Der Weg zur ersten Übung war geebnet. Keiner hatte den Raum verlassen. Die Gruppe befand sich in einem Zustand von gespannter Erwartung. In absoluter Stille sollen sie aufstehen, und durch den Raum gehen. Es brauchte einige Anläufe, bis es gelang. Die klare Entschiedenheit des Lehrers, seine Präsenz und liebevolle Strenge erzeugten eine wache Arbeitsatmosphäre, innerhalb derer die ersten Grenzen abgesteckt werden konnten. Die Art und Weise, Regeln nicht nur aufzustellen, sondern konsequent auf ihre Einhaltung zu bestehen, war für viele Schüler neu und einige versuchten so zu Beginn häufig sich über die Regeln hinwegzusetzen.

Hätten Außenstehende an diesem Punkt des Prozesses den Raum betreten, wären sie wahrscheinlich erschrocken und verwundert über zwei schreiende Männer gewesen, die sich abwechselnd durch ein unbeirrbares „Stop“ versuchten Gehör zu verschaffen, um immer wieder aufs Neue Klarheit über ihre gewünschte Arbeitsform zu schaffen, und davon auch keinen Zentimeter abweichen. Die Zusammenarbeit zwischen Royston Maldoom und mir funktionierte in diesem Punkt von Anfang an intuitiv. Es bedurfte selten Absprachen wegen gegensätzlicher Auffassungen. Es war ein Geben und Nehmen im Fluss übereinstimmender Philosophien. Wir waren dabei ständig in Verbindung, und sei es nur durch einen kurzen Blickkontakt, der uns wissen ließ, wir sind auf demselben Gleis, wir sitzen im gleichen Boot.

4.1.4 Choreographie

Ungewöhnlicherweise ging er direkt über zu Choreographie. Zwei Gruppen von jeweils 50 Kindern verteilten sich zu beiden Seiten des Raumes. In sehr schnellen acht Schlägen sollten sie sich in zwei Reihen mit dem Rücken zum Publikum aufstellen, wobei auf die Acht der gestreckte rechte Arm mit geballter Faust nach oben zeigen sollte. Ein schwieriges Unterfangen und für die meisten in diesem Stadium scheinbar unmöglich. Schwierig war nicht nur die Bewegung als solche, sondern auch, sie in der richtigen Zeit und mit der entsprechenden Präsenz auszuführen. Nach vielen geduldigen Wieder-

holungen gelang es schließlich immer besser. Royston Maldoom ließ ihnen wenig Zeit zum Denken und puschte sie mit unglaublicher Geschwindigkeit in den Raum. So standen schließlich alle mit dem Rücken zum Publikum mit gestrecktem Arm nach oben. Ähnlich einer Laola Welle ließ er sie zum Boden gehen, aufgestützt auf den Armen, der Fokus ins Publikum. Alle diese Vorgänge waren unterbrochen von ständigen Stopps, um in der Wiederholung die Ernsthaftigkeit zu finden, die noch nicht da war. So machten die Kinder eine erste intensive Erfahrung von gemeinsamem Atem und gemeinsam gestalteter Zeit und Raum.

In der Pause erzählt Royston Maldoom, dass er noch nie direkt mit der Choreographie eine Arbeit begonnen hatte. Wir sprachen über den weiteren Verlauf der Choreographie und über die nächsten Schritte, über eine Aufteilung in Kleingruppen und einfache Raumkonstellationen als choreographische Struktur. Struktur gäbe ihnen Sicherheit, sie müssten wissen, was sie tun.

Nach der Pause stellte er die Gruppen verhältnismäßig homogen zusammen. Jede der vier Kleingruppen bekam eine choreographische Aufgabe, die aus einer einfachen räumlichen Struktur in Verbindung mit einer klaren musikalischen Zählzeit auszuführen war. Das Hamburger Team arbeitete jeweils mit einer Gruppe, während wir die Arbeit beobachteten und als Supervisoren einschreiten konnten.

Ein Kind wurde nach einer Hebung beim Herunterlassen zum Boden aus der Gruppenhebung beinahe fallen gelassen und unsensibel zu Boden gebracht. Wir griffen sofort ein und erinnerten an die Gefahren, die bei Partnering auftreten können. Der Vorfall bewegte uns dazu, zu jeder Kleingruppe zu gehen, und auf diese gegenseitige Verantwortung hinzuweisen, die besonders bei Hebefiguren für Tänzer erforderlich ist. Tanzen ist kein Spiel und schon gar nicht, wenn es um gefährliche Aktionen geht. Die Schüler bekamen Zeit, diese Hebung technisch richtig zu lernen.

Anschließend zeigten die einzelnen Gruppen die Ergebnisse ihrer Arbeit, zunächst ohne, dann mit Musik. Es erwies sich als anstrengend immer wieder für Ruhe zu sorgen, obwohl der Lärmpegel verglichen mit dem Anfang bereits um einiges gesunken war und die Konzentration sich um ein Vielfaches gesteigert hatte. Um 16.15 Uhr beendet Royston nach vier Stunden den ersten Tag und es stand bereits ein Drittel der Choreographie des ersten Tanzes.

Die Teambesprechung fand im Café gegenüber der Schule in Langenhorn statt. Alle waren sichtlich erschöpft, doch gleicher Zeit zufrieden mit dem Ergebnis. Der erste Tag war also geschafft, die Gruppe war auf dem Weg und wir wussten jetzt, dass es wunderbare Kinder waren, von denen viele bereits am ersten Tag einen großen Schritt gemacht hatten.

4.1.5 Fokus und Motivation

„Wir beginnen mit der Stille, denn die Sprache vergisst meistens die Wurzeln, aus denen sie hervorgeht, und es ist wünschenswert, daß die Schüler sich von Anfang an in einen Zustand ursprünglicher Naivität, Unschuld und Neugierde begeben.“¹

4.1.5.1 Der Zweite Tag

Wir begannen das tägliche Training damit, dass wir auf unseren Stühlen saßen und solange warteten, bis eine absolute Stille im Raum einkehrte, das dauerte zwischen fünf und zehn Minuten. Royston Maldoom wiederholte stets, dass er sich bei denjenigen bedankte, die wahrgenommen hatten, dass wir anfangen wollten und dass er hoffte, dass diejenigen, die dies noch nicht respektiert hätten, es in den kommenden Tagen noch lernen würden und wir täglich weniger Zeit durch dieses Warten verlieren würden.

Die erste Übung, war immer gleich: aufstehen in absoluter Ruhe, und einfach nur da zu sein. Alle Kinder sollten sich ihres Kontaktes zum Boden bewußt werden und sich dann einen Ort vorstellen, an dem sie sich wohl und geborgen fühlten. Der Blick jedes Einzelnen sollte dann, sozusagen durch die gegenüberliegenden Wand auf diesen Ort gerichtet sein. Diesen Zustand der innerlichen Stille und Konzentration nannte Royston Maldoom den Fokus. Die Füße hüftbreit, fest stehend, stark und stolz. Wir gingen umher und versuchten dabei die Kinder aus dem Gleichgewicht zu bringen. Dabei sollte sich keiner umstoßen lassen. Dieser Zustand ist für jeden darstellenden Künstler die Voraussetzung für seine Arbeit. Für die Kinder und Jugendlichen war es aber neu und musste ständig geübt werden. Mit der Aufmerksamkeit bei einer Sache zu sein und dabei nicht ständig an der Kleidung oder den Haaren zu nesteln, zu lachen oder Faxen zu machen, war eine echte Herausforderung für sie. Ein großen Teil der Arbeit, ca. 70%, wurde auf diesen Fokus verwendet. Jeder Tag beginnt mit der Übung, ohne äußere Bewegung ruhig zu stehen, sich von nichts und niemandem ablen-

¹ Jacques Lecoq, „Der poetische Körper“, Alexander Verlag, Berlin 1997

ken zu lassen und sich auf einen Punkt im Raum zu konzentrieren. Stille zu hören, aus ihr heraus zu schöpfen, liegt nicht unbedingt im Naturell von Kindern.

In der Tendenz, sich die Haare zurecht zu rücken, an den Kleidern zu zupfen oder auf andere zu schauen, spiegelte sich immer wieder die große Unsicherheit, in der sich die Meisten befanden. Die Entschiedenheit, mit der wir bei der geringsten Ablenkung oder Bewegung immer wieder darauf hinwiesen, zeigte den Schülern deutlich, welchen Stellenwert dies von Anfang an für uns hatte. Im Verlauf der Proben erkannten sie aber mehr und mehr, wieviel Kraft und tiefe Befriedigung, jenseits von oberflächlichem Spaß sie daraus schöpfen konnten.

Fokussiert zu sein, ist eine große Leistung, sie ist die Basis für Selbstvertrauen aus sich selbst heraus und nicht als Imitation. Wenn dieses Lernziel über die Performance hinausreicht, haben sie wesentlich mehr gelernt, als Schritte, Choreographie und Bühnenregeln.

Die Vereinbarung, bestimmte Aufgabenstellungen ohne Sprechen auszuführen wiederholten wir auch oft, so oft, bis die Gruppe fähig war, von A nach B zu gehen, und dies in absoluter Konzentration und Stille. So intensiv diese Erfahrung für die Schüler auch war, so können wir nichts darüber aussagen, wie sie sich im weiteren Leben oder in ihrem Verhalten nach diesem Projekt auswirkt. Roysten Maldoon berichtete aber, dass viele seiner ehemaligen Schüler, teilweise Straßenkinder aus Äthiopien und Peru, ihrem Leben eine Wendung gaben und beruflich erfolgreich wurden, einige von ihnen auch als Tänzer.

4.2 Bewegungsqualitäten

4.2.1 Aus der Stille

Die Tatsache, dass nur aus Ruhe und Klarheit der erste Schritt zur Bewegung führen kann, brauche ich an dieser Stelle wohl nicht vertiefen. Aus der Stille heraus zu agieren, dazu gehört eine klare Motivation, ohne die keinerlei bewusste Bewegung oder Tanz stattfinden kann.

„ Bewegung ohne Motivation ist undenkbar. Irgendeine Kraft ist immer die Ursache für eine Veränderung der Körperhaltung, ob sie für uns erkennbar ist, oder nicht. Das gilt nicht nur in der Welt des Tanzens, sondern in der Welt der physischen Erscheinungen allgemein.“¹

¹ Doris Humphrey, „Die Kunst Tänze zu machen“, Noetzel Verlag, 1991, Copyright 1959 by Charles F. Woodford and Barbara Pollack

So war es ein wichtiges Ziel eine gewisse Kontrolle über den eigenen Körper zu erlernen und den Eigenbewegungssinn zu entwickeln. Es war auch klar, dass es nicht nur um die Motivation für neue Bewegungsformen ging, sondern vor allem um den Schritt zuvor, die Fähigkeit zur Konzentration und Hingabe.

4.2.2 Musik gibt Struktur

Das Einzige, was bereits zu Beginn feststand, war die Musik, die von der NDR Big Band gespielt werden sollte. Die Komposition „Non sequence“ von Mike Gibbs. Es ging pädagogisch also darum, innerhalb des zeitlichen und musikalischen Rahmens den Weg zwischen Zielorientierung und Prozessorientierung zu finden, der dieses Projekt auf diese Weise in die Nähe des künstlerischen Prozesses bei der Inszenierung an einem Theater brachte, allerdings mit dem Unterschied, dass es sich hier nicht um Profis handelte.

Es galt also Bewegungsmaterial zu entwickeln, das einen lebendigen Dialog mit der Musik eingehen konnte, ohne sich an Takt und Rhythmus zu fesseln. Dieses Verständnis von Musik ist auch für Profis nicht einfach.

Musik hat ein Eigenleben und ist Inspiration für die Choreographie. Der Umgang mit ihr erfordert jedoch ein sensibles Hinhören, um sie als gleichberechtigten Partner dem Tanz gegenüber zu stellen und diesen nicht zu erdrücken. Unser Ziel war eine Performance mit künstlerischem Anspruch auf der großen Bühne des technisch perfekt ausgestatteten Theater Kampnagel mit 850 Plätzen in Hamburg. Ein Stück mit 80 Kindern und mit einer Dauer von 20 Minuten.

“Of cause, when they start, they are very nervous. They don’t know me, they don’t know the kind of dance. The music I chose, is always a music, they are not familiar with. So it it’s a quite scary experience. And that’s my job, to take them step, by step, by step, until they feel comfortable, that’s what I do.¹

So fügte sich auch die Musik in die pädagogische Idee, die Kinder mit Neuem, Fremden, Ungewohntem zu konfrontieren.

¹ Royston Maldoom im Interview mit dem NDR

4.2.3 Kreativität durch Bewegung

Über den Einfluss auf das Sozialverhalten von Bewegung, Kunst und Kreativität bei Kindern und Jugendlichen ist sicherlich schon einiges geschrieben worden. Dennoch möchte ich diesen Aspekt zumindest benennen, da die Realität doch immer wieder zeigt, dass der Zugang zu diesen Qualitäten nicht selbstverständlich ist.

Die Kunst liegt darin, wahrzunehmen, wofür das Kind sich besonders interessiert, wie es die höchste Form der Unterstützung erfahren kann in seinen Qualitäten und Begabungen optimal gefördert zu werden. Obwohl wir bei unserer Arbeit den Spiel- und Bewegungstrieb der Kinder nutzen, differenzieren wir deutlich zwischen Spielen und Tanzen, zwischen Beliebigkeit und Qualität. In diesem Zusammenhang möchte ich einen Fachmann der Tanzpädagogik zu Wort kommen lassen.

„Das spontane Bedürfnis nach Bewegung läßt sich dagegen besonders bei Kindern im Spielen, Balgen und Raufen beobachten. Bei Tierkindern ist es sogar so, daß sie sich manchmal in Gefahr begeben, nur um eine Chance zu bekommen, zu spielen, zu necken oder sich in einem Haufen zu tummeln. Solche Spontaneität paßt nicht ins Konzept von Erwachsenen. Unsere Räume sind so eingeteilt, daß sie Spontaneität und Kreativität verhindern. Wo früher ein Wäldchen stand, mit vielen naturgegeben Spielmöglichkeiten in unendlicher Vielfalt, gibt es nun einen Spielplatz aus dem Katalog. Der Bach liegt unter Zement, es ist eben sauberer so. Es gibt Abteilungen für alles: Einzelsitze in den Transportmitteln, riesige Gebäude mit vielen einzelnen Wohnzellen, die Kinder gehen früh in ihre einzelnen Betten, damit sie lernen, selbstständig zu sein, ohne je zu sich selbst gefunden zu haben.“¹

Tanz als selbstverständlicher Bestandteil in der Früherziehung bietet dem Kind die Möglichkeit, wichtige Teile emotionaler und musischer Begabungen zu erleben und unterstützt nach neuesten Erkenntnissen dabei die Verbindung zwischen der rechten und der linken Gehirnhälfte. Erziehungswissenschaftler und Neurologen vertreten übereinstimmend die Auffassung, dass die Beschäftigung mit Kunst und im besonderen mit Musik und Bewegung eine Voraussetzung für Kernkompetenzen auch in kognitiven Schulfächern sind.

Das Fehlen dieser essentiellen Bestandteile des Lebens führt zu einer vorzeitigen emotionalen Verarmung, nicht nur in der Fähigkeit, zu einem emphatischen Menschen heranzureifen, sondern auch in der geistigen Land-

¹ Eric Franklin, „Locker sein macht stark“, Kösel Verlag München 1998

schaft. Individualität und kreatives Potential ist selbst schon in der Schulzeit durch eingefahrene Verhaltensweisen und durch von Medien aufgedrückte Denkmuster blockiert. Sie verhindert ein bestmöglichstes Entfalten der jungen Menschen und hält sie von ihrem möglichen Potential fern. Das Bedürfnis, einen Ausdruck für seine Gefühle und seine Energie zu finden, zeigte sich in der Leistungsbereitschaft der Kinder, durch ihre Bereitschaft die extreme Herausforderung anzunehmen. Die Erfahrung, unter Einsatz der eigenen Ressourcen selbst gesteckte Ziele im Tanz zu erreichen, förderte Kreativität und soziale Kompetenz und erzeugte eine im Schulalltag selten erreichte Lernbereitschaft.

„Nur durch frühzeitige Heranführen an die bildenden Künste, an Musik und Theater können aus Kindern und Jugendlichen rundum gefestigte, kreative und innovationsfreudige Menschen werden, die in der Lage sind, unser kulturelles Erbe als Bereicherung ihres Lebens zu erkennen.“¹

4.2.4 Der Körper als Medium

Die Regel, ab dem zweiten Tag wird nur noch barfuß getanzt, erzeugte eine Welle der Entrüstung. Wir wurden mit allen möglichen Ausreden und Geschichten bombardiert, um dieser Tatsache aus dem Weg gehen zu können. Je höher die Stöckel der Schuhe, desto weiter sehe ich den Menschen sich vom Boden seiner Realität und seiner Kraft entfernen. Gleichzeitig scheint diese Distanz vermeintlichen Schutz zu bieten. Ich möchte dies nur als ein Beispiel anführen, da ich die Beziehung zu unserem Körper als wesentlichen Teil unseres Menschseins betrachte und als Tänzer selbst die Möglichkeit hatte, eine jahrelange, sehr intensive Erfahrungswelt dadurch zu entwickeln. So wie der Wunsch der Kinder nach Hipp Hopp oder Brake Dance die Wirkung gesellschaftlicher und medienwirksamer Berieselung zeigt, steht dem im Unterbewußtsein eine tiefe Angst entgegen, auf die Instinkte und Impulse des Körpers zu vertrauen, die im Außen nicht zu finden sind. Ab dem dritten Tag wurde diese Regel unwidersprochen von allen eingehalten.

„Die Aborigines glauben, daß sich die Seele des Menschen mit und durch seine Bewegungen entwickelt. Eine solche Vorstellung ist dem westlichen Menschen fremd. Hier dient der Bewegungsapparat im Wesentlichen dazu, das praktische Leben zu organisieren, von einem Ort zum anderen zu gelangen, Dinge zu bewegen und

¹ Karin v. Welck, „Kinder zum Olymp“, Wienand Verlag, Köln 2005

Apparate zu bedienen. (...) Ansonsten genießt die Tatsache, daß jeder Mensch seine eigene, typische Bewegungsart hat, keine höhere Aufmerksamkeit.¹

So war es auch ein wesentlicher Bestandteil der Arbeit, die Kinder mit nicht vertrautem, ungewohntem und herausfordernden Bewegungsmaterial zu konfrontieren. Abseits von MTV Klischees und eintrainierten Spagats oder turnerischen Glanzleistungen galt es den Kindern die Möglichkeit zu eröffnen, scheinbar unästhetisches Neuland zu betreten, dadurch das Spektrum von Eigenwahrnehmung und selbst gesetzter Grenzen neu zu definieren und somit ein anderes, eigen gestaltetes Selbstbild zu entwerfen.

4.3 Gruppenprozesse

Anhand des Projektes in Hamburg möchte ich aufzeigen, wie die Entwicklung von Kreativität, Selbstbewußtsein, emotionaler und sozialer Kompetenz mit einer künstlerischen Arbeit einhergeht.

„Jede gute künstlerische Arbeit beinhaltet pädagogische Qualitäten“. Diese Aussage von Cornelia Wolf von der Theaterwerkstatt Heidelberg inspirierte mich dazu, mir in meinem Unterricht erscheinende Handlungen und Vorgehensweisen vom Stand der Theorie ebenfalls zu beleuchten und sie im Kontext des Projekts als Methoden zu erkennen und sie in einem theoretischen Kontext zu sehen.

Aus jahrelanger Erfahrung schöpfen zu können, ist sicher eine Qualität, die es bei prozeßorientierter Arbeit bedarf und ohne die ich mir diese Arbeit nicht zutrauen würde. Dennoch erscheint mir ein interessanter Aspekt der Theaterpädagogik die Möglichkeit zu sein, einen intuitiven Arbeitsstil auch methodisch benennen zu können.

4.3.1 Soziale Kompetenz

„Ich sage den Leuten immer, dass der soziale Effekt in der künstlerischen Form liegt. Tanzen ist eine körperliche, emotionale, spirituelle, kognitive und auch soziale Aktivität. Wenn man sich einlässt, kann man sich mit seinem Innersten verbindet kann das, wer man ist und was du zu geben hast in seiner Kommunikation zum Ausdruck bringen.“²

¹ Astrid Habiba Kreszmeier, Hans-Peter Hufenus, „Wagnisse des Lernens“, Haupt Verlag, Bern, Stuttgart, Wien 2000

² Royston Maldoom im Interview mit dem NDR

Der Weg zu einer Performance mit einem „wild zusammen gewürfelten Haufen“ fordert Vertrauen in ihre Kreativität, ihr künstlerisches Potential und ihre Sehnsucht nach Ausdruck ihrer Selbst.

In der künstlerischen Zusammenarbeit in einer großen Gruppe, die einem gemeinsamen Werk entgegenfiebert, entstehen während des Prozesses gleichzeitig ständig Situationen, die eine soziale Entwicklung mit einschließen. Ein gemeinsames Stück kann nur dann entstehen, wenn Menschen lernen, sich als Teil eines wertvollen Ganzen zu sehen, sich in den anderen hineinversetzen, Raum geben und nehmen, Lernen als Lust erleben und sensibel den Wert eines jeden anerkennen. In einer Partnerarbeit eine zugeeilte Person zu akzeptieren, auch wenn diese im Alltag nicht unbedingt zu seinem Freundeskreis zählen mag, eröffnet die Erfahrung, jedem Menschen mit Respekt und Anerkennung gegenüberzutreten und den Blick auf das gemeinsame Ziel zu richten.

Mit jemandem zu arbeiten, den man nicht mochte oder sogar unsympathisch fand, war immer wieder eine Aufgabe, die es zu bewältigen galt. Hier zeigte sich, dass Respekt nicht angeboren ist. Er muss im Gegenteil vorgelebt geübt und gepflegt werden.

4.3.2 Persönliche Kompetenz

Tief verwurzelte Unsicherheit führte bei einigen oft zu einem Drang ständig während der Arbeit zu stören. Ungewohnte Erfahrungen durch „komisch“ wirkende Übungen oder Bewegungen finden ihren Ausdruck in vordergründiger Ablehnung derselben und vermeinen dem wohlvertrauten Platz des „Helden“ oder „Coolen“ gefährlich werden zu können. Die durch negatives Verhalten erlangte Aufmerksamkeit mochte zu Beginn die Gruppe noch amüsieren. Spätestens dann, wenn die Mehrheit der Gruppe bereits an einem Strang zieht, und sich auf dem Weg zu einem gemeinsamen Ziel befindet, wird sich diese Erfüllung in eine Ablehnung durch die Gruppe umwandeln. Die einzige Möglichkeit wieder zur gewünschten Aufmerksamkeit zu finden, bleibt dann nur im Aufspringen auf den gemeinsamen Zug und durch aktives Teilhaben am Geschehen. Im Laufe der Proben wurde für viele Kinder das Werk zu ihrem Lehrmeister und sie wuchsen über sich hinaus. Sie wurden selbstbewusster, sicherer und größer in ihrem Auftreten. Sie gaben sich dem Moment hin, ohne den Gedanken: Wie wirke ich gerade, oder werde ich gesehen?

4.3.2.1 Lob und Vertrauen

Kinder sind sehr feinfühlig in ihrer Wahrnehmung auf ehrlichen Zuspruch oder Kritik. Durch ein zu früh geäußertes Lob wird oftmals versucht, das schwache Selbstwertgefühl des Leiters aufzubessern. Das Kind spürt dies aber sofort, verliert das Vertrauen in die Authentizität des Leiters und die Möglichkeit an gesunder Selbsteinschätzung zu wachsen. Ein nach großer Anforderung ausgesprochenes verdientes Lob verleiht hingegen ein tiefes Gefühl für Respekt, läßt die Kinder wachsen, Vertrauen in ihren Instinkt finden und erlaubt ihnen, in ihrem Selbstbewußtsein zu wachsen.

4.4 Kunst und Persönlichkeitsentwicklung

4.4.1 Der Mut zu Neuem

Neuland zu betreten, sich auf unbekanntes Terrain zu begeben, erfordert immer viel Mut, durch alle Altersstufen hinweg.

“It is not just about having fun. It is something more. It`s about pleasure. But it`s pleasure from achieving something. And the kind of fun, there talking about is diversion. If we laugh, if we play, than we don`t have to challenge ourselves. Cause if we challenge ourselves, we might fail, and that`s frightening. In any age, including me, but specially, when you`re young.”¹

Gerade beim Tanz, wenn wir uns vom Vertrauten wie Hipp Hopp oder Tango entfernen, erscheinen uns unbekannte Bewegungsformen lächerlich oder kindisch, oder besser gesagt: wir kommen uns so vor, wenn wir zum ersten Mal versuchen, diese neuen Bewegungen auszuführen. Gerade in der Pubertät wird die eigene Unsicherheit oft durch Coolness in Kleidung und Verhalten überspielt. Deshalb sind Kinder in diesem Alter besonders verletzlich, wenn es darum geht sich zu zeigen und sich auf Neues einzulassen. Während der Proben war es z.B. nicht erlaubt, die Basecaps, unter denen sich die Jungen gerne verstecken, zu tragen.

Neues Lernen macht Angst. Der Aufgabe für den Leiter besteht nun darin, eine Balance zu finden zwischen Herausforderung und Fähigkeiten, den nach „Mihaly Csikszentmihalyi“ benanntem Prinzip des „Flow“.² Bei 80 Kindern unterschiedlichster Vorerfahrung eine beinahe unmögliche Aufgabe.

Wir begegneten dem Problem u.a. dadurch, dass wir den Level der Arbeit immer so hoch hielten, dass der Großteil der Kinder ständig an den Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit gefordert wurde und andere wiederum das Gefühl

¹ Royston Maldoom im Interview mit dem NDR

² Mihaly Csikszentmihalyi, „Flow“, Klett-Kotta Verlag 1990

hatten, nicht unterfordert zu sein. Die Trennung beider Extreme für unterschiedliche Teile der Choreographie war hier sehr wichtig, um die Balance der Anforderungen für alle Gruppen im Gleichgewicht zu halten.

„Lernen, das die eigene Person mit einbezieht, geht nicht nach dem Prinzip „Wasch mir den Pelz, aber mach mich nicht naß.“ Lernen macht naß. Lernen kann ohne Mut zum Risiko nur in Grenzen stattfinden. Lernen ist riskant, weil der Lernende über die Grenzen seiner derzeitigen Fähigkeiten hinaus in neue Bereiche vorstößt, in denen er sich noch unsicher fühlt oder sich in Frage stellen lassen muss. Er betritt unter Umständen neuen Boden und weiß noch gar nicht, ob dieser vielleicht schlechter statt besser trägt. Riskant ist Lernen auch deshalb, weil man eventuell auf eine Umwelt trifft, die das Gelernte nicht ohne Weiteres akzeptiert“¹

Wie auch in Hamburg zu beobachten war, verliefen erste Versuche, sich frei und unbekümmert zu bewegen im Sande. Trotz Royston Maldoons immenser Erfahrung, oder vielleicht deswegen, wagten wir dennoch in diesem Moment den Schritt, für eine Sequenz in der Choreographie lediglich eine Stimmung (Partystimmung/Karneval) vorzugeben. Dieser Versuch gab viel Raum und scheiterte an zuviel Freiheit. Wir mussten deshalb an dieser Stelle einen Schritt zurück gehen und grenzten die Bewegungsmöglichkeiten ein.

Die Kunst ist es immer, das Maß an Freiheit zu finden, den die Kinder zu füllen in der Lage sind. Eine Improvisationsstruktur, „points and lines in space“, bei der Bewegungsimpulse gedachten Punkten und Linien im Raum folgen oder im dem Innenraum des Körpers ihren Ursprung haben, die ich von Murray Lois (Alvin Nikolais and Murray Lois dance foundation) während meines Studiums in New York lernen durfte, brachte die Kinder über diesen eher abstrakten Weg im Ergebnis zu mehr Bewegungsfreiheit.² Während des weiteren Verlaufes der Arbeit waren die Kinder mehr und mehr fähig selbst entwickelte Bewegungsabläufe zu choreographieren. Diese kleinen Soli in einen Kontext von zwei, oder vier Tänzern oder Kleingruppen zu bringen, brachte innerhalb kürzester Zeit ein immenses Repertoire an Tänzen, die wir in einer einfachen Struktur choreographisch in den Raum setzen konnten. Besonders eindrucksvoll habe ich Roystons Maldoons einfache, klare und effektive Choreographiearbeit in Erinnerung. Den Raum mit Einfachem zu beleben, Linien, Kreise, Diagonalen etc. als Gefäß zu sehen, das nun mit entwickeltem Material gefüllt werden konnte.

¹ Langmaack, B. /Braune-Krickau, M., „Wie die Gruppe laufen lernt“, München 1989, S. 2

² Die Angst vor „ungewöhnlichen“ Bewegungen kann man indes bei der Arbeit mit Erwachsenen mindestens genauso beobachten.

Jede kleine Übung oder vom Training bekannte Sequenz nutzte er, um sie in das Stück einzubauen. Dieser Pragmatismus war sehr effektiv. Die sichtliche Herausforderung, (ich wähle bewusst nicht den Begriff „Überforderung“) mit der die Meisten konfrontiert waren, wandelte sich in eine Situation des Lernen Wollens und der Motivation *alles* zu geben. Das Vorzeigen der eigenen Ideen war immer wieder ein Quell vielschichtiger Erfahrung für die Kinder, und für uns eine Möglichkeit Ausschau nach besonderen Qualitäten für Soli oder Kleingruppenchoreographien zu halten. Auch hier sprach der soziale Lerneffekt eine eigene Sprache. Durch konzentriertes Zuschauen in Respekt für die Anderen zu sein und beim Vorzeigen authentisch und stolz auf das selbst entwickelte.

4.5 Qualitäten des Raumes

4.5.1 Der innere Raum

Zum Thema Raum möchte ich eine persönliche Erfahrung im Rahmen dieser Arbeit anführen und im weiteren Verlauf versuchen das Erfahren eines (Theater) - Raumes anzureißen, und ich hoffe, es möge mir gelingen, die These des leeren Raumes von Peter Brook in meinen Worten zu umschreiben und um einige Aspekte zu erweitern.

Wenn wir den Bühnenraum (oder auch den Raum im Training) als einen Spiegel des Raumes (Platz, den wir im Leben einnehmen) ansehen, den wir aufgrund unserer sozialen Herkunft und unserer Erziehung und unseren Erfahrungen im Leben besetzen, können wir feststellen, dass dieser Raum in enger Verbindung mit unserer Selbsteinschätzung und unserem Selbstwertgefühl steht. Bei einem Klassentreffen nach 25 Jahren konnte ich beobachten, dass innerhalb kürzester Zeit die meisten meiner Klassenkameraden wieder den Platz (Raum) eingenommen hatten, der ihnen über einen Zeitraum von zehn Jahren im intensivem Zusammenleben im Internat noch vertraut war. Was diesen Raum ausmachte, war offenbar in früher Jugend entstanden und manifestierte sich bis heute als eine im Unterbewusstsein gewachsene Wahrnehmung, als Teil meiner selbst.

„ Alle Künste arbeiten an der Wahrnehmungsfähigkeit. Tänzerinnen und Tänzer zum Beispiel – überhaupt Menschen, die tanzen, oder verstehen, was Tanz ist – haben ein privilegiertes Wahrnehmungsvermögen: Sie wissen immer, wo sie stehen, oder nicht stehen. Ich weiß, wo mein Körper ist, denn mein Körper ist mein Spielfeld. Und: man kann nur dort stehen, wo man wirklich hineingezogen wurde. Meine körperliche Wahrnehmung ist zudem immer durch etwas Architektonisches geprägt. Die Orientierung von Raum und das Begreifen von Raum – und damit zum Beispiel

den Sinn für Kunstgeschichte – muss jeder körperlich und sinnlich lernen. Das gilt auch für Begriffe. Ich muss immer wieder mit ihnen spielen, um eine neue Bedeutung in ihnen zu finden. Ein Gedanke lässt sich wunderbar in Choreographie übersetzen. Ein Begriff ist nichts anderes als ein Gefäß, das es zu öffnen gilt. Um dieses Spiel zu lernen, brauchen Kinder die Schulung ihrer Sinne.¹

4.5.2 Vom Probenraum zur Bühne

Die nüchterne Aula einer Schule als Theaterraum anzuerkennen, den es zu respektieren gilt, in dem nicht gespielt oder gelaufen wird, war eine weitere Herausforderung für die Kinder. Schwer genug in Respekt mit sich und den anderen zu sein, und dann auch noch einem Raum gegenüber, bedeutete für die zehn bis sechzehnjährigen eine Form der Abstraktion, ähnlich der, wie der Weg zum Fokus oder der Fähigkeit zu improvisieren. Umso mehr war für mich ein bewegender Moment, als einige der Kinder frühzeitig zur Aula zum Training kamen, um an einem Teil der Choreographie selbstständig zu arbeiten. Wie jeden Tag verbrachte ich dort die Stunde vor Beginn alleine um mich aufzuwärmen. Als die Kinder flüsternd und halb auf Zehenspitzen an mich herantraten mit der Frage, ob sie denn etwas ausprobieren könnten, konnte ich erleben, wie sich deren Wahrnehmung, ihr Respekt und ihre Sensibilität in Bezug auf einen abstrakten, wie auch auf einen persönlichen Raum, zu verändern begann.

Hier möchte ich den Kreis schließen, den ich eingangs aus meiner persönlichen Erfahrung schilderte. Den Raum im Raum, den jeder auf der Bühne als Teil einer Choreographie zur Verfügung hat, konnte ich als Synonym für die Einstellung zu dem Raum erkennen, den sich jeder im Alltag nimmt.

Obwohl die Aula groß genug war, um 80 Kinder weiträumig zu inszenieren, war gerade in der Anfangsphase zu bemerken, wie sich alle immer auf einem Haufen zusammen quetschten. Ein durchaus übliches Phänomen für Ungeübte. Darin erkenne ich eine klare Parallele zu der unterbewussten Einnahme seines Platzes im Leben. Mit der Zeit war zu erkennen, wie jeder Einzelne mehr und mehr den Raum zu seinem Vorteil, und zum Nutzen der Choreographie nutzte, und die Fähigkeit entwickelte, alleine in seinem eigenen Umfeld bestehen zu können.

In einen klaren Raum setze ich gerne eine klare Struktur. Die Kunst der Einfachheit Räume zu kreieren, zu füllen ohne sie zu mästen, zu respektieren ohne Angst vor ihnen zu haben, zu genießen, ohne sie zu mißbrau-

¹ William Forsythe, „Kinder zum Olymp“, aus dem Patenbrief, Wienand Verlag 2005

chen. Diese Gedanken übertragen auf die Erfahrung und Erforschung Möglichkeiten und Reaktionen sozialer Umgangsweise im Kontext von Raum, ist ein weiterer Genius, wo Kunst die Pädagogik eigenständig übernimmt.

„Im Endeffekt ist es in jeder künstlerischen Arbeit die Struktur, die berührt.“¹

5 Ergebnisse

5.1 Künstlerische Ergebnisse

Als Choreograph fühle ich mich immer sehr verbunden mit dem Ergebnis, ebenso als Assistent des Choreographen und so ist das Abgeben der Arbeit in die Hände der Gruppe auch immer ein emotionaler Augenblick. Der Moment vor der Vorstellung erschien uns wie ein Loslassen, ein Abschied. Ein Übergeben des Werkes an die Gruppe, ihnen jetzt klar zu machen, das Stück gehört jetzt euch, unsere Aufgabe war erfüllt. »Der Pfeil verlässt den Bogen und schnell allein auf sein Ziel zu.«

Einschließlich der Verbeugung konnten wir eine professionelle Vorstellung in höchster, performerischer Qualität beobachten. Dies sage ich aus der Perspektive eines kritischen Theaterprofis, nicht als Pädagoge, dem die „Lieben Kleinen“ ans Herz gewachsen waren. Diese Einschätzung wurde von der Kritik und den beteiligten Kollegen geteilt.

5.2 Pädagogische Ergebnisse

In der Vorstellung auf der Bühne allein für das Bühnengeschehen die Verantwortung zu übernehmen ist ein wichtiger, pädagogischer Schritt. Die Kinder hatten es nun zu 100% selbst in der Hand. Da war niemand mehr, der von Außen auf irgendetwas hinwies, zu Konzentration oder Fokus aufforderte, die Einsätze vorgab oder mitzählte. Es war auch die Probe aufs Exempel für die uns als Leitung, ob die Arbeit der vergangenen drei Wochen Früchte getragen hatte und ob Eigenverantwortung wahrgenommen wurde. Die Klarheit, Präsenz und Größe, die jeder Einzelne innerhalb seines Rahmens auf die Bühne brachte, war überwältigend.

Die Begeisterung der Kinder ist zwar nach einer Aufführung jeglicher Art immer gegeben. Wer jedoch die Möglichkeit hatte, die Entwicklung und den Prozess der drei Wochen zu erleben, wird mir zustimmen, dass die Vorstel-

¹ James Saunders, 1946 – 1996, künstlerischer Leiter der Tanzprojekte in Köln, im Tanzunterricht 1993

lung ein sehr besonderer Moment und für die Kinder mehr als nur Belohnung für ihre Leistung war. Vor allem ein Moment, der jedem von ihnen aufzeigte, zu was sie fähig waren und vielleicht die Erkenntnis, dass man sich Ziele stecken muss, um sie erreichen zu können und dass das auch einiger Anstrengungen bedarf.

5.3 Soziale und persönliche Ergebnisse

„Die Folgen von Nichtbeachtung von Störungen sind schwerwiegend, weil sie das Lernen und die Arbeit behindern oder gar verhindern. Die Gruppe kann Störungen zwar ignorieren, wirksam sind sie trotzdem. Störungen nehmen sich den Vorrang. Sie zu ignorieren ist wie fliegen wollen, ohne das Gesetz der Schwerkraft zu beachten“¹

Dennoch bleibt nichts anderes übrig, als dem Kind die Verantwortung für eigene Entscheidungen zu lassen. So wurde in Hamburg weder ein Kind aus dem Projekt ausgeschlossen, und sei es noch schwierig in seinem Verhalten gewesen, noch wurde ein Dogma errichtet, was die Perfektion in der Bewegung betraf.

Vielleicht mag es für den Einen oder Anderen, der freiwillig ausgeschieden war, wichtiger und erfahrungsreicher gewesen sein, sich in diesem Fall nicht der Herausforderung zu stellen. Die Herausforderung muss auch nicht für jeden im Tanz liegen. Durch den großen Erfolg des Projektes, sowie das Erlebnis der Anerkennung für die Tänzer jedoch, mag sich unbewusst vielleicht mehr bewegt haben. Es gibt eben immer für jeden und alles einen richtigen Zeitpunkt.

Zu Beginn war die Gruppe der Kinder äußerst heterogen und kaum als Gruppe, eher als Ansammlung von vielen Kindern zu bezeichnen. Zum Ende hin waren sie nicht nur persönlich und innerlich gewachsen, sondern - immer bezogen auf den kurzen Zeitrahmen von drei Wochen - auch zu einer leistungsfähigen und sozialen Gemeinschaft geworden.

5.3.1 Wettbewerb

Die Tendenz, jegliche künstlerische Arbeit in den Rahmen eines Wettbewerbs zu stellen, lässt am Ende nur einen Sieger und den Rest als Verlierer erscheinen. Aus diesem Grund haben wir, wie oben dargestellt völlig anders gearbeitet. Wir hatten als Ziel die Vorstellung im Theater und wollten dieses Ziel *gemeinsam* mit den Kindern erreichen. Auf diese Weise konnte jeder

¹ Langmaack, B. /Braune-Krickau, M., „Wie die Gruppe laufen lernt“, München 1989, S. 99

auf seine Weise zum Gelingen beitragen und sein Bestes zeigen. Die Motivation auf ein gemeinsames Stück hinzuarbeiten, das in der Performance seinen Höhepunkt sieht, lässt jeden Einzelnen zum Gewinner werden, wenn am Schluss die Arbeit nicht durch einen fünften Platz deklariert wird. Die strahlenden, mit Glück erfüllten Kinderaugen nach der Premiere in Hamburg zeugten hier eine eindeutige Sprache.

6 Literatur

- Csikszentmihaly, Mihalyi: „Flow“, Klett-Kotta Verlag 1990
- Forsythe, William: „Kinder zum Olymp“, aus dem Patentbrief, Wienand Verlag 2005
- Franklin, Eric: „Locker sein macht stark“, Kösel Verlag München 1998
- Haun, Hein in: „Korrespondenzen-Zeitschrift für Theaterpädagogik“, Heft 28. auch <http://but.2kgn.de/berufsbild/theaterdialog.htm>
- Humphrey, Doris: „Die Kunst Tänze zu machen“, Noetzel Verlag, 1991, Copyright 1959 by Charles F. Woodford and Barbara Pollack
- Kreszmeier, Astrid Habiba,
- Hufenus, Hans-Peter: „Wagnisse des Lernens“, Haupt Verlag, Bern, Stuttgart, Wien 2000
- Langmaack, B.
/Braune-Krickau, M.: „Wie die Gruppe laufen lernt“, München 1989, S. 99
- Lecoq, Jacques: „Der poetische Körper“, Alexander Verlag, Berlin 1997
- Welck v., Karin: „Kinder zum Olymp“, Wienand Verlag, Köln

¹ Sind sie praktisch zu handhaben, oder gibt möglicherweise gerade das unpraktische daran