



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Über die Form zum Ausdruck –
ästhetische Verfahrensweisen zur Strukturierung
theaterpädagogischer Inszenierungen“

Verfasserin

Magdalena Teresa Falkenhahn

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 317

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Theater-, Film-, und Medienwissenschaft

Betreuerin:

ao. Univ.-Prof. Dr. Monika Meister

„Theater ist aus Schnee gemacht. Er schmilzt, wenn die Sonne aufgeht und hinterlässt keine Spuren, keine sichtbaren Spuren. Und doch tränkt er den Boden, auf dem Neues erwächst.“

Konstantin Stanislawski

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1 Material und Quellen	5
1.2 Kommentierter Aufbau und methodische Herangehensweise	10
2. Versuch einer Standortbestimmung: Kunst und Pädagogik	13
2.1 (K)eine Definition von Theaterpädagogik: Eine lexikalische und historische Suchbewegung	13
2.2 Zum Verhältnis zwischen Theater und Theaterpädagogik	23
2.3 Zur Bedeutung einer prozess- und aufführungsorientierten Theaterarbeit	29
3. Ästhetische Bildung und Theaterpädagogik	34
3.1 Zur Bedeutung des Spiels in der Theaterpädagogik	34
3.2 Zur Bedeutung ästhetischer Erfahrung innerhalb der Theaterpädagogik	41
3.3 Resümee: Zur bildenden Wirkung des Theaterspielens	50
4. <i>devising performance</i> als theaterpädagogische Arbeitsmethode	55
4.1 <i>devising performance</i> – eine Annäherung	55
4.2 <i>devising performance</i> im Kontext der Theaterpädagogik	60
5. Über die Form zum Ausdruck – eine Auswahl ästhetischer Verfahrensweisen	64
5.1 Formstrenge als Hilfsmittel gegen Dilettantismus	64
5.2 Körper als Material	67
5.3 Außertheatrale Phänomene als Stimulus für theaterpädagogische Prozesse	71
5.4 Reduktion als Methodik	76
5.4.1 Raumreduktion und funktionaler Requisiteneinsatz	78
5.4.2 Stilisierte Bühnenhandlung und Standbilder	82
5.4.3 Körperausdruck und Textreduktion	84
5.4.4 Kostüme als Erarbeitungs- und Gestaltungselement	86
5.4.5 Resümee: Zum Verhältnis von Reduktion und Komplexität der Darstellung	88
5.5 Chorisches Arbeiten als Methodik	90
5.5.1 Kollektiv und Individuum	91
5.5.2 Theatrales Lernen im Chor	96
6. Resümee	99
7. Literaturverzeichnis	105
8. Danksagung	113
9. Abstract	115
10. Lebenslauf	117

1. EINLEITUNG

„Da stehen sie also, entweder in Alltagsklamotten oder schwarzen Gymnastikanzügen und sagen mit verzagten Stimmen ihre Texte auf. Dazu hilflose Gesten, ängstliche Bewegungen, steife Auf- und Abgänge. Irgendwie ist da auch ein Bühnenbild, und Licht geht auch aus und an. Die Stücke sind meist kritisch engagiert oder Klassiker, oder am besten beides. Und das Publikum (Freunde, Klassenkameraden oder Familie) tobt und ist begeistert. In diesem Rahmen findet ein Großteil des Amateurtheaters statt – mehr zum Schaden der Mitwirkenden und des Publikums. Auch die Tendenzen mit aufwendiger Ausstattung, riesigem Licht-, Effekt- und Tonangebot die eigentliche Leere zu übertünchen, zeugen leider nur von Hilflosigkeit und unqualifiziertem Bemühen.

Wo, bitte schön, bleibt die Kunst?“¹

Mit diesen Worten leitet Rainer Kittel sein Pamphlet *Für mehr Kunst und Professionalität im Amateurtheater* ein und trifft mit der abschließenden Frage den Nerv einer seit Jahrzehnten anhaltenden Debatte um die ästhetischen Ansprüche im Laientheater allgemein und in der Theaterpädagogik im Besonderen. Gerade heute, in einer Zeit, in der die Theaterpädagogik an fast allen Stadt- und Staatstheatern im deutschsprachigen Raum Einzug gehalten hat und Formate wie Bürgertheater und Jugendclubs teilweise in die regulären Spielpläne der Theater integriert werden, ist die Frage nach künstlerischer Qualität brisanter und gerechtfertigter denn je.

Die Eindrücke, mit denen Kittel den Besuch einer Laientheateraufführung beschreibt, sind vielen wahrscheinlich aus der eigenen Rezeption von Theaterabenden solcher Art vertraut. Momente des „Fremdschämens“ stellen sich dabei genauso gerne ein wie überbordende Langeweile. Doch woran liegt es, dass Inszenierungen mit nicht-professionellen Darstellerinnen und Darstellern² auf künstlerischer Ebene oftmals keine befriedigenden Ergebnisse liefern können? Und welche Bedingungen werden erfüllt, wenn sie es doch tun? Diese beiden Fragen implizieren bereits den grundlegenden thematischen Komplex, aus dem sich der Impetus zu dieser Arbeit entwickelte: Die Ästhetik von theaterpädagogischen Inszenierungen.

Eine Beschäftigung mit der Ästhetik im Kontext theaterpädagogischer Praxis kann jedoch nie stattfinden, ohne auch den pädagogischen Horizont einer solchen Arbeit zu reflektieren. Fehlt die pädagogische Komponente innerhalb theaterpädagogischer Projekte, fallen diese einer freizeitpädagogischen Beliebigkeit zum Opfer. Erholung und Unterhaltung stellen dabei

¹ Kittel, Rainer, „Für mehr Kunst und Professionalität im Amateurtheater – ein Pamphlet“, *TheaterSpiel, Ästhetik des Schul- und Amateurtheaters*, Hg. Jürgen Belgrad, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 1997, S. 96f.

² Für die vorliegende Diplomarbeit wird die geschlechtersensible Schreibweise mittels „Binnen-I“ herangezogen, sofern diese eine grammatikalisch korrekte Form zulässt. Andernfalls werden beide Geschlechter deziert genannt.

das oberste Ziel dar, wobei die Besonderheit ästhetischer Erfahrung letztlich verkannt wird.³ Gerade die sich aus dem Spannungsverhältnis zwischen Kunst und Pädagogik ergebenden Emergenzen stellen jedoch eine wichtige Grundlage für ästhetische Bildungsprozesse dar, welche wiederum konstitutiver Bestandteil theaterpädagogischer Praxis sein sollten.

Den Anspruch, den Initiatorinnen und Initiatoren theaterpädagogischer Projekte demnach erfüllen sollen und wollen, kann durchaus als ehrgeizig bezeichnet werden: In der Auseinandersetzung mit der Kunst des Theaters und des Theaterspiels sollen die SpielerInnen ästhetische Bildungsprozesse durchleben, die sich im besten Fall hinterher in zahlreichen Schlüsselkompetenzen niederschlagen. Werden die Ergebnisse eines solchen Arbeitsprozesses am Ende einer Öffentlichkeit präsentiert, sollte darüber hinaus auch das künstlerische Endprodukt ästhetischen Qualitätskriterien standhalten.

Mit dem Stichwort der „Schlüsselkompetenzen“ wirft sich hier bereits ein weiterer Problemhorizont auf: In Zeiten der Wirtschaftskrise sind öffentliche Gelder knapp, was unter anderem einen Legitimationsdiskurs im Bereich der kulturell-ästhetischen Bildung entfacht hat. Die Legitimation der Fachdisziplin wird nun paradoxerweise außerhalb des Ästhetischen gesucht. In einer Gesellschaft, in der eine Gleichsetzung von Effektivität und Effizienz sowie eine gesteigerte Output-Orientierung zu verzeichnen ist, wird die Theaterpädagogik als Heilsbringerin in Bezug auf ihre humanisierende Wirkung verkauft.⁴ Mit Blick auf die desolate Bildungssituation, die allen spätestens seit PISA oder Bologna bewusst ist, soll die Theaterpädagogik vor allem junge Menschen bei der Ausbildung von Handlungskompetenz unterstützen, frei nach dem Motto „...mit Schiller zu mehr social skills und besseren Chancen auf dem Arbeitsmarkt“⁵. Auch wenn sich dieser „Glaube an die Herstellbarkeit von bestimmten Kompetenzen, die mit der Vermittlung künstlerischer Arbeit einher gehen, [...]“⁶ gut vermarkten lässt, steht die Theaterpädagogik selbst diesem Verwertungszusammenhang kritisch gegenüber, da mit ihm eine Verzweckung bzw. Instrumentalisierung durch Bildungspolitik und Pädagogik einhergeht.

Obwohl die künstlerisch motivierte theaterpädagogische Praxis also versucht, gegenüber dieser Vereinnahmung sperrig zu bleiben, ist eine vollkommene Ablösung davon wohl nicht möglich. Ulrike Hentschel folgert daraus, dass sich

³ Vgl. Hentschel, Ulrike, *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*, Berlin, Milow, Strasburg: Schibri³ 2010, S. 122.

⁴ Vgl. Hentschel, *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*, S. 10.

⁵ Behrend, Eva, „Bildung ist es!“, *Theater heute*, Jahrbuch 2006, Berlin: Friedrich, S. 20.

⁶ Hentschel, *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*, S. 10

„[a]ngesichts des aktuell diskutierten Zwangs zur Darstellung und Selbstdarstellung [...] jegliche Form theaterpädagogischer Arbeit immer auch die Frage danach stellen [muss], inwieweit und mit welchen Verfahren sie möglicherweise mit diesen Selbstdarstellungszwängen konform geht.“⁷

Denn nur

„ein bewusstes Umgehen mit dem schmalen Grad zwischen den Soll- und den Ist-Vorstellungen theaterpädagogischer Arbeit, ein Bewusstsein für die nicht hintergehbaren konformistischen, disziplinierenden und die kritischen Implikationen dieser Praxis, ermöglichen eine begrenzte aber gezielte Störung der tendenziell immer vorhandenen Vereinnahmung.“⁸

Hinter dem Wunsch oder Zwang zur Selbstdarstellung steht zum einen sicherlich die allgegenwärtige Ästhetisierung des Alltäglichen, zum anderen auch der Wunsch nach Partizipation an und in unserer Gesellschaft. Theaterpädagogik bietet den Menschen die Möglichkeit, sich als Teil einer Öffentlichkeit zu präsentieren und in dieser sicht- und hörbar zu werden.⁹ An dieser Stelle könnte der Einwand angebracht werden, dass das „social web“ mit seinen zahlreichen Plattformen das Bedürfnis nach Teilhabe an der Öffentlichkeit ausreichend bedient. Diese Partizipation ist jedoch primär auf die virtuelle Welt beschränkt. Was das Medium kaum leisten kann, ist „echte“ soziale Interaktion. Theater(-pädagogik) ist diese hingegen per se immanent:

„Theater ist Gemeinschaftskunst. [...] Theater zeigt den Menschen in sozialer Interaktion und Kommunikation. So sehr das Individuum heute mit dem von ihm zu entwickelnden Kompetenzen im Mittelpunkt der Bildungspolitik und der Gesellschaft steht, so sehr gerät aus dem Blick, dass die Erfahrung gemeinsam mit anderen zu kommunizieren, zu gestalten, zu erleben, elementar für jede Form des Zusammenlebens ist.“¹⁰

Das Erleben von Gemeinschaft, das Ausbilden von Empathie und das Sich-Einlassen auf sich und seine BühnenpartnerInnen, all dem wird im Theater Raum geboten. Dieser Raum ist jedoch immer auch von Fragilität geprägt: Ein bewusster Umgang mit den eigenen Arbeitsmethoden, dem verhandelten Material und der Form der Auseinandersetzung im Miteinander ist gefragt, um am Ende nicht doch einer Vereinnahmung (von Seiten des Individuums zur Selbstdarstellung oder von Seiten der Gesellschaft zum Kompetenzerwerb) zum Opfer zu fallen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die Theaterpädagogik heute einem öffentlichen Diskurs ausgesetzt sieht, der von außen Anforderungen und Erwartungen an sie heranträgt und das Fach dazu zwingt, eine bewusste Haltung diesen gegenüber einzunehmen. Gleichzeitig schreitet die Professionalisierung der Fachdisziplin immer weiter fort, wodurch sich auch innerdisziplinäre Anforderungsprofile schärfen. Dieses „Schärfen“ der

⁷ Ebd., S. 11.

⁸ Ebd.

⁹ Vgl. Hentschel, Ulrike, „Übertragen – Übersetzen – Überführen. Drei Modi der Bezugnahme von Theaterpädagogik auf theatrale und gesellschaftliche Wirklichkeiten“, *Korrespondenzen. Theater – Ästhetik – Pädagogik*, Hg. Florian Vaßen, Berlin, Milow, Strasbourg: Schibri 2010, S. 62.

¹⁰ Hentschel, Ingrid, „Medium und Ereignis - warum Theaterspielen bildet.“, http://www.fbschrewe.de/PDF/Warum_Theaterkunst_bildet.pdf, 16.12.2012, S. 11.

Theaterpädagogik wird seit einigen Jahren auch von einem wissenschaftlichen Diskurs begleitet: Geschichte, Methoden und Theorie des Faches werden erforscht, strukturiert und diskutiert. Innerhalb dieses Kontextes ist ein neues Selbstbewusstsein entstanden, das sich unter anderem in klaren Forderungen *aus* der Theaterpädagogik *für* die Theaterpädagogik Bahn bricht.

Als eine wichtige Plattform zur Artikulation der fachspezifischen Ansprüche hat sich das vom Arbeitskreis Theaterpädagogik der Berliner Bühnen und dem Institut für Theaterpädagogik an der Universität der Künste Berlin initiierte Symposium „Was geht? Theaterpädagogik an Theatern“ etabliert, das erstmalig im März 2011 stattfand. Wie der Titel bereits verrät, werden hierbei explizit Inhalte diskutiert, welche die theaterpädagogische Praxis an Theatern betreffen.¹¹ Im Zuge des letzten Treffens im März 2012 haben sich Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen drei Tage lang mit der Frage „Was können wir, was nur wir können?“ beschäftigt. Das Ergebnis dieser Auseinandersetzung bildet die Thesensammlung „Können – Wollen – Brauchen. Statements zu den besonderen Kompetenzen, Zielen und Bedürfnissen von Theaterpädagogik an Theatern“¹². Als eine zentrale Kompetenz wird darin die Fähigkeit genannt, „professionelles Theater mit nichtprofessionellen Akteuren“¹³ machen zu können.

Der Anspruch, „professionelles Theater“ zu produzieren, ist nun wiederum eng mit ästhetischen Qualitätskriterien verbunden. Die Theaterpädagogik orientiert sich dabei am zeitgenössischen Theater, es findet eine Enthierarchisierung der Theatermittel statt und die Suche nach neuen Formen des Erzählens ist derzeit omnipräsent. Somit ist nicht mehr nur der Inhalt für theaterpädagogische Projekte von Relevanz, sondern auch die Art und Weise, wie dieser erzählt wird. Die Emanzipation des künstlerischen Anspruchs birgt jedoch auch Gefahren: Nimmt der künstlerische Ehrgeiz überhand, werden die SpielerInnen schnell zu Marionetten der leitenden Theaterpädagogin bzw. des leitenden Theaterpädagogen. In diesem Fall wird das Theaterspiel zu einer leeren Hülle, das Gezeigte hat in Folge dessen nur mehr wenig mit den Darstellenden zu tun.

An dieser Problemkonstellation werden nun Fragen entfacht, die das allgemeine Erkenntnisinteresse dieser Arbeit darstellen: Inwiefern ist es möglich, künstlerische, ästhetische und pädagogische Ansprüche zu vereinen? Aus welchen Kriterien generiert sich die Qualität theaterpädagogischer Projekte? Gibt es ästhetische Arbeitsweisen und

¹¹ Dieses Arbeitsfeld wird im Folgenden für diese Diplomarbeit von besonderer Bedeutung sein. Auch wenn sich viele später getroffene Aussagen auch auf andere Arbeitsfelder innerhalb der Theaterpädagogik beziehen lassen können, wird - sofern es nicht explizit benannt wird - primär von Theaterpädagogik an Theatern ausgegangen.

¹² Harpain, Philipp et al., „Können – Wollen – Brauchen. Statements zu den besonderen Kompetenzen, Zielen und Bedürfnissen von Theaterpädagogik an Theatern“, http://www.was-geht-berlin.de/sites/default/files/wollen_brauchen_koennen_mit_bild.pdf, 16.12.2012.

¹³ Ebd., S. 1.

Methoden, die sowohl der Realisierung pädagogischer als auch künstlerischer Ansprüche dienen?

Diese Fragen, die sich bisher vor allem auf die theoretische Auseinandersetzung mit der Disziplin Theaterpädagogik berufen, werden nun durch Beobachtungen und Erkenntnisse aus der Praxis präzisiert. Diese Erfahrungen begründen sich zum einen in Inszenierungsbesuchen theaterpädagogischer Projekte, zum anderen speisen sie sich aus Beobachtungen, die ich bei der Begleitung theaterpädagogischer Prozesse machen konnte. Eine wegweisende Feststellung diesbezüglich ist, dass mich besonders verfremdende Inszenierungstechniken, die einen hohen Grad an formaler Struktur aufweisen, sowohl ästhetisch als auch gruppendynamisch und in dessen Folge pädagogisch überzeugen konnten. Aus dieser Beobachtung heraus entwickelte sich nun die Hypothese, dass diese genannten Inszenierungstechniken im besonderen Maße die Realisierung ästhetischer als auch pädagogischer Bedürfnisse unterstützen. Innerhalb der Arbeit soll deshalb der Analyse spezifischer ästhetischer Verfahrensweisen Raum gegeben werden.

Die angeführten Fragen sowie die sich aus der Praxis entwickelte Hypothese bedingen im Folgenden die Einteilung dieser Arbeit in drei Teile: Im ersten Teil wird zunächst eine Standortbestimmung zwischen Kunst und Pädagogik im Allgemeinen und später im konkreten Kontext der ästhetischen Bildung vorgenommen. Dieser theoretischen Verortung folgt die Beschreibung einer spezifischen theaterpädagogischen Arbeitsmethode, der *devised performance*, auf deren Grundlage die im letzten Teil dieser Arbeit angeführten ästhetischen Verfahrensweisen vorgestellt und analysiert werden.

1.1 Material und Quellen

Will man sich der Beantwortung der oben genannten Forschungsfragen annähern, ist es von essenzieller Bedeutung, sich zunächst selbst im Spannungsfeld der Theaterpädagogik zu verorten. Diese Verortung habe ich über zwei unterschiedliche Wege vorgenommen, die sich gerade im Hinblick auf die behandelte Fachdisziplin als äußerst fruchtbar erwiesen haben.

Den einen Zugang nehme ich von der Praxis her. Während meines Studiums hatte ich die Möglichkeit, als theaterpädagogische Assistentin am Theater der Jugend in Wien das Fach als praktisch arbeitende Theatervermittlerin kennenzulernen. Im Rahmen dieser Tätigkeit konnte ich einen Einblick in das gesamte Spektrum theaterpädagogischer Praxis am Theater gewinnen: Von szenischen Vor- und Nachbereitungen mit Schulklassen, über Bühnenführungen und Themen-Workshops, bis hin zu Schultheaterclubs und Theaterspielclubs am eigenen Haus. In allen Bereichen war ich sowohl als Assistentin als

auch als eigenverantwortlich ausführende Theaterpädagogin tätig. Im Prozess des Beobachtens und Gestaltens habe ich mir immer wieder Fragen nach Qualität und Ästhetik theaterpädagogischer Praxis gestellt, welche nun auch in meine wissenschaftliche Annäherung an die Fachdisziplin mit einfließen und das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit entscheidend beeinflussen. Meine Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Praxis bilden somit den Horizont für meine theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema und haben Einfluss auf meine Bewertung der wissenschaftlichen Fachliteratur. Sie können daher als grundlegendes Material dieser Diplomarbeit verstanden werden.

Die theaterpädagogische Forschungsliteratur bildet den zweiten Teil meines Materials und verweist auf den theoretischen Zugang dieser Arbeit. Wie bereits erwähnt wurde, werden theaterpädagogische Diskurse seit den 1990er Jahren auch vermehrt von einem fachwissenschaftlichen Diskurs begleitet. Gerade in Bezug auf das Spannungsverhältnis zwischen Kunst und Pädagogik hat sich innerhalb dieser Periode inzwischen eine kaum überblickbare Anzahl an Publikationen angesammelt, wodurch die Literaturrecherche von vornherein dezidiert eingeschränkt werden musste. Da ich mich der Theaterpädagogik aus theaterwissenschaftlicher Perspektive annähere und somit die Ästhetik im Zentrum meines Interesses steht, konnte ich viele Publikationen aus dem bildungs- bzw. erziehungswissenschaftlichen Bereich grundsätzlich aus meiner Recherche ausklammern. Im Rahmen meiner Besuche der „Was geht?“-Konferenzen in Berlin in den Jahren 2011 und 2012 war es mir möglich, mich mit führenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern auszutauschen und die wichtigsten Institute theaterpädagogischer Forschung kennen zu lernen.¹⁴ Diese stellen zum einen das Institut für Theaterpädagogik an der Fachhochschule Osnabrück, das Institut für Theaterpädagogik an der Universität der Künste in Berlin sowie das Institut für performative Künste und Bildung an der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig dar. Gerade das Institut an der Fachhochschule Osnabrück leistet mit seinen „Lingener Beiträgen zur Theaterpädagogik“¹⁵ einen grundlegenden Beitrag zur wissenschaftlichen Selbstreflexion. Das Gros der für diese Arbeit zentralen Texte stammt aus den Federn von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, welche an obig genannten Instituten tätig sind.

Die für diese Abhandlung wichtigsten Texte sollen im Folgenden nach thematischen Schwerpunkten geordnet dargestellt werden:

¹⁴ In Österreich wird derzeit noch kein Hochschulstudium im Bereich Theaterpädagogik angeboten. Grundsätzlich ist das Berufsfeld in Österreich noch nicht in dem Maße etabliert, wie man es in Deutschland vorfindet, dementsprechend steckt auch die explizit auf Österreich bezogene Forschung noch in den Kinderschuhen. Daher werde ich mich in meiner Arbeit hauptsächlich auf die theaterpädagogische Forschung innerhalb der Bundesrepublik Deutschland beziehen.

¹⁵ „Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik“, seit 2005 herausgegeben von Bernd Ruping, Marianne Streisand und Bernd Koch, Berlin, Milow, Strasburg: Schibri Verlag.

Für die Frage nach Definition und Geschichte der Theaterpädagogik können für diese Arbeit drei zentrale Veröffentlichungen genannt werden: Die aktuellste Anthologie stellt dabei der von Christoph Nix, Dietmar Sachser und Marianne Streisand herausgegebene Sammelband *Lektionen 5. Theaterpädagogik*¹⁶ aus dem Jahr 2012 dar. Dieser Band strebt einen möglichst universalen Überblick über die Fachdisziplin an, wobei besonderes Augenmerk auf Theorie, Geschichte, Konzepte, Fachpraxis, Methoden und Arbeitsfelder der Theaterpädagogik gelegt wird. Die Publikation versammelt Beiträge der renommiertesten VertreterInnen des Faches und stellte nicht zuletzt aufgrund seiner Aktualität einen guten „starting point“ für die wissenschaftliche Auseinandersetzung dar. Lars Göhmans 2004 publizierte Dissertation *Theatrale Wirklichkeiten. Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung*¹⁷ legt den Fokus der Untersuchung auf eine aufführungsorientierte Theaterpädagogik. Die sich daraus ergebende Verortung der Theaterpädagogik als künstlerische Praxis wurde in großen Teilen als Grundlage für diese Arbeit herangezogen.

Für den Komplex „Theaterpädagogik und ästhetische Bildungen“ können des Weiteren zwei Monographien als maßgebliche Bezugswerke angegeben werden: Mira Sacks 2011 publizierte Studie *spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie der Probe*¹⁸ verhandelt auf Grundlage verschiedener Untersuchungskriterien Probenprozesse in theaterpädagogischen Kontexten. Gerade ihre Überlegungen zum Phänomen „Spiel“, welche sie dezidiert auf die Fachdisziplin bezieht und somit eine konkrete Fokussierung vornimmt, konnten für diese Diplomarbeit im besonderen Maße fruchtbar gemacht werden. Als weitere wegweisende Publikation kann Ulrike Hentschels Dissertation *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*¹⁹ angeführt werden. Neben der detaillierten historischen Darstellung der verschiedenen theaterpädagogischen Ansätze in Bezug auf Bildungsvorstellungen ist die Studie vor allem für das dieser Arbeit zugrundeliegende Verständnis von ästhetischer Bildung von enormer Wichtigkeit. Die ursprünglich 1996 publizierte Dissertation wurde 2010 in dritter Auflage mit einem neuen Vorwort herausgegeben und kann aufgrund seiner bis heute andauernden Relevanz innerhalb der Fachliteratur als Standardwerk geltend gemacht werden. Der von Ulrike Hentschel erstmals geforderte Perspektivenwechsel in Bezug auf die pädagogische

¹⁶ Nix, Christoph/Dietmar Sachser/Marianne Streisand (Hg.), *Lektionen 5. Theaterpädagogik*, Berlin: Theater der Zeit 2012.

¹⁷ Göhmann, Lars, *Theatrale Wirklichkeiten. Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung*, Aachen: Mainz Verlag 2004.

¹⁸ Sack, Mira, *spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie der Probe*, Bielefeld: transcript 2011.

¹⁹ Hentschel, Ulrike, *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*, Berlin, Milow, Strasburg: Schibri³ 2010.

Wirkung des Theaterspielens stellt dabei einen zentralen Aspekt für das Verständnis von ästhetischer Bildung dar.

Für den Zusammenhang von Ästhetik und Theaterpädagogik sind zwei maßgebliche Publikationen zu nennen. Die von Florian Vaßen herausgegebene Anthologie *Korrespondenzen. Theater – Ästhetik – Pädagogik*²⁰ aus dem Jahr 2010 überzeugt durch die Heterogenität der versammelten Beiträge, welche einen differenzierten Blick auf das Verhältnis von Theaterkunst und Theaterpädagogik ermöglicht. *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*²¹ heißt der von Ute Pinkert herausgegebene Sammelband, welcher auf eine Tagung an der Universität Oldenburg im Jahr 2007 zurückgeht. Hierbei stehen die Performativität ästhetischer Bildungsprozesse und die Frage nach deren wissenschaftlicher Beschreibbarkeit im Zentrum des Interesses. Gerade die kritische Einschätzung voreiliger Wirkungszuschreibungen (Stichwort Kompetenzvermittlung) hat den Blick für die Analyse der in dieser Arbeit angeführten Verfahrensweisen geschärft.

Bei der Analyse der Arbeitsmethode *devising performance* beziehe ich mich zum einen auf zwei Standardwerke aus dem englischsprachigen Raum: Neben Alison Oddeys 1994 publizierter Bestandsaufnahme *Devising theatre. A practical and theoretical handbook*²² ist vor allem Deirdre Heddon und Jane Millings *Devising performance. A critical history*²³ aus dem Jahr 2006 von besonderer Bedeutung. Beide Werke geben Einblick in die Entwicklung der Arbeitsmethode und spezifizieren ihre Aussagen anhand konkreter Beispiele aus der Praxis. Zum anderen geben Wolfgang Stings Artikel „devising theatre“ im *Wörterbuch der Theaterpädagogik*²⁴ sowie Anne Hartmanns Beitrag „Die ‚devising performance‘ als theaterpädagogische Arbeitsmethode“²⁵ einen pointierten Überblick über das verhandelte Gestaltungsprinzip.

Für die Auswahl und Analyse der spezifischen ästhetischen Verfahrensweisen bzw. Inszenierungstechniken im letzten Teil meiner Diplomarbeit sind drei besonders relevante Publikationen zu nennen. Dorothea Hilligers Monographie *Theaterpädagogische*

²⁰ Vaßen, Florian (Hg.), *Korrespondenzen. Theater – Ästhetik – Pädagogik*, Berlin, Milow, Strasburg: Schibri 2010.

²¹ Pinkert, Ute (Hg.), *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*, Berlin, Milow, Strasburg: Schibri 2008.

²² Oddey, Alison, *Devising theatre. A practical and theoretical handbook*, London, New York: Routledge 1994.

²³ Heddon, Deirdre/Jane Milling, *Devising performance. A critical history*, Basingstoke: Palgrave Macmillan 2006.

²⁴ Sting, Wolfgang, „Devising Theatre“, *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Hg. Gerd Koch/Marianne Streisand, Berlin: Schibri 2003, S. 73f.

²⁵ Hartmann, Anne, „Die >devising performance< als theaterpädagogische Arbeitsmethode“, *Freiräume der Enge. Künstlerische Findungsprozesse der Theaterpädagogik*, Hg. Dorothea Hilliger, Berlin, Milow, Starsburg: 2009, S. 111-139.

*Inszenierung*²⁶ bietet Beispiele von Probeneinheiten, welche eine erste Orientierung bzgl. Strukturen und Methoden ermöglichen. Der ebenfalls von Dorothea Hilliger herausgegebene Sammelband *Freiräume der Enge. Künstlerische Findungsprozesse der Theaterpädagogik*²⁷ ist das Ergebnis praxisbasierter Forschung im Rahmen eines Studierendenprojekts an der Hochschule der Bildenden Künste in Braunschweig. Der Band ist durch seine Verschränkung von Theorie und Praxis für diese Arbeit von besonderer Bedeutung, da neben der Methodenbeschreibung aus der Praxis gleichzeitig deren Einbettung in den fachwissenschaftlichen Diskurs vorgenommen wird. Ein Ineinandergreifen von Praxis und Theorie liegt auch bei Enrico Ottos Monographie *Inszenierungstechniken in der theaterpädagogischen Produktion* vor, welche den vierten Band der Reihe *Werkstatttexte aus der Theaterpädagogik. Theorie und Texte für die nicht-professionelle Theaterarbeit*²⁸ darstellt. Die fundierte Analyse des Reduktionsprinzips als Gestaltungsmittel in theaterpädagogischen Prozessen war für die vorliegende Arbeit äußerst gewinnbringend.

Abschließend seien noch zwei Werke zu nennen, deren Beachtung meiner Meinung nach bei jedweder Beschäftigung mit theaterpädagogischen Thematiken empfehlenswert ist. Als umfassendes Nachschlagewerk stellt das *Wörterbuch der Theaterpädagogik*²⁹ immer wieder eine wichtige Anlaufstelle für Begriffsklärungen dar. Darüber hinaus werden die Begriffe zudem in den aktuellen Forschungsstand eingebettet.

Als wichtigste Plattform für eine Verschränkung von wissenschaftlicher und praxisorientierter Auseinandersetzung mit Theaterpädagogik kann die 1985 gegründete Zeitschrift *Korrespondenzen – Zeitschrift für Theaterpädagogik*³⁰ genannt werden. Die Ausgaben spiegeln jeweils den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs wieder und geben Einblick in aktuelle Projekte. Einige Ausgaben der Zeitschrift befinden sich in der Fachbereichsbibliothek des Instituts für Theater-, Film- und Medienwissenschaft der Universität. Gerade für die Recherche älterer Ausgaben musste jedoch auf das von der Fachhochschule Osnabrück eingerichtete Online-Archiv der Zeitschrift zurückgegriffen werden.³¹

²⁶ Hilliger, Dorothea, *Theaterpädagogische Inszenierung*, Berlin, Milow, Strasburg: Schibri 2009.

²⁷ Hilliger, Dorothea (Hg.), *Freiräume der Enge. Künstlerische Findungsprozesse der Theaterpädagogik*, Berlin, Milow, Strasburg: Schibri 2009.

²⁸ Otto, Enrico, *Inszenierungstechniken in der theaterpädagogischen Produktion*, Münster, Hamburg, London: LIT 2003, (=Werkstatttexte aus der Theaterpädagogik Bd. 4).

²⁹ Koch, Gerd/Marianne Streisand (Hg.), *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Berlin: Schibri 2003.

³⁰ Hentschel, Ulrike et al. (Hg.), *Korrespondenzen – Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Milow: Schibri.

³¹ Das Archiv ist unter <http://www.theaterpaedagogik.org/index.php?Zeitschrift> (Zugriff: 17.12.12) frei zugänglich.

1.2 Kommentierter Aufbau und methodische Herangehensweise

Die Ausgangsfrage dieser Arbeit stellt die Suche nach ästhetischen Verfahrensweisen dar, welche sowohl ästhetischen als auch pädagogischen Anforderungen Raum geben und somit für eine hohe Qualität des jeweiligen Projektes garantieren. Um sich der Beantwortung dieser Frage anzunähern, sind - wie bereits erwähnt - zunächst genaue Begriffserläuterungen sowie eine Verortung innerhalb der Theaterpädagogik vonnöten. Dementsprechend wird im ersten Kapitel „Versuch einer Standortbestimmung: Kunst und Pädagogik“ zunächst eine grundlegende Orientierung im divergenten Feld der Theaterpädagogik vorgenommen. Dabei wird vor allem die Schwierigkeit einer allgemeingültigen Definition problematisiert. Mittels eines knappen historischen Überblicks über die Entwicklung der Theaterpädagogik im 20. und 21. Jahrhundert wird der Leserin bzw. dem Leser ein erstes Verständnis der Fachdisziplin gegeben. Diese geschichtliche Verortung wird im Folgenden auch für die Beschreibung des Verhältnisses zwischen Theater und Theaterpädagogik von Wichtigkeit sein. Im Zuge dieser Diskursanalyse wird das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis von Theaterpädagogik allgemein sowie ihren Potentialen und Zielen im Speziellen herausgearbeitet.

Im zweiten Kapitel „Ästhetische Bildung und Theaterpädagogik“ wird das spezifische Vermögen der Theaterpädagogik, ästhetische Bildungsprozesse zu generieren, diskutiert. Hierbei wird vor allem in Bezug auf Ulrike Hentschels Dissertation von den, dem Theaterspielen per se immanenten Erfahrungsmöglichkeiten und den daraus resultierenden Bildungsprozessen, ausgegangen. Aus dieser Prämisse heraus wird eine Diskussion um den pädagogischen Gehalt eines theaterpädagogischen Projektes obsolet, da dieser bereits im Theaterspielen selbst zur Wirkung kommt.

Die in den ersten beiden Kapiteln unternommenen theoretischen Diskursanalysen bilden im Folgenden den Horizont für den praxisbezogenen Teil meiner Diplomarbeit. Dieser wird mit der Beschreibung einer spezifischen Arbeitsmethode, der *devising performance*, eingeleitet. Die vor allem im englischsprachigen Raum verbreitete Methode zeichnet sich durch eine experimentelle, gruppen- und prozessorientierte Arbeitsform aus. Die Betonung des gemeinsamen Prozesses ist besonders im Hinblick auf die theaterpädagogische Arbeit von besonderer Bedeutung. Neben einer knappen Darstellung der *devising performance* im Kontext professioneller KünstlerInnentruppen, wird vor allem der Adaption der Arbeitsweise für den theaterpädagogischen Gebrauch spezielle Aufmerksamkeit zugetragen. Die durch die Wahl der *devising performance* als grundlegende Arbeitsmethode entstehende Freiheit in der Auseinandersetzung mit Themen, Formen und Inhalten schlägt sich auch in der Auswahl der spezifischen ästhetischen Verfahrensweisen und Inszenierungstechniken nieder.

Deren Analyse wird im Kapitel „Über die Form zum Ausdruck – eine Auswahl ästhetischer Verfahrensweisen“ ihren Platz finden. Hierbei werden einleitend die positiv zu bewertenden Auswirkungen der Formstrenge innerhalb der theaterpädagogischen Arbeit dargelegt. Daraufhin werden der Körper als Material, außertheatrale Phänomene, Reduktion sowie chorisches Arbeiten als Methodiken theaterpädagogischer Praxis vorgestellt und in Bezug auf den Begriff der Form hin kontextualisiert. Des Weiteren steht die Frage im Mittelpunkt, inwieweit diese Methodiken dem spielenden Subjekt Möglichkeiten zur Einbindung in den theatralen Gestaltungsprozess eröffnen und damit spezifische Bildungsmöglichkeiten evozieren.

Betrachtet man die Zusammenfassung der einzelnen Kapitel, so lassen sich darin bereits erste Hinweise auf meine methodische Herangehensweise finden. In den ersten beiden Kapiteln wurde eine hermeneutische Textanalyse vorgenommen, welche den theoretischen und historischen Diskurs kritisch ins Auge fasst. Die Methodik der Diskursanalyse stützt sich dabei weder auf eine einzelne spezifische wissenschaftliche Tradition, noch auf ein spezielles Schema. Die Auswahl und Darstellung der *devising performance* als Arbeitsmethode speist sich zum einen aus meinen Erfahrungen aus der Praxis, welche am ehesten der Methodik der Feldforschung im sozial-ästhetischen Feld zuzuschreiben sind. Als teilnehmende Beobachterin war es mir möglich, die Arbeitsform zunächst von außen kennenzulernen, um sie später als Theaterpädagogin selbst einzusetzen. Die Bewertung der Methode beruht somit zum einen auf praktischer Erfahrung, zum anderen auf hermeneutischer Textanalyse einschlägiger Forschungsliteratur zu diesem Thema. Auch die Auswahl der ästhetischen Verfahrensweisen beruht auf der Kombination von Feldforschung und hermeneutischer Textanalyse.

Im Entstehungsprozess der vorliegenden Diplomarbeit hat sich die Verbindung dieser Methodiken als äußerst fruchtbar erwiesen. Gleichzeitig ergibt sich daraus eine Struktur der Arbeit, welche einen argumentativ linearen Aufbau verfolgt. Die in den ersten Kapiteln vorgenommene Verortung innerhalb der Theaterpädagogik – genauer innerhalb des Spannungsverhältnisses zwischen Kunst, Pädagogik und ästhetischer Bildung – und das daraus gefolgerte Verständnis der Theaterpädagogik als künstlerische Praxis liefern den Rahmen, innerhalb dessen die spezifischen ästhetischen Verfahrensweisen diskutiert werden. Diese Verortung bleibt in letzter Konsequenz auch immer von subjektiven Erfahrungen bzw. Einschätzungen aus der Praxis geprägt und kann somit immer nur als *eine* mögliche Herangehensweise an den Komplex der Theaterpädagogik gesehen werden. Dementsprechend müssen bei der Lektüre der Arbeit alternative Lösungen mitgedacht werden.

Aus diesen Gründen ist die vorliegende Diplomarbeit weniger als Nachschlagewerk für spezifische theaterpädagogische Verfahrensweisen geeignet, da bei einer auszugsweisen Lektüre der jeweilige theoretische Kontext bzw. die notwendige Verortung im divergenten Feld der Theaterpädagogik fehlen würde.

Diese Arbeit soll einen Beitrag zur wissenschaftlichen Reflexion konkreter theaterpädagogischer Verfahrensweisen unter besonderer Berücksichtigung der Ästhetik leisten und im besten Falle einen Anstoß zur weiteren Beschäftigung mit theaterpädagogischer Praxis innerhalb der theaterwissenschaftlichen Forschung geben. Daher hoffe ich, durch meinen individuellen Zugang zur Materie bei den Leserinnen und Lesern dieser Arbeit auch Widerstände hervorzurufen, Reibung am und mit dem Dargestellten zu erzeugen, welche sich hoffentlich in zahlreichen weiteren Arbeiten zu diesem Themenkomplex niederschlagen. Der Profilschärfung der Theaterpädagogik und ihrer Methoden kann dies nur dienlich sein.

2. VERSUCH EINER STANDORTBESTIMMUNG: KUNST UND PÄDAGOGIK

2.1 (K)eine Definition von Theaterpädagogik: Eine lexikalische und historische Suchbewegung

Theaterpädagogik. Das einzig der deutschen Sprache vorbehalten Kompositum gibt Theaterpraktikerinnen und -praktikern wie Theaterwissenschaftlerinnen und –wissenschaftlern bis heute Rätsel auf. Bereits das Wort an sich hat in anderen Sprachen unterschiedlichste Entsprechungen mit jeweils eigenen Konnotationen: „Drama in Education“, „Theatre for Development“, „Theatre in Education“, „Jeux Dramatiques“, „dramatische vorming“, oder „teatro educacione“ – all diese Termini können für das deutsche Wort „Theaterpädagogik“ stehen und es dennoch nie gänzlich fassen.³²

Was kann man nun unter diesem sperrigen Begriff verstehen? Eine scheinbar einfache Rechnung nimmt Dieter Baacke 1988 mit der Überschreibung „Theater und Pädagogik = Theaterpädagogik“³³ vor, muss diese jedoch im Zuge seiner Ausführungen revidieren: Allein das gemeinsame Anliegen, bildende Wirkung auf Menschen auszuüben, reiche für eine fruchtbare Verbindung der beiden Bereiche nicht aus.³⁴ Zu weit seien die beiden Pole voneinander entfernt, zu sehr würden sie sich in ihren Absichten und Verfahrensweisen unterscheiden:

„Die Funktion von Kunst *ist* Dysfunktionalität, das meint: ‚Funktionen‘ kann man ihr nicht zuweisen. Sie weist sie sich allenfalls selbst zu, und das so pluralistisch, ja heterogen, wie es keine pädagogische Theorie oder Praxis, die immer auf Vereinheitlichung drängen, sich je erlauben könnten. Pointiert: die Pädagogik hat, wie oben angegeben, im Grunde *ein* Ziel. Die Kunst hat *Ziele*, die sie selbst nur in seltenen Fällen absichtsvoll produziert, die sich vielmehr häufig erst aus ihren Wirkungen *ergeben* – während die Pädagogik Wirkungen aus ihren Zielen ableitet (und sie zu kontrollieren sucht). [Hervorhebungen wie im Original übernommen; Anm. d. Verf.]“³⁵

Baacke folgert später, dass die Kunst bzw. das Theater von Seiten der Pädagogik nur als Mittel zum Zweck dienen kann, dass den beiden Bereichen also eigene Wirkungsweisen und –bereiche zugeschrieben werden, diese jedoch nicht über eine additive Anordnung hinausreichen.³⁶ Doch gibt es nicht noch andere Ansatzmöglichkeiten, nach ästhetischer Bildung zu fragen?

³² Vgl. Streisand, Marianne, „Geschichte der Theaterpädagogik im 20. und 21. Jahrhundert“, *Lektionen 5. Theaterpädagogik*, Hg. Christoph Nix/Dietmar Sachser/Marianne Streisand, Berlin: Theater der Zeit 2012, S. 14.

³³ Baacke, Dieter, „Theater und Pädagogik = Theaterpädagogik“, *Theater des Zorns und der Zärtlichkeit*, Hg. Emmanuel Bohn, Bielefeld 1988, S. 251-273.

³⁴ Vgl. Hentschel, *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*, S. 115.

³⁵ Baacke, „Theater und Pädagogik = Theaterpädagogik“, S. 269.

³⁶ Vgl. Hentschel, *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*, S. 115.

Wie kann man die beiden Begriffe über eine rein additive Anordnung hinaus zusammendenken? Geht es hier um eine theatrale Pädagogik oder vielmehr um eine Pädagogik des Theaters?³⁷ Werden dabei soziale, künstlerische oder ganz andere Fragen verhandelt? Ist die Theaterpädagogik lediglich eine Ergänzung zur Liste der zahlreichen Bindestrich-Pädagogien wie beispielsweise Erlebnis- oder Spielpädagogik? Und von welcher Pädagogik und welchem Theater ist hier überhaupt die Rede? So wenig man von *dem* Theater oder *der* Pädagogik sprechen kann, so wenig ist es möglich, *die* Theaterpädagogik zu benennen. Damit ist man sogleich bei einer maßgeblichen Problematik des verhandelten Phänomens angelangt: Eine eindeutige Definition der Theaterpädagogik ist bzw. scheint nicht möglich, da es im Spannungsfeld zwischen Theater und Pädagogik auch immer auf die Verortungen des einzelnen Handelnden ankommt. Mit welchem Verständnis von Theater bzw. Pädagogik positioniere ich mich im Kontext der Theaterpädagogik? Auf welcher Seite setze ich meine Schwerpunkte und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Arbeit im theaterpädagogischen Feld?

Will man die Fachdisziplin also definitorisch umreißen, findet man sich postwendend in einem Minenfeld von zu definierenden und abzugrenzenden Begrifflichkeiten wieder. Und dennoch. Trotz des „Wissens um die Unmöglichkeit“³⁸ einer Definition, sind die „Notwendigkeit und das Bedürfnis“³⁹ nach dieser stets virulent.

Daher soll im Folgenden der Versuch unternommen werden, sich zunächst von lexikalischer und historischer Seite dem Begriff zu nähern, um diesen in den folgenden Kapiteln zu kontextualisieren und schließlich eine individuelle Standortbestimmung vorzunehmen.

Das *Metzler Lexikon Theatertheorie* hat unter dem Eintrag „Theaterpädagogik/Theatertherapie“ folgende Begriffserklärung vorzuweisen:

„Theaterpädagogik [...] meint die theoretisch reflektierte, künstlerisch und/oder pädagogisch motivierte Auseinandersetzung mit der Kunstform Theater und den von ihr abgeleiteten Spiel- und Interaktionsverfahren mit dem Ziel, ästhetische Erfahrung und Bildung zu vermitteln.“⁴⁰

Wolfgang Sting operiert hier mit weitgefassten Begriffen, die Gefahr laufen, bei der genaueren Betrachtung beliebig zu werden: Handelt es sich bei einer theoretisch reflektierten Auseinandersetzung mit Theater und dessen Spiel- und Interaktionsverfahren zwangsläufig um eine theaterpädagogische Arbeit? Hat jedes theaterpädagogische Projekt

³⁷ Vgl. Vaßen, Florian, „Theater+-Pädagogik. Korrespondenzen von Theater und (Theater-)Pädagogik“, *Lektionen 5. Theaterpädagogik*, Hg. Christoph Nix/Dietmar Sachser/Marianne Streisand, Berlin: Theater der Zeit 2012, S. 53.

³⁸ Pinkert, Ute, „Perspektive Hamburg – Zur ‚Anwendung‘ von Theater im Feld zwischen Theaterkunst und Theaterpädagogik“, *Korrespondenzen. Theater – Ästhetik – Pädagogik*, Hg. Florian Vaßen, Berlin, Milow, Strasbourg: Schibri 2010, S. 99.

³⁹ Ebd.

⁴⁰ Sting, Wolfgang, „Theaterpädagogik/Theatertherapie“, *Metzler Lexikon Theatertheorie*, Hg. Erika Fischer-Lichte, Stuttgart: Metzler 2005, S. 348.

die Vermittlung von ästhetischer Erfahrung und Bildung zum Ziel? Dies sind lediglich zwei kritische Fragen, die man sich nach der Lektüre des Lexikoneintrags stellen könnte.

Letztlich unterstreicht Stings Definition das Unvermögen einer präzisen Erklärung, man ist quasi gezwungen, auf grundlegende, großräumige Kategorien zur Erschließung des Begriffs zurückzugreifen.

Lars Göhmans Versuch einer Erfassung des Begriffs hat ebenfalls einen weitgefassten und pragmatischen Charakter. Ihm zufolge sei Theaterpädagogik

„[...] die (Wissenschaft von der) Erziehung a) zum Theater b) durch Theater c) fürs Theater.“⁴¹

Dabei versteht Göhmann unter a) die Vermittlungsarbeit am bzw. die Heranführung zum Theater, während unter c) die Ausbildung zum professionellen Bühnendarstellenden zu verstehen ist. Mit b) beschreibt der Autor letztlich das für diese Arbeit relevanteste Teilgebiet der Theaterpädagogik, nämlich die Theaterarbeit mit nicht-professionellen Spielerinnen und Spielern. Aus diesem Gesichtspunkt lässt sich schlussendlich ein erstes grundlegendes Verständnis von Theaterpädagogik ableiten, welches Harald Volker Sommer in Bezug auf Göhmann folgendermaßen zusammenfasst:

„Theaterpädagogik wird [...] als die künstlerische, an den Bedürfnissen des einzelnen Menschen ausgerichtete, prozessorientierte Theaterarbeit mit nicht-professionellen Spielern verstanden.“⁴²

Sommer positioniert sich mit dieser Begriffserklärung explizit im Bereich einer künstlerisch verstandenen Theaterpädagogik, was dazu führt, dass bestimmte Teilgebiete der Fachdisziplin zwangsläufig exkludiert werden.

An diesem Beispiel wird abermals die Schwierigkeit einer allgemeingültigen, aber nicht beliebig anmutenden Begriffsbestimmung deutlich: Sobald man das Verständnis von Theaterpädagogik präzisiert, kann der Anspruch auf Allgemeingültigkeit der Definition nicht mehr gewährleistet werden.

Um dennoch ein umfassendes Verständnis des verhandelten Gegenstandes zu bekommen, soll nun der Versuch unternommen werden, den Begriff durch eine historische Betrachtung zu fassen. Der folgende Abriss der Entstehungsgeschichte setzt bewusst erst mit Beginn des 20. Jahrhunderts ein, da sich die gegenwärtige Theaterpädagogik vor allem aus den gesellschafts- und kulturkritischen Ideen der diversen (Kunst-)Bewegungen des letzten

⁴¹ Göhmann, *Theatrale Wirklichkeiten. Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung*, S. 57.

⁴² Sommer, Harald Volker, „Vom Gebrauch des Chors in der Theaterpädagogik. Theorie, Geschichte und Methode des chorischen Prinzips“, Dipl.-Arbeit, Universität Wien, Institut für Theater-, Film- und Medienwissenschaft 2007, S. 15.

Jahrhunderts, insbesondere der Aufbruchsbewegung in den späten 1960er Jahren heraus entwickelt hat.⁴³

In den 1960er Jahren kam zum ersten Mal der Begriff Theaterpädagogik auf, wurde zunehmend populärer und hatte sich in den 1980er Jahren letztendlich durchgesetzt.⁴⁴ Kann man das Erscheinen des Begriffs Theaterpädagogik also recht genau festlegen, wird es beim Phänomen Theaterpädagogik um einiges schwieriger. Spurenelemente eines solchen können teilweise bis in die Antike zurückverfolgt werden. Die Aufarbeitung dieser Vorgeschichte der Theaterpädagogik von der Antike bis zur Gegenwart stellt derzeit ein relativ neues und noch zu erschließendes Forschungsfeld dar. Das Institut für Theaterpädagogik an der Fachhochschule Osnabrück liefert diesbezüglich mit seinen Publikationen zur *Archäologie der Theaterpädagogik*⁴⁵ und dem Aufbau eines theaterpädagogischen Archivs derzeit die wichtigsten Beiträge zur Erforschung dieses Themengebiets. Zwei Skizzen zur (Vor-)Geschichte der Fachdisziplin finden sich zudem im 2012 erschienenen Band *Lektionen 5. Theaterpädagogik* wieder.⁴⁶

Will man nun das Wissen um die Geschichte der Theaterpädagogik ordnen, erweist sich das konventionelle Modell des Stammbaums zur Strukturierung als ungeeignet. Dieses würde einen konkret benennbaren Ursprung, hierarchisch aufgebaute Ebenen, geradlinige Entwicklungen etc. voraussetzen. Doch

„[w]ie sollte man solche Strukturen in einem Wissens- und Praxisfeld ausfindig machen, das derart heterogen, widersprüchlich, vielgestaltig, chaotisch verknüpft, verzweigt und ‚vielwurzlig‘ ist wie die Theaterpädagogik?“⁴⁷

Marianne Streisand zieht in ihren Ausführungen zur „Geschichte der Theaterpädagogik im 20. und 21. Jahrhundert“⁴⁸ daraufhin das Modell des *Rhizoms* heran, welches ihr zufolge ein „Bild für diese unfertigen, ungeordneten, abgebrochenen, verworfenen und unstrukturierten Geflechte in ihrer Geschichtlichkeit“⁴⁹ liefern kann. Eine plastische Beschreibung der Eigenschaften eines solchen Modells führen Gilles Deleuze und Félix Guattari weiter aus:

„Im Unterschied zu Bäumen oder ihren Wurzeln verbindet das Rhizom einen beliebigen Punkt mit einem anderen beliebigen Punkt, wobei nicht unbedingt jede seiner Linien auf andere, gleichartige Linien verweist; es bringt ganz unterschiedliche Zeichenregime und sogar Verhältnisse ohne Zeichen ins Spiel.“⁵⁰

⁴³ Vgl. Sting, „Theaterpädagogik/Theatertherapie“, S. 349.

⁴⁴ Vgl. Streisand, „Geschichte der Theaterpädagogik im 20. und 21. Jahrhundert“, S. 14.

⁴⁵ Streisand, Marianne et al. (Hg.), *Generationen im Gespräch. Archäologie der Theaterpädagogik I*, Berlin, Milow, Strasburg: Schibri 2005, (= Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik, Bd. 4).

⁴⁶ Vgl. Nix, Christoph/Dietmar Sachser/Marianne Streisand (Hg.), *Lektionen 5. Theaterpädagogik*, Berlin: Theater der Zeit 2012.

⁴⁷ Streisand, „Geschichte der Theaterpädagogik im 20. und 21. Jahrhundert“, S. 15.

⁴⁸ Ebd.

⁴⁹ Vgl. ebd., S. 14f.

⁵⁰ Deleuze, Gilles/Félix Guattari, *Tausend Plateaus. Kapitalismus und Schizophrenie*, Berlin: Merve 1992, S. 35f.

„Das Rhizom kann an jeder Stelle unterbrochen und zerrissen werden, es setzt sich an seinen eigenen oder an anderen Linien des Rhizoms weiter fort.“⁵¹

Denkt man die Geschichte der Theaterpädagogik folglich als ein solches Rhizom, so lassen sich für das 20. Jahrhundert mehrere, sich teilweise diametral gegenüberstehende Strömungen ausmachen, die auf die Entwicklung der heutigen Theaterpädagogik Einfluss genommen haben. An dieser Stelle sei lediglich auf einige dieser Stränge verwiesen, die genaue Betrachtung der einzelnen Phänomene würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen und wäre im Hinblick auf die Fragestellung nicht zielführend.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts stellen die Reformbewegung und die künstlerischen Avantgarden die ersten relevanten Strömungen für die spätere Theaterpädagogik dar. Obwohl die beiden Bewegungen auf den ersten Blick gegensätzlich gerichtet sind, ist ihnen ein zentraler Punkt gemein: Der Wunsch nach einem *Neuen Menschen*, der losgelöst von tradierten Kunst-, Geschichts- und Pädagogikvorstellungen sich eine nach eigenen Überzeugungen gemäße Wahrnehmung der Welt erschließt. Hierbei stellen sie die Erfahrung des Einzelnen in den Mittelpunkt, was auch in der heutigen Theaterpädagogik einen wichtigen Aspekt darstellt.⁵²

In den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts rücken mit der Sprechchorbewegung und den Massenspielen zunehmend die *Massen* ins Zentrum des Interesses. Gleichzeitig findet getragen von den Agitpropgruppen, Brechts Lehrstücken und Walter Benjamins formuliertem *Programm für ein proletarisches Kindertheater* ein stark von der Politik beeinflusster Diskurs über die Erziehung durch Theater statt.⁵³ Letzteres hat Benjamin für und mit der lettischen Schauspielerin, Regisseurin und Theaterleiterin Asja Lacis verfasst, welche in Sowjetrußland bereits 1918 ein Kindertheater gründet, in welchem sie intensiv mit Straßen- und Waisenkindern zusammenarbeitet. Das von ihr praktizierte freie szenische Arbeiten mit Kindern mittels der Improvisation kann für die damalige Zeit als äußerst fortschrittlich gewertet werden.⁵⁴ Ungefähr zur selben Zeit etabliert Martin Luserke sein durch Reformpädagogik und Jugendbewegung begründetes Laientheater.⁵⁵

Obwohl die meisten dieser Erscheinungen in den nachfolgenden Jahrzehnten keine direkte Fortsetzung erfahren haben - folglich als abgerissene Zweige innerhalb des Rhizoms betrachtet werden müssen - wirken sie in der heutigen Theaterpädagogik nach: Das chorische Arbeiten, das Wechselspiel zwischen Individuum und Kollektiv stellt beispielsweise bis heute einen zentralen Aspekt theaterpädagogischen Arbeitens dar. Die in dieser Zeit

⁵¹ Vgl. ebd., S. 19.

⁵² Vgl. Streisand, „Geschichte der Theaterpädagogik im 20. und 21. Jahrhundert“, S. 16f.

⁵³ Vgl. ebd., S. 19ff.

⁵⁴ Vgl. ebd., S. 20f.

⁵⁵ Vgl. Sting, Wolfgang, „Theaterpädagogik/Theatertherapie“, S. 349.

häufig verwendete dramaturgische Form der Revue mit ihrer offenen Nummernfolge zu einem bestimmten Thema findet sich heute in der oft verwendeten Montageform theaterpädagogischer Inszenierungen wieder.⁵⁶ Martin Luserke orientierte sich ästhetisch am Theater der Moderne und verabschiedete sich u. a. vom Primat des Literaturtheaters und der Guckkastenbühne.⁵⁷ Die freie Erarbeitung einer Performance ohne vorher festgelegtem Text sowie die Auflösung des konventionellen Raumkonzepts von Bühne und Zuschauerraum sind ebenfalls in der aktuellen Theaterpädagogik wiederzufinden.

Mit der Machtergreifung der NSDAP und dem einige Jahre darauf folgenden Zweiten Weltkrieg werden die meisten der oben angeführten theaterpraktischen Ansätze und Methoden gewaltsam unterbrochen. Einzelne Techniken werden Jahrzehnte später aus dem Ausland reimportiert und teilweise wieder in die deutschsprachige Theaterlandschaft integriert.⁵⁸

Nach dem Zweiten Weltkrieg werden die Laien- und Amateurtheater neu aufgebaut und diverse Arbeitsgemeinschaften gegründet.⁵⁹ Den Stein zur Entwicklung der heutigen Theaterpädagogik bringt schließlich das protest- und reformbewegte Jahr 1968 ins Rollen.

Die politischen Umwälzungen dieser Zeit finden auch im Theater ihren Widerhall. Es entwickeln sich autonome Gruppen, die sich von der Institution Theater mit ihren festgefahrenen Strukturen und ihrer Hierarchie abkehren und in experimentellen und gruppenorientierten Arbeitsweisen neue Ausdrucksformen finden.⁶⁰ Das Theater verlässt zunehmend die Theaterhäuser und erobert den öffentlichen Raum. Neue Kommunikationsformen zwischen Zusehenden und Darstellenden werden gesucht, die Grenze zwischen Kunst und Realität wird in Happenings und Performances ausgetestet und überwunden. All diese Phänomene des Theaters bilden einen fruchtbaren Nährboden für die gerade aufkeimende Theaterpädagogik:

„Erst auf der Basis dieses erweiterten Kultur- und Theaterbegriffs konnte sich eine Theaterarbeit mit nichtprofessionellen Spieler/-innen etablieren, die nicht Werk und Dramentext, sondern u. a. sozialpolitische Themen, Alltagserfahrung („Theater der Erfahrung“), Körper- und Ensemblespiel sowie das theatrale Ereignis ins Zentrum stellt [...]“⁶¹

Auch Marianne Streisand unterstreicht den großen Einfluss dieser Zeit auf die Entwicklung der Theaterpädagogik, denn

⁵⁶ Vgl. Streisand, „Geschichte der Theaterpädagogik im 20. und 21. Jahrhundert“, S. 19ff.

⁵⁷ Vgl. ebd. S. 22.

⁵⁸ Vgl. beispielsweise Einar Schleefs Sprechchorarbeiten, Reiner Steinwegs Lehrstückarbeit.

⁵⁹ Im Folgenden wird der Schwerpunkt der Betrachtung der Entwicklung der Theaterpädagogik auf Seite der Bundesrepublik Deutschland liegen, die Entwicklungen innerhalb der DDR werden aus pragmatischen Gründen ausgespart.

⁶⁰ Vgl. Streisand, „Geschichte der Theaterpädagogik im 20. und 21. Jahrhundert“, S. 27.

⁶¹ Sting, „Theaterpädagogik/Theatertherapie“, S. 349.

„[a]us diesem Umfeld erwachsen viele wichtige, vielleicht sogar die dominierenden Sprosse der heute praktizierten Theaterpädagogik. Ein wesentliches Merkmal von Berufstheater, Freier Szene und Theaterpädagogik wird nun, dass die Grenzen nicht mehr klar zu ziehen sind, sie verschwimmen bis in die Gegenwart hinein immer mehr.“⁶²

In der mittlerweile über 40jährigen Entwicklung der modernen Theaterpädagogik können wiederum unterschiedliche Entwicklungsphasen und Strömungen bestimmt werden. In den 70er und frühen 80er Jahren ist die junge Disziplin Theaterpädagogik vor allem von gesellschaftspolitischen und sozialen Interessen geprägt. Dementsprechend liegt der Schwerpunkt hauptsächlich auf pädagogischen Zielen und Kompetenzvermittlung. Gleichzeitig wird der Grundstein für die Professionalisierung der Fachdisziplin gelegt: Die einzeln im Land tätigen Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen bauen nach und nach ein Netzwerk auf und verstehen sich zunehmend als eigenständige Gruppe. Es folgen Buchpublikationen, Selbstqualifizierungskurse und der Prozess um Ausbau, Verfeinerung und Diskussion der eigenen Methoden setzt sich in Gang.⁶³ Eine der wichtigsten Errungenschaften dieser Zeit stellt bis heute die 1980 gegründete Fachzeitschrift *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik* dar. Das halbjährlich erscheinende Magazin zeichnet die aktuellen Diskurse der Fachdisziplin nach, verhandelt Inhalte, Ziele und Methoden und bietet Raum für den fruchtbaren Austausch zwischen Praxis und Wissenschaft. Somit war und ist die Zeitschrift ein wichtiges Instrument zur Entwicklung und Überprüfung des Selbstverständnisses der Theaterpädagogik.

Inhaltlich geht es dieser Generation von Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen, wie oben bereits erwähnt, vor allem um die „Vermittlung gesellschafts-politischer Einsichten durch theatrales Handeln.“⁶⁴ So verstehen die VertreterInnen der Spiel-, Theater- und Interaktionspädagogik „[...] die theatrale Situation als Lehr- und Lernfeld für gesellschaftliche Interaktionsprozesse.“⁶⁵ Auch die durch Reiner Steinweg wiederbelebte Lehrstückpraxis, die sich an der Brechtschen Lehrstücktheorie orientiert, hebt „den Aspekt der unmittelbaren gesellschaftspolitischen Erziehung mit ästhetischen Mitteln“⁶⁶ hervor.

In den 80er und 90er Jahren des letzten Jahrhunderts kommt es schließlich zu einer Paradigmenverschiebung innerhalb der Theaterpädagogik – auch ein Zeichen dafür, dass der einsetzende „aesthetic“ bzw. „performative turn“ nicht spurlos an der Fachdisziplin vorbeigeht. Die Vorherrschaft der gesellschaftspolitisch motivierten Ziele wird zunehmend in Frage gestellt und der Diskurs um die Wechselwirkung zwischen Theater und Pädagogik

⁶² Streisand, „Geschichte der Theaterpädagogik im 20. und 21. Jahrhundert“, S. 28.

⁶³ Vgl. ebd.

⁶⁴ Hentschel, *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*, S. 110.

⁶⁵ Ebd., S. 107.

⁶⁶ Ebd., S. 109.

sowie dem Verhältnis zwischen Prozess und Produkt entflammt neu.⁶⁷ Neben dem eingangs erwähnten Dieter Baacke versucht auch Hans Martin Ritter einen neuen Zugang zur Fruchtbarmachung des Spannungsverhältnisses der beiden Begriffe zu finden. Dabei setzt er an den eigentümlichen Bedingungen der Kunstform Theater an.⁶⁸ Theaterästhetische Kategorien rücken somit in den Mittelpunkt der Überlegungen, konkret spricht Ritter von der doppelten Existenz der Darstellenden auf der Bühne. Das Phänomen der doppelten Existenz wird auch in Ulrike Hentschels Dissertation *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung* eine zentrale Rolle spielen und besonders im Kontext der ästhetischen Bildung genauer zu beleuchten sein (siehe Kapitel 3.2). Des Weiteren geht Ritter von einer Bildung durch Theaterspielen aus, die nicht ausschließlich von vorangestellten pädagogischen Absichten bestimmt ist. Im Prozess des ästhetischen Gestaltens sieht er die psychischen und sozialen Prozesse des einzelnen Subjekts verankert.⁶⁹ Somit fallen pädagogische Absicht und ästhetisches Gestalten zusammen.

Auch wenn Ritter das Theaterspielen nicht mehr lediglich als Mittel zum Zweck für pädagogische Ziele sieht, bleiben pädagogische Ansprüche an die theaterpädagogische Arbeit erhalten. Ebert-Paris und Ebert hingegen lassen die pädagogische Komponente in ihrem Verständnis der Fachdisziplin gänzlich außen vor. Stattdessen soll der Unterhaltungs- und Spaßfaktor in ihrer Arbeit den höchsten Stellenwert einnehmen.⁷⁰ So wollen sie mit den Kindern und Jugendlichen deren Interessen ästhetisch zum Ausdruck bringen und dabei ein möglichst hohes künstlerisches Niveau erreichen. Die Ausbildung eines Theater-Handwerks stellt in diesem Zusammenhang ein zentrales Anliegen dar.⁷¹ Obwohl die Abkehr von der pädagogisch vereinnahmten Praxis der Theaterpädagogik nachvollziehbar ist, muss auch dieser Ansatz kritisch hinterfragt werden. Wenn es in der theaterpädagogischen Arbeit vor allem um den Spaßfaktor geht, läuft die Theaterpädagogik Gefahr, lediglich zu einer von vielen austauschbaren Freizeitbeschäftigungen zu werden und somit einer Beliebigkeit zum Opfer zu fallen.⁷²

An dieser Stelle könnten nun noch einige weitere Herangehensweisen innerhalb der Theaterpädagogik angeführt werden. Letztlich genügt es hier jedoch hervorzuheben, dass sich ab den 1980er Jahren im verstärkten Maß eine Pluralisierung der Ansätze verzeichnen

⁶⁷ Vgl. ebd., S. 115.

⁶⁸ Vgl. ebd., S. 117.

⁶⁹ Vgl. Ritter, Hans Martin, „Prozesse – Produkte“, *Spiel- und Theaterpädagogik: Ein Modell*, Hg. Hans Martin Ritter, Berlin 1990, S. 38f hier zitiert nach: ebd.

⁷⁰ Vgl. Hentschel, *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*, S. 118.

⁷¹ Vgl. ebd.

⁷² Vgl. ebd.

lässt, welche heterogen nebeneinander existieren.⁷³ Dabei wird der Fokus nun mehr auf die spezifischen Charakteristika der Kunstform Theater gelegt und erstmals gefragt, was das Theater der Pädagogik lehren kann.⁷⁴ Im Zuge der fortschreitenden Professionalisierung kommt es zudem zur Ausbildung zentraler Berufsbilder: Im sozialen Feld und in der Arbeit mit spezifischen Zielgruppen findet man theaterpädagogisch arbeitende Menschen genauso wie im therapeutischen Bereich, im Fremdsprachenerwerb, in Team-Coachings für Betriebe wie an Schulen und Hochschulen.⁷⁵

Spätestens seit der Mitte der 1990er Jahre beginnenden Einrichtung spezifischer theaterpädagogischer Studienfächer an Fachhochschulen und Universitäten wird die Theaterpädagogik als eigenständige Fachdisziplin anerkannt.

Für die Zeit von 1990 bis heute kann zudem eine letzte, maßgebliche Entwicklung für die Theaterpädagogik festgehalten werden: Die Etablierung theaterpädagogischer Abteilungen an Theaterhäusern. Heutzutage gibt es kaum noch ein Stadt- oder Staatstheater im deutschsprachigen Raum, das auf eine theaterpädagogische Abteilung verzichtet – im Gegenteil, es werden sogar neue Stellen dafür geschaffen.⁷⁶ Neben produktionsbegleitenden Aktivitäten wie beispielsweise szenischen Vor- und Nachbereitungen und dem intensiven Kontakt mit Schulen, bilden vor allem die hauseigenen Theaterspielclubs das Zentrum der theaterpädagogischen Arbeit.

Betrachtet man nun die eben angeführten Felder, in denen theaterpädagogisch gearbeitet wird, so zeigt sich hierbei die Problematik einer allgemeingültigen Definition der Theaterpädagogik besonders plastisch. Zu Beginn des Kapitels wurde herausgestellt, dass es für die Bestimmung des Begriffs „Theaterpädagogik“ in gewisser Weise auch immer auf die Verortung der einzelnen handelnden Theaterpädagogin bzw. des einzelnen handelnden Theaterpädagogen im Spannungsfeld zwischen Theater und Pädagogik ankommt. Hier kommt nun eine weitere Problematik hinzu: Theaterpädagogisches Arbeiten findet in unserer Gesellschaft in mannigfaltiger Ausprägung und in den unterschiedlichsten Kontexten statt. Jeder dieser Bereiche ist durch spezifische Bedingungen und Gegebenheiten geprägt, wodurch sich wiederum je spezifische Rahmenbedingungen für die konkrete theaterpädagogische Arbeit ergeben. Arbeitet ein Sozialpädagoge im Jugendzentrum mit gewalttätigen Jugendlichen, so wird seine Arbeit womöglich ein anderes Ziel verfolgen, als die eines Coaches im Rahmen eines Managerseminars. Kurzum: Die verschiedenen Arbeitsfelder bedingen eine unterschiedliche Ausrichtung der Theaterpädagogik.

⁷³ Vgl. ebd., S. 122.

⁷⁴ Vgl. ebd., S. 121.

⁷⁵ Vgl. Streisand, „Geschichte der Theaterpädagogik im 20. und 21. Jahrhundert“, S. 28f.

⁷⁶ Vgl. Nix, Christoph/Dietmar Sachser/Marianne Streisand (Hg.), „Vorwort“, *Lektionen 5. Theaterpädagogik*, Berlin: Theater der Zeit 2012, S. 9.

Lars Göhmann kommt diesbezüglich zum selben Schluss und stellt sich nun die Frage,

„ob es beispielsweise für den Schulbereich eine andere (Fach-)Didaktik im Vergleich zu therapeutischen Arbeitsfelder geben muß [sic]; also für jedes Tätigkeitsfeld eine eigenständige und besondere Didaktik der Theaterpädagogik?“⁷⁷

Göhmann fasst daraufhin nochmal zusammen:

„[...] Interdisziplinarität zeichnet zwar das Fach aus, macht es gleichzeitig aber auch so schwer den Begriff Theaterpädagogik eindeutig zu definieren; es kann nicht endgültig und allumfassend gelingen, zu unterschiedlich ist letztendlich die inhaltliche Ausrichtung der einzelnen Institutionen, die für sich in Anspruch nehmen, theaterpädagogisch tätig zu sein, zu unterschiedlich sind aber auch die Zielgruppen und Bildungsziele, die mit der Theaterpädagogik verbunden werden.“⁷⁸

Somit muss auch dieses Kapitel letztendlich eine Definition schuldig bleiben. Es wurde dennoch versucht, dem Phänomen Theaterpädagogik durch die lexikalische und historische Betrachtung näher zu kommen und einen ersten Überblick über die verhandelte Fachdisziplin zu geben. Im Folgenden muss es nun darum gehen, das eigene Verständnis der Theaterpädagogik zu präzisieren, um den Horizont für diese Arbeit genauer abzustecken. Dies soll durch die Einordnung der Theaterpädagogik als prozessorientierte künstlerische Praxis, als „Anwendung“ von Theater unter besonderer Berücksichtigung des spielenden Subjekts vorangetrieben werden.

⁷⁷ Göhmann, Lars, *Theatrale Wirklichkeiten. Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung*, Aachen: Mainz Verlag 2004, S. 7.

⁷⁸ Ebd., S. 55.

2.2 Zum Verhältnis zwischen Theater und Theaterpädagogik

„Theaterpädagogik ist eine Kunst“. So lautet das neue, von vielen theaterpädagogisch arbeitenden Menschen vertretene Selbstverständnis der eigenen Disziplin, mit dem Wolfgang Sting 1997 einen richtungsweisenden Artikel im Fachmagazin *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik* überschreibt. In diesem Beitrag legt er die Ausrichtung der Theaterpädagogik auf das Medium „Theater“ als grundlegende Eigenschaft der Fachdisziplin fest.⁷⁹

„1. Theaterpädagogik ist ohne den Sachbezug zum Theater nicht denkbar. Das klingt banal, ist aber wichtig für eine entscheidende Arbeitsausrichtung, nämlich eine künstlerische.“⁸⁰

Bereits ein Jahr vor Erscheinen dieses Artikels hat Ulrike Hentschel mit ihrer bereits erwähnten Dissertation *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung* einen bis heute maßgeblichen Beitrag zum Bildungsvermögen der Theaterpädagogik und deren Verortung geleistet. Auch sie geht von der „Kunstpraxis des Theaters als dem genuinen ‚Gegenstand‘ theaterpädagogischer Arbeit“⁸¹ aus. Diese Grundannahme wird im Folgenden als konstituierende Eigenschaft für das, dieser Arbeit zugrundeliegende, Verständnis von Theaterpädagogik angesehen. Somit weist sich theaterpädagogisches Arbeiten zuvorderst als ein Arbeiten im ästhetischen und künstlerischen Feld aus, denn „nur im künstlerischen Tun, in der Konzentration auf den künstlerischen Gestaltungsprozeß [sic!] entfalten sich die bildungsrelevanten und sozialen Dimensionen des Theaterspiels [...]“⁸². Somit liegt der Fokus zwar auf dem Kunstcharakter, die sozialen und psychologischen Aspekte theatralen Handelns sind dabei jedoch immer impliziert.⁸³ Es wird also davon ausgegangen, „dass der pädagogische Wert im kollektiven Gestaltungsprozess selber aufgehoben ist“.⁸⁴

Ziel muss es demnach sein, die spezifischen Verfahrensweisen, das Handwerk, die genuinen Gestaltungsmittel des Mediums „Theater“ zu vermitteln. Erst dann können die SpielerInnen Wahrnehmungsvermögen und Ausdrucksmöglichkeiten schulen und entfalten,

⁷⁹ Vgl. Sting, Wolfgang, „Theaterpädagogik ist eine Kunst. Notizen zu ihren Grundlagen und Vermittlungsformen“, *Korrespondenzen. Programme, Profile, Perspektiven*, <http://www.theaterpaedagogik.org/index.php?action=aus2&issulD=14&contID=318>, 2.12.2012.

⁸⁰ Ebd.

⁸¹ Hentschel, *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*, S. 11.

⁸² Sting, „Theaterpädagogik ist eine Kunst. Notizen zu ihren Grundlagen und Vermittlungsformen“.

⁸³ Göhmann, *Theatrale Wirklichkeiten. Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung*, S. 220.

⁸⁴ Hilliger, Dorothea, „Das Bauhaus - Ein Anknüpfungspunkt für theaterpädagogische Suchbewegungen“, *Freiräume der Enge. Künstlerische Findungsprozesse der Theaterpädagogik*, Hg. Dorothea Hilliger, Milow, Strasburg, Berlin: Schibri 2009, S. 261.

„also die ‚Sprache‘ des Theaters verstehen und benutzen“⁸⁵ lernen, um letztlich „Theater produzieren zu können“⁸⁶.

Gelingt dies, ermöglicht die Theaterkunst Erfahrungen, die einzig in der Situation des Darstellens entstehen können. Aus der Besonderheit des Mediums heraus ergeben sich somit Bildungspotentiale, die auf das spielende Subjekt wirken. Dabei ist es wichtig, dass die gewählte künstlerische Position, die Wahl der Theaterform und das eigene Theaterverständnis immer wieder reflektiert werden, da die praktische Arbeit ansonsten Gefahr läuft, zu erstarren. Das Anwenden immer gleicher Methoden und das fehlende Hinterfragen der eigenen Entscheidungen hätte eine Verkürzung der Theaterpädagogik zur Folge.⁸⁷ Im Optimalfall bestimmt sich der künstlerische Ansatz jedoch „immer wieder anders und immer wieder neu“.⁸⁸

„Es wird hier davon ausgegangen, dass sich aus den jeweiligen Theaterformen pädagogische Aspekte entwickeln lassen, die wiederum zurückwirken auf die ästhetisch-künstlerische Ebene.[...] [D]as pädagogische Vorgehen und die damit einhergehenden Entscheidungen können auf der Basis des gewählten Formates stets neu austariert und weiterentwickelt werden. Das aktive Reflektieren und Erproben von Herangehensweisen und Strukturen im Erarbeitungsprozess ist demnach eine zentrale Aufgabe des Theaterpädagogen.“⁸⁹

Pädagogische und ästhetisch-künstlerische Positionen stehen somit in einer Wechselwirkung, welche auf beiden Seiten Such- und Findungsprozesse evoziert.⁹⁰ Dieses gemeinsame Suchen trachtet danach, die vordergründigen Gegensätze der beiden Disziplinen produktiv auflösen zu können. Während Theaterkunst von Einmaligkeit in der Aufführungssituation geprägt ist, baut Pädagogik auf Kontinuität in ihren Bildungsprozessen. Theaterpädagogik geht nun in der Synthese bzw. den aus der Reibung der beiden Pole entstehenden Emergenzen auf:

„Die Kontinuität, Verlässlichkeit [sic!] und Vertrautheit, die pädagogisches Arbeiten auszeichnet, wird gebrochen durch die Punktualität des Theaters, die Experiment, Überraschung, Diskontinuität, Brechung von Sehgewohnheiten zulässt [sic!] und fordert. Theater beinhaltet eben beides, Kommunikation und Kommunikationsstörung.“⁹¹

Letztlich schöpft die Theaterpädagogik gerade aus der Aporie ihrer konstituierenden Elemente großes Potential, das spannungsgeladene Verhältnis von Kunst und Pädagogik birgt in seiner Fragilität eine besondere schöpferische Kraft. Lars Göhmann konstituiert im Jahr 2004, dass „der Zusammenhang zwischen Kunst und Pädagogik unter den Fachleuten

⁸⁵ Sting, „Theaterpädagogik ist eine Kunst. Notizen zu ihren Grundlagen und Vermittlungsformen“.

⁸⁶ Ebd.

⁸⁷ Vgl. Degenhart, Lisa, „Sichtweisen auf eine künstlerisch verstandene Theaterpädagogik“, *Freiräume der Enge. Künstlerische Findungsprozesse der Theaterpädagogik*, Hg. Dorothea Hilliger, Milow, Strasburg, Berlin: Schibri 2009, S. 71.

⁸⁸ Ebd., S. 69.

⁸⁹ Ebd.

⁹⁰ Vgl. ebd.

⁹¹ Sting, „Theaterpädagogik ist eine Kunst. Notizen zu ihren Grundlagen und Vermittlungsformen“.

[noch] nicht abschließend diskutiert⁹² wurde, eine „Einheitlichkeit nicht absehbar und als Norm auch nicht wünschenswert“⁹³ sei. Diese Aussage kann man auch für den aktuellen theaterpädagogischen Diskurs geltend machen.

Dennoch sind Bewegungen im Verhältnis zwischen Kunst bzw. Ästhetik und Pädagogik festzustellen. Hans-Thies Lehmann weist beispielsweise darauf hin, dass „seit einiger Zeit Einsichten der Pädagogik und Tendenzen in der Theaterkunst deutlich sichtbare Berührungspunkte aufweisen.“⁹⁴ Im Folgenden plädiert er dafür, Gedanken zu Pädagogik, Kindertheater und Theatertheorie zusammenzudenken, und somit die Debatte über die Hierarchie zwischen Kunst und Pädagogik zu überwinden.⁹⁵ Dabei hebt er hervor, dass der besagte Konflikt vor allem durch einen

„ästhetisch und kulturtheoretisch verengten Theaterbegriff verstärkt wird, der bei Lichte besehen nur für einen höchst begrenzten Ausschnitt aus dem Theaterleben der verschiedenen Kulturen und Nationen überhaupt Gültigkeit beanspruchen kann.“⁹⁶

Die Rede ist vom konventionellen dramatischen Texttheater.

Mit der erstmaligen Erweiterung des Kunst- und Kulturbegriffs Ende der 1960er Jahre wurden - wie bereits erwähnt - die ersten Grundsteine für die moderne theaterpädagogische Arbeit gelegt. Bereits damals wurden neue Spielformen ermöglicht und der Fokus auf Alltags- und Körpererfahrungen gelegt. Mitte der 1990er Jahre erlebt diese Entwicklung mit dem sogenannten „postdramatischen Theater“ eine Renaissance. Der große Unterschied zur Bewegung in den 70er Jahren zeigt sich dabei in der Verortung der neuen Spielformen und – formate. Diese halten nun auch in den Stadt- und Staatstheatern Einzug, womit sich schließlich auch die Hochburgen des traditionellen institutionalisierten Theaters gegenüber experimentierfreudigeren Formen öffnen. „Es ist in der Tat unübersehbar: Theatermacher schwärmen aus, suchen nach dem wirklichen Leben, nach gegenwartstauglichen Themen und neuen Besuchergruppen.“⁹⁷, so Hanne Seitz im Jahr 2008. Mit dieser Aussage bettet sie sich in den allgemein vorherrschenden Konsens ein: Das institutionalisierte Theater erfährt einen „Einbruch des Realen“⁹⁸ in zeitgenössischen Inszenierungen, die Arbeit von, für und mit Laien bietet für TheatermacherInnen hierbei einen besonderen Reiz. Ob Schlingensiefel, Castorf oder Lösch, viele Regisseurinnen und Regisseure der Stunde binden nicht-

⁹² Göhmann, *Theatrale Wirklichkeiten. Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung*, S. 87.

⁹³ Ebd.

⁹⁴ Lehmann, Hans-Thies, „Kinder, Theater, Nichtverstehen“, *Korrespondenzen. Theater – Ästhetik – Pädagogik*, Hg. Florian Vaßen, Berlin, Milow, Strasbourg: Schibri 2010, S. 19.

⁹⁵ Vgl. ebd. S. 21.

⁹⁶ Ebd.

⁹⁷ Seitz, Hanne, „Kunst in Aktion. Bildungsanspruch mit Sturm und Drang. Plädoyer für eine performative Handlungsforschung“, *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*, Hg. Ute Pinker, Berlin: Schibri 2008, S. 31f.

⁹⁸ Vgl. Lehmann, Hans-Thies, *Postdramatisches Theater*, Frankfurt a. M.: Verlag der Autoren 1999, S. 178.

professionelle DarstellerInnen in ihre Arbeit mit ein und schöpfen aus diesem neugewonnenen „Material“, dessen Wirkung häufig als „Authentizität“ kategorisiert wird. Darüber hinaus entwickeln sich mit *Rimini Protokoll* oder KünstlerInnenkollektiven wie *She She Pop* Formate, in denen Laien beispielsweise als „Experten des Alltags“ eine hervorgehobene Stellung einnehmen.⁹⁹

Welche Auswirkungen diese neuen theatralen Praxen auf die Beziehung zwischen Kunst und Pädagogik haben, fasst Ulrike Hentschel folgendermaßen zusammen:

„In dem Maße, in dem sich zeitgenössisches Theater gegenüber den Erfahrungen der sogenannten sozialen ‚Realität‘ öffnet, sie auf die Bühne bringt oder aber Alltagsräume zur Bühne macht, verschwimmen nicht nur die Grenzen zwischen Theater und Performance, zwischen Theater und Nicht-Theater, sondern auch die lange Zeit als unverrückbar geltenden Grenzen zwischen der Hochkultur des professionellen Theaters und der Soziokultur theaterpädagogischer Arbeit. [...] Ist doch das Anknüpfen an soziale Realitäten oder an biographische Erfahrungen der Adressaten immer schon ein wichtiger Bezugspunkt innerhalb theaterpädagogischer Arbeit gewesen.“¹⁰⁰

Das Verhältnis zwischen Theaterkunst und Theaterpädagogik definiert sich also aufgrund dieser Tendenzen innerhalb der darstellenden Künste neu, die offenen Formate an der Schnittstelle zwischen Performance- und traditioneller Theaterkunst, zwischen Profi- und Amateurtheater sowie zwischen Realität und Fiktion lassen die beiden Bereiche enger zusammenwachsen. Es kann folglich immer häufiger von einem „Miteinander“ an Stelle eines „Gegeneinanders“ gesprochen werden.¹⁰¹ Wie genau die aktuellen Versuche zwischen Theater und Theaterpädagogik zu beschreiben sind, bedarf einer genaueren Untersuchung. Es scheint dabei jedoch wichtig zu betonen, dass es hier nicht um eine „Entästhetisierung“ des Theaters bzw. um eine ‚Entpädagogisierung‘ der Theaterpädagogik [geht], sondern um ein neues Verständnis von Kunst und Pädagogik als ästhetisches Handeln und Reflektieren.“¹⁰²

Mit der Neubewertung des Verhältnisses zwischen (Theater-)Pädagogik und Kunst setzt zudem ein Legitimationsdiskurs ein, welcher in die gleiche Kategorie wie die Frage nach der Henne und dem Ei einzuordnen ist: Wer hat die Enthierarchisierung der Theaterrmittel zuerst eingesetzt – die Theaterpädagogik oder das institutionalisierte Theater? Bereits 2007 war im Magazin *Fokus Schultheater* diesbezüglich eine beinahe „ketzerische“ Beurteilung der gegenwärtigen Situation zu lesen:

⁹⁹ Vgl. Streisand, „Geschichte der Theaterpädagogik im 20. und 21. Jahrhundert“, S. 32.

¹⁰⁰ Hentschel, „Übertragen – Übersetzen – Überführen. Drei Modi der Bezugnahme von Theaterpädagogik auf theatrale und gesellschaftliche Wirklichkeiten“, S. 61.

¹⁰¹ Vgl. Vaßen, Florian, „Korrespondenzen – oder: Wo sind die Differenzen? Theater – Pädagogik – Korrespondenzen“, *Korrespondenzen. Theater – Ästhetik – Pädagogik*, Hg. Florian Vaßen, Berlin, Milow, Strasbourg: Schibri 2010, S. 7.

¹⁰² Ebd.

„Fast etwas verwundert darf man also im Stadttheater nun das bestaunen, was in der schulischen Theaterarbeit längst Standard ist – oder zumindest sein sollte. Offensiv werden chorische Verfahren eingesetzt, Rollensplittings sind gang und gäbe, die Hierarchie der Theatermittel wird bewusst aufgelöst, Multimedialität hält Einzug, und nicht zuletzt spielt der performative Umgang mit dem Nicht-Perfekten eine immer größere Rolle. [...] Es wäre wahrscheinlich müßig, allzu lange darüber zu diskutieren, wer hier wen beeinflusst hat.“¹⁰³

Einen weiteren wichtigen Gesichtspunkt in Bezug auf die Annäherung des institutionalisierten Theaters an die Theaterpädagogik stellen sicherlich auch die diversen (staatlichen) Förderungen von Theaterprojekten dar. Diese werden vermehrt an Vorhaben vergeben, die sich mit einer „sozialen Realität“ auseinandersetzen und u. a. randständige Menschengruppen ins Licht rücken. Dabei erfreuen sich besonders Verfahren des dokumentarischen, biographischen oder site-specific Theaters einer großen Beliebtheit.¹⁰⁴ Die Kulturstiftung des Bundes (Deutschland) hat für Projekte solcher Art 2006 den sogenannten *Heimspiel* Fonds eingerichtet. Die aktuellsten Inszenierungen dieser Förderung stellen beispielsweise „Der Gastfreund / Die Argonauten“ am Badischen Staatstheater Karlsruhe oder „Crashtest Nordstadt“ am Theater Dortmund dar.¹⁰⁵

Derartige Projekte sind oft im Feld zwischen Theaterpädagogik und professionellem Theater zu verorten. Das Ineinandergreifen der beiden Bereiche lässt sich darüber hinaus an anderer Stelle festmachen: Während der Jugendspielplan vor einigen Jahren noch von professionellen Darstellerinnen und Darstellern bestritten wurde, sind es heute an einigen Theaterhäusern wie u. a. am Jungen Schauspiel Hannover, am Jungen Deutschen Theater in Berlin oder auch am Wiener Burgtheater jugendliche LaiendarstellerInnen, die diesen bewältigen und dabei beispielsweise mit Vorstellungspauschalen entlohnt werden.¹⁰⁶ Derartige Produktionen sind von einem professionellen Umfeld geprägt: Regie, Bühnenbild, Kostüm – alles ist dem gängigen Theaterbetrieb angepasst.

Die Erkenntnis, die man aus solchen Beispielen ziehen kann, ist, dass es aufgrund der neuesten Entwicklungen nicht mehr sinnvoll erscheint, „Theaterpädagogik über eine bestimmte Zielgruppe – ganz allgemein nichtprofessionelle Darsteller/innen – kennzeichnen zu wollen.“¹⁰⁷ Auch die Eingrenzung der theaterpädagogischen Praxis durch fachspezifische Methoden und Arbeitsweisen erweist sich mittlerweile nicht mehr als brauchbar.¹⁰⁸ Ute

¹⁰³ Jurké, Volker/Dieter Linck/Gunter Mieruch, „Editorial“, *Perfekt. Verspielt. Fokus Schultheater 06. Zeitschrift für Theater und ästhetische Bildung*, Hg. Bundesverband Darstellendes Spiel e.V. Hamburg: Körper 2007, S. 5.

¹⁰⁴ Vgl. Hentschel, „Übertragen – Übersetzen – Überführen. Drei Modi der Bezugnahme von Theaterpädagogik auf theatrale und gesellschaftliche Wirklichkeiten“, S. 62.

¹⁰⁵ Vgl. o. A., „Geförderte Projekte des Heimspiel-Fonds für Theaterprojekte“, http://www.kulturstiftung-des-bundes.de/cms/de/programme/kunst_der_vermittlung/gefoerderte_projekte_im_heimspiel__fonds_fuer_theaterprojekte_2576_138.html, 9.12.2012.

¹⁰⁶ Vgl. Pinkert, „*Perspektive Hamburg* – Zur ‚Anwendung‘ von Theater im Feld zwischen Theaterkunst und Theaterpädagogik“, S. 99.

¹⁰⁷ Ebd.

¹⁰⁸ Ebd.

Pinkert plädiert vielmehr für ein neues Verständnis der Theaterpädagogik als „Anwendungsbereich von Theater“, der unterschiedlichste Praxen ausgebildet hat.¹⁰⁹ Obwohl der Begriff laut der Autorin nicht als Grundlage für eine Definition geeignet sei, betont sie dessen „Verweis auf die Kontextbezogenheit der Theater- wie der theaterpädagogischen Arbeit und die Bewusstmachung von Faktoren, die den Charakter der jeweiligen Arbeit bestimmen.“¹¹⁰ Solche Faktoren können beispielsweise auf die „spezifische Be- und Verarbeitung von künstlerischen Verfahren“¹¹¹ oder auf die Absicht und Gesinnung der Theaterschaffenden hinweisen und somit eine genauere Beschreibung der unterschiedlichen Projekte ermöglichen.

„Dabei wäre neben der Betrachtung der Wechselbeziehung zwischen Material, Verfahrensweisen und Wirkung auch die Intentionen der Produzent/innen zu berücksichtigen und daraufhin zu befragen, in welcher Weise sie sich auf das ‚Betriebssystem‘ Theaterkunst einerseits und auf jenseits dessen anzusiedelnde Zielsetzungen (soziale, pädagogische, kulturelle etc.) andererseits beziehen.“¹¹²

Gerade der Aspekt der Intentionen der federführenden Personen fördert das Verlangen nach einer genaueren Abgrenzung theaterpädagogischer Praxis. Keine Frage: Partizipative Projekte mit Laien erfreuen sich allseits großer Beliebtheit und generieren nicht zuletzt öffentliches Interesse und mediale Aufmerksamkeit. Inwiefern es sich dabei aus theaterpädagogischer Sicht jedoch um sinnvolle Vorhaben handelt, ist eine andere Sache. Es muss hierbei reflektiert werden, welche Rolle die Amateurinnen und Amateure innerhalb des Projektes spielen:

„Sollte die Herausforderung für die Kinder [hier stellvertretend für sämtliche nichtprofessionellen DarstellerInnen zu verstehen, Anmerkung der Verfasserin] nur darin bestehen, Recherchen im eigenen Lebensumfeld medienwirksam zu verpacken, wäre Vermittlungskunst einfach Verpackungskunst.“¹¹³

Wo auch immer mit Laien Theater produziert wird, sollten diese einen aktiven Teil des Konzepts darstellen. Es müssen also Parameter bestimmt werden, die die künstlerische Auseinandersetzung mit nichtprofessionellen Darstellerinnen und Darstellern für alle Beteiligten fruchtbar machen. Werden diese nicht erfüllt, imitieren die Laien im besten Fall die (schauspieltechnischen) Verfahrensweisen. Erfahrungen – seien sie ästhetischer oder künstlerischer Natur – bleiben dabei jedoch schnell auf der Strecke.¹¹⁴

¹⁰⁹ Ebd., S. 100.

¹¹⁰ Ebd.

¹¹¹ Ebd.

¹¹² Ebd.

¹¹³ Sack, Mira, „Konstellationen von Künstlern und Kindern. Ein pädagogischer Blick auf Vermittlungskünste und die Kunst der Vermittlung“, *Korrespondenzen. Theater – Ästhetik – Pädagogik*, Hg. Florian Vaßen, Berlin, Milow, Strasbourg: Schibri 2010, S. 120.

¹¹⁴ Vgl. ebd.

2.3 Zur Bedeutung einer prozess- und aufführungsorientierten Theaterarbeit

Im Folgenden soll es also darum gehen, grundlegende Kriterien zur Bestimmung theaterpädagogischer Projekte festzulegen. Die Auswahl der Parameter erfolgt aufgrund der vorangehenden Standortbestimmung als künstlerisch verstandene Theaterpädagogik und ist in letzter Instanz sicherlich auch von subjektiven Einschätzungen geprägt. Dennoch soll der Erklärung der Sinnhaftigkeit und Bedeutung einer prozess- und aufführungsorientierten Theaterarbeit im Kontext der theaterpädagogischen Praxis an dieser Stelle Platz eingeräumt werden, um damit nicht zuletzt die individuelle Positionierung in den fachwissenschaftlichen Diskurs einzubetten.

Hierbei möchte ich mich zunächst auf Mira Sacks Konzept des „pädagogischen Filters“¹¹⁵ beziehen. Obwohl dieser Begriff im ersten Augenblick abschreckend wirken mag und Erinnerungen an eine Instrumentalisierung der Theaterpädagogik durch die Pädagogik heraufbeschwört, soll er vielmehr eine spezifische Haltung gegenüber der theaterpädagogischen Arbeit artikulieren. Diese lässt sich als pädagogische Haltung im besten Sinne kategorisieren, da sie die Teilnehmenden sowohl als Konzept als auch als Produzierende des Projekts versteht. Mit dieser Grundhaltung lassen sich nun gezielte Fragen nach dem Gehalt des jeweiligen theaterpädagogischen Produkts stellen:

„Wo oder wie lässt sich am Ergebnis die Art der Begegnung von Künstlern [bzw. Theaterpädagogen, Anm. d. Verf.] und Kindern¹¹⁶ verorten? Gab es eine gemeinsame Suche, ein gemeinsames Fragen? Welche Konflikte, welche Spiele, welche Entdeckungen haben den Probenprozess zu einem Experiment werden lassen? Welche Momente und Erkenntnisse haben sich im Suchprozess zur ästhetischen Form verdichtet? Was und vor allem wer war in dieser Arbeit das Konzept?“¹¹⁷

In diesen Fragen manifestieren sich nach meinem Verständnis bereits die ersten grundlegenden Parameter theaterpädagogischer Praxis:

Theaterpädagogisches Arbeiten bedeutet in erster Linie ein gemeinsames Suchen und Fragen aller Beteiligten. Die SpielerInnen stellen somit nicht nur das Material oder im schlimmsten Fall gar die Marionetten der federführenden Personen dar, sondern sie sind aktiver Teil des künstlerisch-schöpferischen Projektes. Eine solche produktive Auseinandersetzung öffnet Erfahrungsspielräume und ermöglicht ein kritisches Reflektieren

¹¹⁵ Sack, Mira, „Konstellationen von Künstlern und Kindern. Ein pädagogischer Blick auf Vermittlungskünste und die Kunst der Vermittlung“, *Korrespondenzen. Theater – Ästhetik – Pädagogik*, Hg. Florian Vaßen, Berlin, Milow, Strasbourg: Schibri 2010, S. 115-126.

¹¹⁶ Mira Sack bezieht sich in ihrem Aufsatz gesondert auf die theaterpädagogische Arbeit mit Kindern. Ihre Argumente und Fragen können jedoch auf sämtliche Zielgruppen theaterpädagogischer Arbeit bezogen werden.

¹¹⁷ Sack, „Konstellationen von Künstlern und Kindern. Ein pädagogischer Blick auf Vermittlungskünste und die Kunst der Vermittlung“, S. 125.

der eigenen Person sowie der jeweiligen Umwelt. Die Verantwortlichen haben also die Aufgabe, die beteiligten Laien bei der „kritischen Hinterfragung gefundener Materialien, gezeigter Gesten, gespielter Szenen etc. zu begleiten.“¹¹⁸

Werden diesen Prozessen innerhalb des Projekts Platz eingeräumt, muss auch das potentielle Scheitern mitgedacht werden, was das Vorhaben insgesamt zu einem Experiment werden lässt. Der experimentelle Charakter stellt für mich ein weiteres grundlegendes Merkmal theaterpädagogischer Praxis dar. Einerseits bezieht sich dieser auf das Konzept des Projektes, welches durch Offenheit und „offensives Nichtwissen“¹¹⁹ geprägt ist. Dabei gibt es keinen bis ins letzte Detail ausgefeilten Fahrplan, sondern es wird vielmehr strukturell ein Rahmen vorgegeben, innerhalb dessen die Bereitschaft vorherrscht, ein Wagnis eingehen zu wollen. „Eine Zeit bzw. ein Raum, ein ‚Schauplatz‘ wird gebildet, indem etwas entstehen kann, von dem man vorher nichts wusste.“¹²⁰

Dies erfordert von der leitenden Person viel Sensibilität und Feingefühl bei der Navigation des theaterpädagogischen Produktionsprozesses. Es gilt dabei, das methodische Setting immer wieder neu zu überprüfen und stets neue taktische Spielzüge und Praxiszugänge zu finden.¹²¹ Die Fähigkeit zur Anpassung und Variation von Arbeitsweisen stellt in diesem Zusammenhang die Vermittlungskunst der Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen auf die Probe.¹²²

„Erforderlich ist hierzu eine permanente Reflexion in Bezug auf eingeleitete Interaktionen und Interferenzen zwischen der Methode, den einzelnen Spielern und der Gruppe sowie der eigenen Haltung, aus der heraus gehandelt wird. Der angelernte pädagogische Filter liegt dabei vermutlich in der Beobachtung von Entwicklungen und Veränderungen bei Akteuren, in der Überlegung, wie er [der Theaterpädagoge, Anm. d. Verf.] diese Gruppe von Menschen konstruktiv provozieren und aus der Reserve locken kann.“¹²³

Somit muss nicht nur das Konzept eines Projektes einen experimentellen Charakter vorweisen, sondern auch die Arbeitshaltung der theaterpädagogisch arbeitenden Person. Strebt man eine gemeinsame Suchbewegung mit der Gruppe an, so scheint auch der Aspekt der Gruppengröße relevant zu sein. Interessanterweise findet man diesbezüglich jedoch wenig konkrete Aussagen in der Forschungsliteratur. Letztendlich liegt es im Ermessen der Spielleiterin bzw. des Spieleiters, mit welcher Anzahl an Spielenden ein Projekt befriedigend durchgeführt werden kann. In meiner bisherigen Praxiserfahrung haben sich Gruppen mit

¹¹⁸ Vgl. ebd., S. 120.

¹¹⁹ Ebd., S. 119.

¹²⁰ Sturm, Eva, „Kunst-Vermittlung ist nicht Kunst-Pädagogik und umgekehrt“, *Kunstpädagogisches Generationengespräch. Zukunft braucht Herkunft*, Hg. Johannes Kirschenmann/Rainer Wenrich/Wolfgang Zacharias. München: Kopaed 2004, S. 178.

¹²¹ Vgl. Sack, „Konstellationen von Künstlern und Kindern. Ein pädagogischer Blick auf Vermittlungskünste und die Kunst der Vermittlung“, S. 122.

¹²² Ebd.

¹²³ Ebd.

etwa zehn Spielerinnen und Spielern als äußerst produktiv erwiesen. Allgemeingültige Aussagen können diesbezüglich allerdings nicht getroffen werden.

Ein weiteres Kriterium zur Beurteilung theaterpädagogischer Prozesse stellt die Verdichtung des gesammelten Materials in ästhetischer Form dar. Nicht selten wird diesem jedoch sowohl während des Produktionsprozesses als auch bei der Beurteilung einer theaterpädagogischen Inszenierung zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Die Art und Weise, wie die gefundenen Inhalte erzählt werden, gerät demnach permanent ins Hintertreffen. Neben der Dramaturgie einer Performance ist es aber besonders auch die Form, die die Qualität eines theaterpädagogischen Endprodukts entscheidend beeinflusst. Darüber hinaus birgt die gemeinsame Reflexion über die Form zudem die Möglichkeit, weitere Ebenen ins Spiel einfließen zu lassen: Kommentare, Einschübe und Unterbrechungen wären diesbezüglich Elemente, die das Potential haben, das Gezeigte in einer bestimmten Weise neu zu kontextualisieren. Gleichzeitig werden die Spielenden dabei ermutigt, eine persönliche Haltung gegenüber dem Gezeigten einzunehmen und dem Inhalt mittels der Form eine spezifische Perspektive zu verleihen. Dem Aspekt der Form wird innerhalb dieser Arbeit bei der Analyse der ästhetischen Verfahrensweisen nochmals besondere Aufmerksamkeit zuteil kommen, wodurch es an dieser Stelle bei diesen ersten einleitenden Gedanken belassen wird.

Die bisher angeführten Parameter betonen alle zunächst die Wichtigkeit der Prozesshaftigkeit theaterpädagogischer Arbeit. Gerade die zuletzt genannte Problematisierung der ästhetischen Formfindung lenkt die Perspektive nun aber auch auf das Produkt einer solchen Arbeit, welches als theaterpädagogische Inszenierung, Performance oder Präsentation zu benennen ist und in einer - im weitesten Sinn verstandenen - Aufführung zum Ausdruck kommt. Die Begründung der großen Bedeutung einer solchen Aufführungssituation zum Abschluss eines theaterpädagogischen Arbeitsprozesses soll nun den letzten Teil dieses Kapitels darstellen.

Setzt man Theaterpädagogik in den Kontext von Spiel und Pädagogik, so bildet der „performative Zielaspekt des Theaters“¹²⁴ einen der wichtigsten Abgrenzungspunkte der Disziplin, „denn erst in der [...] dem Medium Theater inne seienden Wirkungsrichtung auf ein Publikum zeigt sich auch das Verhältnis von Spielpädagogik und Theaterpädagogik.“¹²⁵, so Göhmann. Auch Josef Broich hebt den performativen Aspekt der Fachdisziplin hervor, indem er diesen als Charakteristikum einer künstlerisch ausgerichteten Theaterpädagogik versteht.

¹²⁴ Göhmann, *Theatrale Wirklichkeiten. Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung*, S. 41.

¹²⁵ Ebd., S. 46f.

Somit ist Theaterpädagogik für ihn, „eine mit Mitteln des Theaters auf Öffentlichkeit ausgerichtete personengebundene Ausdrucksweise.“¹²⁶

Die Präsentation des gemeinsam erarbeiteten Materials vor einem Publikum sollte demnach ein grundlegendes Kriterium theaterpädagogischer Praxis darstellen. Die Zielsetzung einer Aufführung hat nicht zuletzt oftmals eine positive Wirkung auf den Arbeitsprozess: Das gemeinsame Suchen und Fragen, das Generieren von szenischem Material bekommt eine Wichtigkeit und Ernsthaftigkeit, da sich niemand in der Öffentlichkeit „blamieren“ will. Gleichzeitig bringt das konkrete Ziel die Gruppe meist näher zusammen und wirkt sich somit positiv auf den Gruppenzusammenhalt aus.

„Die in der ästhetischen Gestaltung angelegte Arbeits- und Lernintensität, Ernsthaftigkeit und Motivation werden durch die Präsentation gebunden, da das Tun nicht Selbstzweck bleibt, sondern mit der Aufführung öffentliche Kommunikation herstellt. Die Lernerfahrungen im ästhetischen Gestaltungsprozess sind intensiver, wenn es nicht nur um das Spiel, sondern auch um das Gestalten und Verstehen eines Kunstprodukts geht, das wiederum Mitteilungscharakter hat.“¹²⁷

An dieser Stelle erscheint es mir wichtig zu betonen, dass sich die angestellten Überlegungen nicht nur auf Langzeit-Projekte wie Theaterspielclubs oder Ähnliches beziehen, sondern selbst bei einem zweistündigen Workshop Berücksichtigung finden sollten. Hierbei stütze ich mich auf Erfahrungen aus der eigenen theaterpädagogischen Praxis. Zur Veranschaulichung sei ein kurzes Beispiel angeführt: Bei einem dreistündigen Workshop zum Thema „Teamwork“ in einer 2. Klasse eines Bundesrealgymnasiums wurde auf eine abschließende Präsentation der erarbeiteten Szenen hingearbeitet. Diese Präsentation sollte gefilmt werden und der Klasse am Ende als Ergebnis ihrer thematischen Auseinandersetzung überreicht werden. Von Beginn an hat die Klasse daraufhin konzentriert mitgearbeitet und die einzelnen SchülerInnen haben sich gegenseitig immer wieder ermutigt oder auch ermahnt, sich im Hinblick auf die Präsentation zu konzentrieren. Als das Ergebnis schließlich gefilmt werden sollte, war die positive (An-)Spannung und Konzentration im Raum deutlich spürbar. Dementsprechend groß fielen die Erleichterung und der Stolz aus, nachdem die Filmaufnahme gut verlaufen war.

Neben dem vordergründigen Aspekt der produktiven Arbeitseinstellung der SpielerInnen kommt in der Aufführung jedoch vor allem der theatrale Kommunikationsprozess zur Erfüllung. Dieser theatrale Kommunikationsprozess lässt sich zunächst in der Auseinandersetzung zwischen SpielerIn und der jeweiligen Rolle wiederfinden. In einem zweiten Schritt findet nun in der Situation der Präsentation eine Vermittlung des Geschehens

¹²⁶ Broich, Josef, *ABC der Theaterpädagogik*, Köln: Maternus 2009, S. 7.

¹²⁷ Sting, Wolfgang, „Spiel – Szene – Bildung. Zum Verhältnis von künstlerischer Praxis und ästhetischer Bildung“, *Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule*, Hg. Ernst Liebau/Leo Klepacki, Weinheim, München: Juventa 2005, S. 144.

an einen Dritten – dem Publikum – statt, es muss also kommunizierbar gemacht werden. Durch den

„ästhetischen Anspruch einer Theateraufführung, durch das Medium ‚Theater‘ wie auch durch die Erwartungshaltung einer anwesenden Öffentlichkeit, [verbinden sich] Anforderungen, die sich signifikant von einer pädagogischen Fokussierung des darstellenden Spiels abgrenzen.“¹²⁸

Gleichzeitig manifestiert sich jedoch in der Kommunikation mit dem Publikum die Möglichkeit zur Differenzerfahrung bei den Spielenden, wodurch Raum für ästhetische Erfahrung sowie ästhetische Bildung entsteht, welche der pädagogischen Seite der Theaterpädagogik zugeschrieben werden können. Das Phänomen der Differenzerfahrung wird vor allem im Zusammenhang mit ästhetischer Bildung in Kapitel 3.2 eine entscheidende Rolle spielen und genauer beschrieben werden.

In Bezug auf die theaterpädagogische Inszenierung hat die leitende Person zudem die Aufgabe inne, die Laien „konsequent, wenn auch behutsam, von der Vorstellung eines naturalistischen Theaterspiels wegzuführen“¹²⁹, welches vor allem fernsehmedial vermittelt wird. In diesem Zusammenhang fasst Dorothea Hilliger ihr Verständnis von theaterpädagogischer Inszenierung wie folgt zusammen:

„Theaterpädagogische Inszenierung meint [...] zunächst einmal ein **methodisch klares Heranführen einer Gruppe an theatrale Ausdrucksformen** mit dem Ziel einer abschließenden Präsentation. [Hervorhebungen wie im Original übernommen. Anm. d. Verf.]“¹³⁰

Dieses Verständnis von theaterpädagogischer Inszenierung soll im Folgenden für diese Arbeit als grundlegende Definition herangezogen werden. Eine künstlerisch verstandene Theaterpädagogik muss es sich zu diesem Zweck zur Aufgabe machen,

„subjektive Sichtweisen von Menschen künstlerisch zu hinterfragen, zu gestalten und auf die Bühne zu bringen, um über die Mitte des Theaters wiederum Prozesse der Differenzwahrnehmung zu ermöglichen. Wenn das gelingt, erfüllt es gleichzeitig die Forderungen des Mediums Theater nach ästhetischer, gesellschaftskritischer und unterhaltender Funktionalität.“¹³¹

Mit diesen letzten konkreten Einordnungen theaterpädagogischer Inszenierung soll die Standortbestimmung des dieser Arbeit zugrundeliegenden Theaterpädagogik-Verständnisses zum Abschluss kommen. In den bisherigen Ausführungen wurde bewusst noch nicht auf den für die Theaterpädagogik so maßgeblichen Aspekt der ästhetischen Bildung eingegangen, da diesem Gesichtspunkt im Folgenden eine explizite Analyse zugeordnet ist. Der aufgespannte Horizont soll hierbei als Grundlage für die folgende Verhandlung der Beziehung zwischen ästhetischer Bildung und Theaterpädagogik dienen.

¹²⁸ Göhmann, *Theatrale Wirklichkeiten. Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung*, S. 60.

¹²⁹ Hilliger, *Theaterpädagogische Inszenierung*, S. 50.

¹³⁰ Ebd.

¹³¹ Göhmann, *Theatrale Wirklichkeiten. Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung*, S. 188f.

3. ÄSTHETISCHE BILDUNG UND THEATERPÄDAGOGIK

3.1 Zur Bedeutung des Spiels in der Theaterpädagogik

„In der eigenen Inszenierungsarbeit wie in der Arbeit mit Schulklassen [...] sind die Augenblicke, in denen das Spiel einen einholt und über sich hinauswachsen lässt, von besonderer Intensität. Die eindrucklichsten, schaurigsten, erbaulichsten, frivolisten, wagemutigsten Theatermomente sind mir von dort in Erinnerung.“¹³²

Mit diesen Worten leitet Mira Sack ihre 2011 publizierte Untersuchung *spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie des Probens* ein und stellt bereits hier einen ihrer zentralen Untersuchungsaspekte in den Vordergrund: Das Spiel im Kontext theaterpädagogischen Arbeitens. Geht man davon aus, dass Theater und Theaterpädagogik ihre Wurzeln im Spiel haben, kann das Theaterspiel als eine besondere Form eines solchen verstanden werden. So simpel und banal diese erste Einordnung klingen mag, so diffizil und komplex stellen sich die daraus resultierenden Überlegungen dar, die in der einfachen Frage zusammenlaufen: „Was ist es, dieses Spiel?“

Um die Frage zu beantworten, könnte nun der Versuch unternommen werden, den Begriff des Spiels definitorisch zu erfassen. Der Versuch einer solchen allgemeingültigen Definition wäre jedoch von vornherein zum Scheitern verurteilt, stehen nicht umsonst sämtliche wissenschaftliche Disziplinen diesbezüglich „offenbar vor einem Rätsel.“¹³³

„Oft genug ist von gelehrten Spezialisten auf die Schwierigkeit, ja Unmöglichkeit hingewiesen worden, eine bündige Definition des Begriffs Sp[iels] zu geben. Nicht zufällig expandieren Definitionsversuche immer wieder zu groß angelegten Monographien. [...] Mit einiger Sicherheit ist inzwischen davon auszugehen, dass ein definitorischer Zugriff auf die dynamische Komplexität des Sp[iel]s aus einer abstrakt fixierten, metatheoretischen Zentralperspektive nicht möglich ist.“¹³⁴

Helmar Schramm erklärt dies dadurch, dass es sich bei den Spielbegriffen der jeweiligen Disziplinen „stets um einen kontextabhängigen Relationsbegriff handelt, [wodurch] auch die entsprechenden Definitionen in ihrer Reichweite beschränkt [sind].“¹³⁵

Um sich dennoch dem Wesen des Spiels anzunähern, lässt sich zunächst feststellen, dass dieses ambivalente Kräfte in sich vereint, die in einem ständigen Widerstreit zueinander stehen und die „dynamische Komplexität“¹³⁶ des Phänomens begründen:

¹³² Sack, *spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie der Probe*, S. 7.

¹³³ Schramm, Helmar, „Spiel“, *Metzler Lexikon Theatertheorie*, Hg. Erika Fischer-Lichte, Stuttgart: Metzler 2005, S. 307.

¹³⁴ Ebd.

¹³⁵ Schramm, „Spiel“, S. 307.

¹³⁶ Vgl. ebd.

„So steht das Moment der Zweckfreiheit neben jenem der Daseinsbewältigung, innere Unendlichkeit und Identitätsbildung scheinen im Spiel zusammenzufallen, welches sich zu einer anscheinend mehrdeutigen Realität zwischen Sein und Schein herausbildet.“¹³⁷

Spiel wird in diesem Zusammenhang immer wieder als Gegenpol zu Ernst und Wirklichkeit gesetzt und von diesen hermetisch abgegrenzt.¹³⁸ Die paradoxe Struktur, die dem Spielbegriff zugrunde liegt, lokalisiert das Spiel in einem Zwischenraum, der von Notwendigkeit und Freiheit sowie von Zufall, Regel und Regelbruch bestimmt ist.¹³⁹

„Aus diesem Paradox erwächst das subversive Potential, welches dem Spiel eigen scheint und sich in keiner Fixierung stillstellen lässt. So bleiben alle Definitionsversuche unwiderruflich in dem Dilemma gefangen, dass Spiel einerseits als Teil der Alltagswirklichkeit, andererseits als eine eigene Wirklichkeit bildend verstanden werden kann, sowohl in Arbeitsprozessen erscheint als auch selbst in seiner Herausbildung Arbeit erfordern kann, Ernst und Unernst keine hinreichenden Unterscheidungskategorien bilden.“¹⁴⁰

Mit diesem wichtigen Hinweis auf das subversive Potential des Spiels soll der Fokus nun zunächst vom spieltheoretischen Diskurs hin zur Behandlung des Begriffs im alltäglichen Sprachgebrauch gelegt werden. Denn: So schwierig die wissenschaftliche Kategorisierung des Begriffs sein mag, so selbstverständlich wird dieser im Alltag verwendet. „Spiel“ findet Eingang in zahlreiche Redewendungen, in welchen es je verschiedene Bedeutungen generiert: „Die Finger im Spiel haben“; „etwas aufs Spiel setzen“; „ein falsches Spiel treiben“; „etwas spielend bewältigen“.¹⁴¹ Hanne Seitz folgert daraus, dass „als einer der wenigen Begriffe überhaupt [...] der S[piel]-begriff sein eigenes Gegenteil in sich [trägt]“.¹⁴² Trotz der divergierenden Zuschreibungen, scheint unter dem Gros der Menschen ein Konsens bezüglich der elementaren Charakteristika des Spiels zu herrschen. Den Grund darin sieht Helmar Schramm in der Tatsache, „dass es kaum jemanden ohne jegliche Spielerfahrung geben dürfte.“¹⁴³ Hieraus folgert er weiter:

„Aus solcher habitualisierter Erfahrung erwächst dem gesunden Menschenverstand geradezu automatisch ein Wissen darum, dass sich Sp[iel] verbindet mit Lust, Begehren und tätiger Sinnlichkeit, mit Geschicklichkeit, Glück und Gefahr, mit Gemeinschaft und Kampf, mit der Macht des Zufalls und des Einfalls, mit einer >anderen< Wirklichkeit, einer *Wirklichkeit des Möglichen*, reich an Augenblicken der Verwirklichung.“¹⁴⁴

Freiwilligkeit und Heraustreten aus dem Alltag stellen weitere Merkmale des gemeinen Spielverständnisses dar, welche in der Formel „so-tun-als-ob“ zusammenlaufen.¹⁴⁵

¹³⁷ Sack, *spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie der Probe*, S. 118.

¹³⁸ Ebd.

¹³⁹ Vgl. ebd., sowie Seitz, Hanne, „Spiel“, *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Hg. Gerd Koch/Marianne Streisand, Berlin: Schibri 2003, S. 280.

¹⁴⁰ Sack, *spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie der Probe*, S. 118.

¹⁴¹ Vgl. Seitz, „Spiel“, S. 280.

¹⁴² Ebd.

¹⁴³ Schramm, „Spiel“, S. 307.

¹⁴⁴ Ebd.

¹⁴⁵ Vgl. Huizinga, Johan, *Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt ²⁰2006, (= Rowohlt's Enzyklopädie), S. 15ff.

Bezieht man sich auf Schramms Ausführungen, so lassen sich hierin zwei Aspekte finden, die im Besonderen für die Analyse des Spielbegriffs unter theaterpädagogischen Prämissen einer genaueren Betrachtung bedürfen: Die Spielerfahrung an sich sowie das Erleben einer „anderen“ Wirklichkeit.

„In Spielen vollzieht sich eine Ausweitung in andere Welten; fremde Horizonte und Strukturen werden sichtbar. Neue Erfahrungen werden gemacht, bei denen Zufall und Kontingenz eine wichtige Rolle spielen“.¹⁴⁶ Um diese neuen Erfahrungen jedoch machen zu können, muss die Fähigkeit zu spielen – eine Spielkompetenz bzw. ein Spielwissen – vorausgesetzt sein. „Dieses ist“, so Christoph Wulf, „kein theoretisches, sondern ein körperliches, performatives, praktisches Wissen [...]“¹⁴⁷. Spielwissen bzw. –kompetenz beruht dementsprechend auf Spiel-Erfahrungen. Eine der wichtigsten Ressourcen dieses Erfahrungspools stellt hierbei das freie Spiel des Kindes dar, welches darüber hinaus von essenzieller Bedeutung für die kindliche Entwicklung ist.¹⁴⁸ Auch Lars Göhmann hebt die große Wichtigkeit des kindlichen Spiels hervor: „Im Spiel bietet sich dem Kind die Möglichkeit der Wiederholung von Erfahrungen der Realwelt“¹⁴⁹. Durch die Gelegenheit der Variation des Erlebten im Spiel werden zudem Grundlagen zu Problembewältigungsstrategien gelegt.¹⁵⁰

Das Spiel bleibt dementsprechend nicht in der bloßen Nachahmung der Wirklichkeit verhaftet, sondern bietet dem Individuum als potentieller Raum die Möglichkeit zur Neubewertung und Variation der eigenen Welt. Durch die Komponenten des Zufälligen und Möglichen, welche durch das Spiel in die Beziehung zwischen Subjekt und Welt eintreten, wird die Wirklichkeit als veränderbar wahrgenommen.¹⁵¹ Dabei ist es wichtig zu betonen, dass sich diese neue Welt des Spiels nicht losgelöst von der sozialen Wirklichkeit betrachten lässt, sondern stets in Bezug zu dieser zu setzen ist.

„Aus Bestandteilen der Wirklichkeit wird mit dem Einsetzen des Spiels eine neue Wirklichkeit geschaffen, eine eigene Welt etabliert. Sie ereignet sich nicht abseits der Wirklichkeit, sondern hat einen Platz in ihr, ist Welt in Welt.“¹⁵²

¹⁴⁶ Wulf, Christoph, „Spiel. Mimesis und Imagination, Gesellschaft und Performativität“, *Anthropologie und Pädagogik des Spiels*, Hg. Johannes Bilstein/Christoph Wulf/Matthias Winzen, Weinheim, Basel: Beltz 2005, S. 21.

¹⁴⁷ Ebd.

¹⁴⁸ Vgl. Seitz, „Spiel“, S. 280.

¹⁴⁹ Göhmann, *Theatrale Wirklichkeiten. Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung*, S. 34.

¹⁵⁰ Vgl. Seitz, „Spiel“, *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, S. 280.

¹⁵¹ Vgl. Sack, *spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie der Probe*, S. 116.

¹⁵² Ebd., S. 121.

Das Spiel bietet dem Individuum dementsprechend eine Plattform zur Kommunikation mit und über die eigene Umwelt und erweist sich somit auch als eine Form des Lernens.¹⁵³

„Spielen, da ist sich das Gros der mit dem Thema vertrauten Wissenschaftler einig, ist neben dem Lernen die pädagogisch relevanteste Tätigkeit des Menschen. Dabei steht Spiel keineswegs im Gegensatz zum Lernen, sondern dient diesem als notwendige Ergänzung oder gar Voraussetzung.“¹⁵⁴

Das große Potential des Spiels für Lernprozesse stellt eine wichtige Ressource der Pädagogik dar. In dem Glauben, Spielprozessen ein von außen bestimmtes Ziel oktroyieren zu können und somit Lernziele und Kompetenzerwerb durch das Spielen genau zu steuern, wird das Spiel instrumentalisiert. Ohne Zweifel lassen sich grundsätzlich durch das Spiel „pädagogisch wertvolle“ Lerneffekte erzielen: Soziales Verhalten, Wahrnehmung und Geschicklichkeit, Ausdrucksfähigkeit, Phantasie und Kreativität – all dies kann im Spielen geübt und erprobt werden.¹⁵⁵ Was dabei jedoch oftmals vor allem im pädagogischen Fachdiskurs unterschlagen bzw. ignoriert wird, ist die Tatsache, dass das Spiel

„gegen präformierte Lern- und Entwicklungsziele immun [bleibt], das Subjekt auf ein bestimmtes Ziel hin manipulierende Spielaufgaben können nicht von außen eingestanzelt werden, ohne das eigentliche Spielgeschehen zu zermürben.“¹⁵⁶

Mira Sack stellt in diesem Zusammenhang heraus, dass „Lernen und Entwicklung dem Spiel zwar eingeschrieben“¹⁵⁷ seien, es seine spezifische Qualität aber nur entfalten könne, „insofern beides als autonomes und heteronomes Wirkungspotential gesehen und anerkannt [...] [werde].“¹⁵⁸ Schließlich kommt sie zu dem Schluss, dass die Pädagogik

„am Spiel scheitern [muss], solange sie bemüht ist, einen für alle Teilnehmer verbindlichen Lerninhalt zu vermitteln, denn das Spiel schafft weder eine konforme noch komfortable Ausgangsbasis für hierarchisch strukturierte Lehr-Lern-Anliegen.“¹⁵⁹

Zudem vollziehen sich etwaige Lernprozesse im Spiel nicht automatisch. Um dem bildenden Anspruch des Spiels gerecht zu werden, muss zunächst eine wesentliche Komponente gewährleistet sein: Die Bereitschaft und Fähigkeit zu spielen. Diese stellt – so banal das klingen mag – eine primäre Voraussetzung für die Realisierung von Lernprozessen im Spiel dar. Soll das „Welt und Selbst verändernde Potential“¹⁶⁰ des Spiels ausgeschöpft werden, muss „eine latente Bereitschaft, den grenzüberschreitenden Modus zuzulassen, scheinbar

¹⁵³ Vgl. Sommer, „Vom Gebrauch des Chors in der Theaterpädagogik. Theorie, Geschichte und Methode des chorischen Prinzips“, S. 21.

¹⁵⁴ Göhmann, *Theatrale Wirklichkeiten. Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung*, S. 31.

¹⁵⁵ Vgl. Sommer, „Vom Gebrauch des Chors in der Theaterpädagogik. Theorie, Geschichte und Methode des chorischen Prinzips“, S. 18.

¹⁵⁶ Sack, *spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie der Probe*, S. 125.

¹⁵⁷ Ebd.

¹⁵⁸ Ebd.

¹⁵⁹ Ebd.

¹⁶⁰ Ebd., S. 142.

gesicherte Wirklichkeitskonstellationen für einen Moment zu verwerfen [, vorausgesetzt werden].“¹⁶¹

Dieses bewusste Überschreiten der Schwelle zwischen „sozialer Wirklichkeit und den Wirklichkeitskonfigurationen des Spiels“¹⁶², ist besonders für das Entstehen von Spiel im Rahmen theatralen Arbeitens von essenzieller Bedeutung.¹⁶³ Bereits erworbene Spielerfahrungen und –kompetenzen erleichtern oftmals dieses Überschreiten: Die SpielerInnen stehen dem Spielgeschehen und den damit einhergehenden Transformationen offen gegenüber, können auf gewisse spielrelevante Fähigkeiten zurückgreifen und damit ästhetische Erfahrungen leichter verwirklichen.¹⁶⁴

Gerade in der Theaterpädagogik gilt es, „Menschen ins Spiel [zu] verführen, gleichgültig, aber nicht unabhängig davon, wie geübt und geschickt sie sich in dieser eigenen Verdoppelung im Spiel zeigen.“¹⁶⁵ Wolfgang Sting bestimmt darüber hinaus Spiel als „zentrale Basisstation“ theaterpädagogischer Inszenierungspraxis, welches im Zuge der Erarbeitung einer Aufführung einem Verdichtungsprozess unterzogen wird: „Spiel, dass sich zum szenischen und darstellenden Spiel verdichtet, und Szene, die sich zu Inszenierung verdichtet, kennzeichnen den Arbeitsprozess des Theatermachens.“¹⁶⁶ Der Anspruch theaterpädagogischer Projekte, ästhetische Bildung zu ermöglichen, begründet laut Sting eine eigene „soziale Ästhetik“, „die sich an den sozialen Ausdrucksformen und Themen der Spieler orientiert.“¹⁶⁷ Der Verzicht auf Haupt- und Nebenrollen - und die damit meist einhergehende antiprotagonistische und antipsychologische Darstellungsform -, Stilisierungen und chorisches Arbeiten sowie collagenartige Szenenreihung und freier Umgang mit Text, lassen unter anderem mehr Raum für Körperlichkeit, Rhythmus und Zusammenspiel auf der Bühne und umreißen Sting zufolge die zentralen Charakteristika einer „sozialen Ästhetik“.¹⁶⁸

Mit der Setzung des Spiels als „Basisstation“ theaterpädagogischer Inszenierungspraxis rückt dieses somit ins Zentrum einer solchen Arbeit. Auch Ulrike Hentschels Konzeption ästhetischer Bildung spricht dem Spielbegriff eine elementare Wichtigkeit zu. Hentschel sieht

¹⁶¹ Ebd.

¹⁶² Ebd.

¹⁶³ Vgl. ebd.

¹⁶⁴ Vgl. Sommer, „Vom Gebrauch des Chors in der Theaterpädagogik. Theorie, Geschichte und Methode des chorischen Prinzips“, S. 16.

¹⁶⁵ Sack, *spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie der Probe*, S. 115.

¹⁶⁶ Sting, „Spiel – Szene – Bildung. Zum Verhältnis von künstlerischer Praxis und ästhetischer Bildung“, S. 137.

¹⁶⁷ Ebd., S. 141.

¹⁶⁸ Vgl. ebd.

im Spiel ebenfalls die Konstitution einer eigengesetzlichen Welt verankert, welche sich neben der sozialen Wirklichkeit behauptet:¹⁶⁹

„Nicht das Darstellen oder Abbilden von Wirklichkeit mit theatralen Mitteln wird in ästhetisch bildender Absicht angestrebt. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass im Spiel eine eigene, theatrale Wirklichkeit erzeugt und dabei gleichzeitig die spezifische Medialität von Theater transparent wird.“¹⁷⁰

Erst wenn diese Voraussetzung erfüllt ist, kann die für ästhetische Bildung unabdingbare „Erfahrung des ‚Dazwischenstehens‘“¹⁷¹ hervorgebracht werden. Dieses ‚Dazwischenstehen‘ realisiert sich in dem zeitgleich erlebten „Nebeneinander von nicht zu vereinbarenden Zuständen und Situationen [...]“¹⁷², welches auch als ein Zustand des „Sowohl-als-auch“¹⁷³ beschrieben werden kann. Auf dieses zentrale Phänomen der Ambiguitätserfahrung im Spiel soll im folgenden Kapitel näher eingegangen und in einen engen Bezug zu ästhetischen Bildungsprozessen gestellt werden. An dieser Stelle sei lediglich festgehalten, dass das Spiel als „didaktische Figur“¹⁷⁴ zwischen „künstlerischer und wissenschaftlicher Reflexion“¹⁷⁵ vermittelt:

„Es ermöglicht einerseits die Beschreibung der ambivalenten Spannung zwischen wahrnehmenden und gestaltenden Aspekten des Theaterspiels, dient andererseits als Suchprozessor in transformatorischen Wirklichkeitskonstruktionen, gewährleistet und befördert die soziale Dimension ästhetischer Praxis.“¹⁷⁶

Um die Ausführungen der Bedeutung des Spiels für die Theaterpädagogik zu einem Abschluss zu bringen, sollen nun noch zwei Aspekte angeführt werden, die auch in Hinblick auf die Darstellung der Inszenierungstechniken von Interesse sind. Zum einen handelt es sich hierbei um die Wichtigkeit der Kompetenz der spielleitenden Person, zum anderen um die Auswirkungen der „Basisstation Spiel“ auf theaterpädagogische Probenprozesse.

Sollen ästhetische Bildungsprozesse durch Theaterspielen generiert werden, sieht sich die Spielleiterin bzw. der Spielleiter eines theaterpädagogischen Projekts einer komplexen Aufgabe gegenübergestellt, denn

„[n]icht das Theaterspielen an sich [...] ist Garant für Prozesse ästhetischer Bildung, sondern erst im Verbund mit den jeweils konkreten Akten der Vermittlung bekommen ästhetische

¹⁶⁹ Vgl. Czerny, Gabriele, *Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension*, Augsburg: Wißner 2007, S. 69.

¹⁷⁰ Hentschel, *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*, S. 237.

¹⁷¹ Ebd., S. 238.

¹⁷² Ebd.

¹⁷³ Ebd.

¹⁷⁴ Sack, *spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie der Probe*, S. 90f.

¹⁷⁵ Ebd.

¹⁷⁶ Ebd.

Bildungsprozesse ihr spezifisches Gewicht. In den PraxisHaltungen [sic!] des Theaterpädagogen wird die theaterpädagogische Vermittlungsqualität sichergestellt.“¹⁷⁷

Um die gewünschten Transformationen zu generieren, muss die spielleitende Person demnach über zentrale Kompetenzen verfügen: „Er [der Theaterpädagoge] muss Spiele spielen können, Spiele anleiten können, Spiele anpassen können, Spiele variieren können [...]“¹⁷⁸, denn

„[j]e gezielter und versierter er Spiele und Spielverläufe arrangieren, variieren und zu szenischen Vorgängen verdichten kann, desto ausgeprägter wird seine Kompetenz sein, den Spieler aus seinen Gewohnheiten herauszuholen und in neue Wahrnehmungsprozesse einzubinden.“¹⁷⁹

Die spielleitende Person muss hierbei zunächst in der Lage sein, Rahmenbedingungen zu schaffen, die die angestrebten Prozesse beim Spielen ermöglichen. Präzis gesetzte Rahmen und Regeln stellen diesbezüglich „stabilisierende Faktoren“¹⁸⁰ zum Schutz gegen „der Freiheit des Spiels gegenläufige, zwanghafte Verhaltensweisen [...]“¹⁸¹ dar, welche beispielsweise „durch Willkür, Beliebigkeit oder Anarchie“¹⁸² evoziert werden können.

Mit dem Wissen darüber, dass man es im Probenprozess eines theaterpädagogischen Projekts mit Darstellerinnen und Darstellern zu tun hat, die jeweils über einen unterschiedlichen Status schauspieltechnischen Handwerks verfügen, muss der „starting point“ des theatralen Spiels im Vergleich zu Inszenierungen mit professionellen Performerinnen und Performern verschoben werden. Hat man es mit Amateurinnen und Amateuren zu tun, „steht die Suche nach darstellerischen Möglichkeiten und spielerzeugenden Prozessen im Vordergrund.“¹⁸³ Mira Sack erläutert diese Verschiebung des Arbeitsfokus anhand eines eingängigen Beispiels:

„Kann der professionelle Schauspieler für einen szenischen Vorgang, das Betreten eines fremden Zimmers beispielsweise, ad hoc eine Vielzahl von Varianten anbieten und erfinden, beginnt für den unerfahrenen Spieler die Herausforderung mit der Erkenntnis, dass es unzählige Varianten dessen geben kann, und dem konkreten Erspielen einer für die gesuchte Situation möglichen und schlüssigen Version.“¹⁸⁴

Dieses „konkrete Erspielen“ setzt eine experimentelle Arbeitshaltung voraus, in dem sich alle Beteiligten zunächst auf einen „ergebnisoffenen Prozess“¹⁸⁵ einer solchen Suchbewegung einlassen. Innerhalb dieses Prozesses ermöglicht die experimentelle Grundhaltung ein Ausprobieren unterschiedlichster theatraler Formen und Darstellungsweisen, das auch als

¹⁷⁷ Sack, *spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie der Probe*, S. 11.

¹⁷⁸ Ebd., S. 199.

¹⁷⁹ Ebd., S. 21.

¹⁸⁰ Ebd., S. 128.

¹⁸¹ Ebd.

¹⁸² Ebd.

¹⁸³ Ebd., S. 198.

¹⁸⁴ Ebd.

¹⁸⁵ Ebd.

„Spiel mit theatralen Mitteln“¹⁸⁶ bezeichnet werden kann. Mira Sack folgert hieraus eine zentrale Annahme, die abermals den Fokus theaterpädagogischer Praxishaltung konkretisiert und auch für diese Arbeit geltend gemacht werden kann:

„Neben die schauspielkünstlerische Arbeit tritt, so die hier vertretene Überzeugung, die Kunst des Spielens. [...] Sollen Verständnisprozesse über technische Fertigkeiten des Schauspiels hinausreichen, sind Begegnungen zwischen darstellerischen Mechanismen und dem Prozess der subjektiven Auseinandersetzung damit auf der Basis des Spiels vonnöten.“¹⁸⁷

Bereits in Hinblick auf ästhetische Bildungsprozesse sei an dieser Stelle abschließend die Bedeutung der oben beschriebenen „dramaturgischen Spielarten“¹⁸⁸ hervorgehoben. Das gemeinsame Suchen, Ausprobieren und Ringen um theatrale Ausdrucksformen generiert Erfahrungsmomente, „die in der schlichten Adaption von Gesetzmäßigkeiten verloren gehen.“¹⁸⁹ Mit diesem letzten Impuls soll nun die Brücke zur Bedeutung ästhetischer Erfahrung innerhalb der Theaterpädagogik geschlagen werden, welche im Folgenden ausgeführt werden soll.

3.2 Zur Bedeutung ästhetischer Erfahrung innerhalb der Theaterpädagogik

Recherchiert man zum Themenkomplex der ästhetischen Bildung, so lässt sich eine unüberschaubare Menge an wissenschaftlicher Forschungs- bzw. Fachliteratur finden. Ein Großteil dieser Literatur ist dem Fachbereich der Pädagogik zuzuordnen, welcher ästhetische Bildung sehr oft in den Kontext eines lernzielorientierten Verwertungszusammenhangs stellt: Lehr- und Lernmethoden sowie das Hervorbringen von spezifischen Kompetenzen stehen dabei im Fokus des Interesses. Auch wenn eine solche lernzielorientierte Fruchtbarmachung ästhetischer Bildung im schulischen Kontext naheliegt, birgt eine derartige Argumentation stets die Gefahr der Verkürzung des ästhetischen Bildungsverständnisses. Darüber hinaus wird ästhetische Bildung einem Legitimationsdiskurs ausgesetzt, welcher vor allem von Kategorien bestimmt wird, die außerhalb des ästhetischen Bereichs liegen: „Kompetenzentwicklung“, „Qualifizierung für den Arbeitsmarkt“ und die sogenannten „social-skills“ stellen diesbezüglich drei zentrale Schlagworte dar.

Ein derartig gesetzter Legitimationsdiskurs hat auch Auswirkungen auf den Fachbereich der Theaterpädagogik. Wie in der Einleitung bereits erwähnt wurde, sieht sich diese auch gut vierzig Jahre nach Beginn ihrer Professionalisierung einer öffentlichen Diskussion

¹⁸⁶ Ebd.

¹⁸⁷ Ebd.

¹⁸⁸ Ebd., S. 199.

¹⁸⁹ Ebd.

ausgesetzt, die hauptsächlich von den oben genannten fachexternen Kategorien bestimmt wird. In diesem Zusammenhang erfolgt eine „Verkürzung theaterpädagogischer Potentiale auf kompensatorische Brauchbarkeit und Nützlichkeit.“¹⁹⁰ Im Kampf um Fördermittel sehen sich viele Initiatorinnen und Initiatoren theaterpädagogischer Projekte dazu veranlasst, die eigene Disziplin als Garant für die jeweils wünschenswerten Kompetenzen zu bewerben.¹⁹¹ Unter dem Druck der „Output“-Gesellschaft werden Heilsversprechen wissenschaftlichen Erkenntnissen der Wirkungsforschung vorgezogen, das Theaterspielen „anschlussfähig gemacht“¹⁹² und somit „auf das rein Methodische reduziert [...]“.¹⁹³ Um ihre Funktion innerhalb einer „Kreativitätsökonomie“¹⁹⁴ vollends zu erfüllen, „sind diese Methoden“, so Ulrike Hentschels zynische Bemerkung, „in Workshops für Zielgruppen in bares Geld zu verwandeln.“¹⁹⁵

Dass es sich bei den erhofften Lernzielen meistens um komplexe Handlungsweisen handelt, die sich nicht linear-kausal auf eindeutig bestimmbare Ursachen – wie beispielsweise das Theaterspielen – zurückführen lassen, wird dabei gerne verschwiegen.¹⁹⁶ An dieser Stelle sei betont, dass durchaus von einer Wirkung ästhetischer Praxis auf die ausübenden Personen ausgegangen wird: Aktivierung des Körpers, Anregung zur Kreativität, Auseinandersetzung mit sich und der eigenen Umwelt – das sind allesamt Effekte, die aber auch durch andere Freizeitbeschäftigungen, wie beispielsweise Mannschaftssportarten, hervorgebracht werden können. Es muss hier demnach nach dem Spezifischen der ästhetischen Praxis gefragt und nach Wegen gesucht werden, wie deren Wirkung beschrieben werden kann.¹⁹⁷

Gerade in der Theaterpädagogik stellen sich diese „Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen“¹⁹⁸ als diffizil heraus und begründen dadurch mitunter die widersprüchlichen Aussagen bezüglich der fachbezogenen Wirkungsforschung. Will man Theaterspielen im Kontext ästhetischer Bildung eine bildende Wirkung zuschreiben, sollte auch der Frage nach der wissenschaftlichen Messbarkeit einer solchen Aufmerksamkeit verliehen werden. Andernfalls läuft die anschließende Argumentation Gefahr, der Fachdisziplin präformierte Effekte zuzuschreiben.

¹⁹⁰ Klepacki, Leopold, „Theater: Was man lernen kann und was man lernen muss“, *Korrespondenzen. Theater – Ästhetik – Pädagogik*, Hg. Florian Vaßen, Berlin, Milow, Strasbourg: Schibri 2010, S. 32.

¹⁹¹ Vgl. Hentschel, Ulrike, „Bildungsprozesse durch Theaterspielen. Zur Problematik der Messbarkeit von Wirkungen, Risiken und Nebenwirkungen“, *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*, Hg. Ute Pinkert, Berlin: Schibri 2008, S. 82f.

¹⁹² Ebd.

¹⁹³ Ebd.

¹⁹⁴ Ebd.

¹⁹⁵ Ebd.

¹⁹⁶ Vgl. ebd., S. 82.

¹⁹⁷ Vgl. Seitz, „Kunst in Aktion. Bildungsanspruch mit Sturm und Drang. Plädoyer für eine performative Handlungsforschung“, S. 37.

¹⁹⁸ Vgl. Pinkert, Ute (Hg.), *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*, Berlin: Schibri 2008.

Aus diesem Grund soll an dieser Stelle dem Problem der Erforschung ästhetischer Bildungsprozesse innerhalb der Diplomarbeit Platz eingeräumt werden, bevor der Fokus auf die eigentümlichen Erfahrungsmöglichkeiten des Theaterspielens und die daraus resultierenden Bildungspotenziale gelegt wird.

Hanne Seitz weist in ihrem Beitrag zu Ute Pinkerts Sammelband *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen* auf die oben genannte Schwierigkeit hin: „Wenn Körper im Spiel sind, werden Vorhersagen diffus und Wahrscheinlichkeiten vage, Empirie steht auf wackligen Füßen und die Hermeneutik auf schwankendem Grund. Im ästhetischen Zustand ist nichts zu halten - schon gar kein Versprechen.“¹⁹⁹ Aufgrund dieser Annahme stellt sie darüber hinaus die Sinnhaftigkeit statistischer Untersuchungen infrage, da diese

„nur finden, was sie vorab definiert ha[ben], die Interpretation[en] nur sehen, was im Horizont der jeweils gegebenen Wertvorstellung (des Forschers, des Beobachters, der Kultur) liegt. Statistiken vermögen nur Material, aber keine Form, nur Worte, aber nicht die Satzmelodie zu erheben, geschweige denn, dass sie erfassen könnten, was außerhalb ihres Systems liegt.“²⁰⁰

Seitz fordert daran anschließend andere Wege und Methoden der Beobachtung, Beschreibung und Analyse künstlerischer Prozesse. In Feldforschung und der Methode der „dichten Beschreibung“ nach Clifford Geertz sieht sie für die wissenschaftliche Bewertung ästhetischer Praxis großes Potenzial, da diese Vorgehensweisen „eine Annäherung an fremde, unbekannte Sinnsysteme und Deutungsmuster [...]“²⁰¹ erlauben.²⁰²

Auch Leopold Klepacki erkennt die Notwendigkeit der „Verschränkung von Theorie und Empirie“²⁰³ und schlägt zudem eine „Verbindung hermeneutischer und sozialwissenschaftlicher Methoden“²⁰⁴ vor. Forschung im theaterpädagogischen Bereich soll Klepacki zufolge „ein verstehendes Nachvollziehen von höchst subjektiven Ereignissen [...]“²⁰⁵ darstellen. Inwiefern sich die Erkenntnisse dieses „Nachvollziehens“ in messbare Ergebnisse übertragen lassen, sei hier zunächst dahingestellt.

Um den Zwang einer solchen Messbarkeit der Bildungsprozesse zu umgehen, versteht Ute Karl diese vielmehr als „Möglichkeiten der *Rekonstruktion von Bildungsbewegungen*“²⁰⁶ und betont darüber hinaus den engen Zusammenhang zwischen ästhetischer Erfahrung, sozialen

¹⁹⁹ Seitz, „Kunst in Aktion. Bildungsanspruch mit Sturm und Drang. Plädoyer für eine performative Handlungsforschung“, S. 43.

²⁰⁰ Ebd., S. 38.

²⁰¹ Ebd., S. 39.

²⁰² Vgl. ebd.

²⁰³ Klepacki, „Theater: Was man lernen kann und was man lernen muss“, S. 35.

²⁰⁴ Ebd.

²⁰⁵ Ebd.

²⁰⁶ Karl, Ute, „Narrative Selbstdarstellungen – zur Erforschung von Bildungsprozessen im Medium des Theaterspielens“, *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*, Hg. Ute Pinkert, Berlin: Schibri 2008, S. 126.

Zusammenhängen, „biographischem Geworden-Sein“²⁰⁷ sowie alltäglicher Erfahrung.²⁰⁸ In Karls Verständnis von Bildungsprozessen spielt demnach Erfahrung – sei sie ästhetischer oder sozialer Natur – eine zentrale Rolle.

„In Erfahrung stecken immer noch Reste der alten Erkenntnisweise durch Reisen/Fahren, was etwas Traditionelles/Hinter-Sich-Gelassenes sein kann, indem man es abgefahren hat; es kann aber auch den Sog des Zum-Anderen-Fahrens, der Fort-Bewegung, dorthin, wo man noch nicht war, meinen oder das, was man während des Vorgangs am Wege findet. Erfahrung ist also auch Anstrengung, eine Verarbeitung.“²⁰⁹

Die spezifische Erfahrung, die das Individuum beim Theaterspielen durchleben kann, ermöglicht auch einen Perspektivwechsel innerhalb der theaterpädagogischen Bildungstheorie und lenkt den Fokus damit gleichzeitig weg von jeglicher Kompetenzdebatte.

Als Meilenstein bezüglich dieses Perspektivwechsels gilt bis heute Ulrike Hentschels Dissertation *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*, in welcher sie „für einen Ansatz ästhetischer Bildung plädiert, der sich auf die besonderen Produktionsbedingungen (Gestaltungs- und Wahrnehmungsbedingungen) des Theaters besinnt.“²¹⁰ Hentschels Theorie von ästhetischer Bildung setzt demnach an der eigentümlichen Materialität der darstellenden Kunst an, wobei das spielende Subjekt und dessen spezifische Erfahrungen im Prozess der Gestaltung im Fokus stehen.

Hentschel geht es in ihrer Studie also um eine bildungstheoretische Fragestellung, die sie mit Klaus Mollenhauers Worten folgendermaßen kennzeichnet:

„Bildungstheoretisch nenne ich solche Problemstellungen, die die Auseinandersetzung der Person mit der kulturellen Überlieferung zum Gegenstand haben und das, was in dieser Auseinandersetzung mit dieser Person geschieht.“²¹¹

Durch diese Bestimmung wird „der rückbezügliche Charakter des Bildungsprozesses, wie er auch durch das reflexive Verb ‚sich bilden‘ ausgedrückt wird“²¹², hervorgehoben. Im Gegensatz zum hierarchisch geprägten Begriff der Erziehung, tritt beim Bildungsbegriff der Aspekt der Selbstbildung des Individuums in der Auseinandersetzung mit sich und seiner

²⁰⁷ Ebd.

²⁰⁸ Vgl. ebd.

²⁰⁹ Vaßen, Florian/Gerd Koch/Gabriela Naumann, „Wechselspiel – ein Vorwort“, *Wechselspiel: KörperTheaterErfahrung*, Hg. Florian Vaßen/Gerd Koch/Gabriela Naumann, Frankfurt a. M.: Brandes und Apsele 1998, S. 8.

²¹⁰ Czerny, *Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension*, S. 67.

²¹¹ Mollenhauer, Klaus, *Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion*, Weinheim, München: Beltz Juventa 1986, S. 39, hier zitiert nach: Hentschel, *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*, S. 19.

²¹² Hentschel, *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*, S. 19.

Umwelt in den Vordergrund.²¹³ Auch Bernd Ruping geht auf den emanzipatorischen Aspekt des Begriffs in seinem Verständnis von ästhetischer Bildung ein:

„[D]er klassische Bildungsbegriff geht aus von einem Menschen, der in die Welt zieht, sich und durch sich hindurch seine Gesellschaft zu entdecken. [...] [U]nd so gefällt mir der Begriff ‚Bildung‘ ganz gut, er *schließt das Widerständige, Eigensinnige, die Umwege des Erfahrungen-Machens ein*, ihm ist das Moment der individuellen Mit-Gestaltung immanent, er ist eher auf einen Prozeß [sic!] hin orientiert, der von persönlichen Lernfähigkeiten, sozialen Lernsituationen, kulturellen Kontexten und lebensgeschichtlichen Wendungen zugleich abhängt und befördert wird. Deshalb taugt er mir auch besser als der der ‚Erziehung‘. Die zugrundeliegenden Tätigkeitswörter bestätigen das. Es heißt: ‚Ich erziehe dich.‘ Aber nicht: ‚Ich bilde dich.‘ [Hervorhebungen wie im Original übernommen; Anm. d. Verf.]“²¹⁴

Ruping betont ferner, dass ästhetische Bildung den Anspruch auf „aktive Mittäterschaft der Lernenden und auf die entsprechende pädagogische Haltung des Mit-Gestaltens, Möglich-Machens, Mit-Reflektierens“²¹⁵, radikalisiert.²¹⁶

„Denn in ihrem Zentrum steht - auf der Produktions- wie Rezeptionsseite - die ästhetische Erfahrung, d.h. ein Phänomen, das so viele, und immer auch sehr intime, vielleicht geheime, vielleicht noch nie ausgesprochene oder auch unbewußte [sic!] Seins-Bereiche der Beteiligten berührt, das fluktuiert zwischen Sinnlichkeiten, Verstandesbegriffen, individuellen Geschichten und objektiven Bedingungen [...]“²¹⁷.

Ulrike Hentschel distanziert sich in ihrer Abhandlung zudem klar von Vorstellungen ästhetischer Bildung, welche diese als Erziehung zur Kunst bzw. Erziehung durch Kunst verstehen. Sie geht vielmehr davon aus, dass sich ästhetische Bildung im theatralen Gestalten und somit im Medium der Kunst selbst vollzieht.²¹⁸ Mit der Betonung des subjektiv-ästhetischen Erlebens im szenischen Gestaltungsprozess und der damit einhergehenden Stärkung des Blickes auf individuelle Auseinandersetzungen im Kontext ästhetischer Erfahrung, erweitert Hentschel die theaterpädagogische Bildungsdiskussion.²¹⁹ Im Zuge der Analyse unterschiedlicher „Künstlertheorien“²²⁰ des 20. Jahrhunderts - im Besonderen der Praktiken Konstantin Sergeevic Stanislwaskijs und Bertolt Brechts - führt Ulrike Hentschel weiter aus, wie die verschiedenen Theaterpraktiker den Vorgang der theatralen Gestaltung

²¹³ Vgl. ebd.

²¹⁴ Ruping, Bernd, „Bildungskonzeption: Von Begriffen, Wegen und der Lust haßen im Walde“, *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, <http://www.theaterpaedagogik.org/index.php?action=aus2&issulD=14&contID=313>, 8.3.2013.

²¹⁵ Ebd.

²¹⁶ Ebd.

²¹⁷ Ebd.

²¹⁸ Vgl. Hentschel, *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*, S. 155.

²¹⁹ Vgl. Czerny, *Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension*, S. 72.

²²⁰ Hentschel, *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*, S. 155.

beschreiben, welche Bedingungen einem solchen Vorgang zugrunde liegen und welche besondere Erfahrungsqualität für die Spielenden darin zu Tage kommt.²²¹

In diesem Zusammenhang spielt nun - wie im Kapitel *Über die Bedeutung des Spiels in der Theaterpädagogik* bereits aufgezeigt wurde - das spezifische Wirklichkeitsgefüge im Kontext des Theaterspiels einen zentralen Aspekt ihrer Argumentation:

„Die Tätigkeit des Spielens ist immer verbunden mit dem Konstituieren und Akzeptieren unterschiedlicher, nebeneinander möglicher Wirklichkeiten. Voraussetzung dabei ist allerdings, daß [sic!] Theaterspielen nicht als Darstellen einer Wirklichkeit im Sinne des Abbildens/Repräsentierens dieser Wirklichkeit verstanden wird.“²²²

Hentschel weist dem Theaterspielen somit ein wirklichkeitserzeugendes Moment zu. Innerhalb einer eigenständigen theatralen Wirklichkeit haben die SpielerInnen die Möglichkeit, vielfältige Wirklichkeitsentwürfe auszuprobieren und zu formen.²²³ Während dieses Experimentierens im theatralen Spielprozess stellt sich nun, laut Hentschel, ein für alle Produzierenden verbindliches Kennzeichen ästhetischer Erfahrungen ein: Die Ambiguitäts- bzw. Differenzerfahrung.²²⁴ Im Prozess des Theaterspielens erleben sich die SpielerInnen in einer doppelten Anwesenheit: „[A]ls Produzenten und Produkte ihres Gestaltungsprozesses, als Ausführende und gleichzeitig als Aufführende.“²²⁵ Als DarstellerInnen bringen sie auf der Bühne theatrale Figuren hervor, welche einer andersartigen Wirklichkeit entspringen.²²⁶

„Wesentlich dabei ist, dass ihnen diese beiden Ebenen immer bewusst bleiben, dass es also nicht nur um die Wahrnehmung der doppelten Existenz, sondern um die Erfahrung des ‚Zwischen‘, der Differenz zwischen den beiden Wirklichkeitsebenen des Spiels geht.“²²⁷

Szenische Gestaltung kann demnach nur gelingen, wenn ein ständiges Oszillieren zwischen der Wirklichkeit der bzw. des Spielenden und der Figur aufrechterhalten wird. Differenzerfahrung als zentraler Modus des Theaterspielens ist somit durch einen Zustand der Schweben bestimmt, der niemals zum Stillstand kommt.²²⁸

Im theatralen Gestaltungsprozess zeigt sich nun eine weitere Besonderheit, welche einzig der darstellenden Kunst zugeschrieben werden kann. Findet in anderen Künsten eine Veräußerlichung des gestalteten Objekts bzw. des Kunstwerks mittels eines spezifischen Materials oder Instruments statt, sind Subjekt und Objekt des Gestaltungsprozesses hier

²²¹ Vgl. ebd.

²²² Ebd., S. 238.

²²³ Vgl. Czerny, *Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension*, S. 69.

²²⁴ Vgl. Hentschel, *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*, S. 238.

²²⁵ Ebd., S. 13.

²²⁶ Vgl. ebd.

²²⁷ Ebd.

²²⁸ Vgl. ebd., S. 238.

untrennbar miteinander verschmolzen.²²⁹ Die theatrale Figur als gestaltetes Objekt dieses Prozesses bleibt „an den Körper des produzierenden Subjekts gebunden, es gewinnt keine von ihm unabhängig existierende Gestalt.“²³⁰

Will theatrale Kommunikation gelingen, müssen sowohl DarstellerInnen als auch ZuschauerInnen diese Doppelschichtigkeit der Wahrnehmung annehmen, welche sich sowohl auf die dargestellte Figur als auch auf die Spielenden selbst bezieht. SpielerIn und Figur stellen sich in diesem Zusammenhang als Indikatoren zweier unterschiedlicher Ebenen der Wirklichkeit dar.²³¹ Beide Parteien (Darstellende und Publikum) müssen sich demnach im Wahrnehmungsprozess auf die Spielsituation einlassen, sie als „wirkliche“ akzeptieren.²³² Hentschel betont diesbezüglich, dass sich

„[v]on einer ästhetisch bildenden Wirkung des Theaters [...] erst vor dem Hintergrund einer Erfahrung von Wirklichkeit sprechen [lässt], die durch das Spiel (und die darin liegenden Umformungsmöglichkeiten) hervorgebracht wird. [...] Erst das Verständnis sowohl der rezeptiven als auch der produktiven Theatererfahrung als *andere* Wirklichkeit, [...] erklärt das Auftreten realer Wirkungen und vor allem die Lust an den selbst geschaffenen und imaginierten Gestalten.“²³³

Die Erfahrung des ‚Dazwischen‘ zeigt sich somit nicht nur in der Konstellation zwischen SpielerIn und Figur, sondern auch in der Relation zwischen Bühne und Publikum. Auch bei konventionellen Inszenierungen, denen das Konzept der „vierten Wand“ zugrunde liegt, widmen die Darstellenden den Zusehenden zwangsläufig einen Teil ihrer Aufmerksamkeit. Letztendlich ist es nämlich eben dieses Publikum, an das sich die Aufführung richtet.²³⁴ Die Spielenden müssen demnach in der Lage sein, ihre Konzentration zwischen der „inneren Wirklichkeit der Vorstellungsbilder“²³⁵ und der „äußeren Wirklichkeit des Theaters“²³⁶ aufzuteilen und dabei die beiden divergierenden Realitäten aufrechtzuerhalten.²³⁷ Hentschel spricht in diesem Zusammenhang von einer mobilen Aufmerksamkeit, deren Grundvoraussetzung darin liegt, das eigene Wahrnehmungsverhalten bewusst zu erkennen: „Erst eine reflexive Haltung zum eigenen Wahrnehmen ermöglicht ein gezieltes und flexibles Umgehen mit der Fähigkeit zur Aufmerksamkeit.“²³⁸ Dabei rückt die Wirkungsweise der Wahrnehmung selbst – ihre Funktionsweise – ins Zentrum der Konzentration. Das Subjekt nimmt demnach eine reflexive Haltung zu sich selbst ein, es entsteht eine Distanz, ein

²²⁹ Ebd., S. 136f.

²³⁰ Ebd., S. 137.

²³¹ Ebd.

²³² Vgl. ebd., S. 142.

²³³ Ebd., S. 143.

²³⁴ Ebd., S. 207.

²³⁵ Ebd.

²³⁶ Ebd.

²³⁷ Vgl. ebd.

²³⁸ Ebd., S. 207.

Zwischenraum. Die Erfahrung eben dieses Zwischenraumes wird als ausschlaggebendes Element theatralen Gestaltens angesehen.²³⁹

Der Umstand, dass im Theaterspielen Subjekt und Objekt der Gestaltung untrennbar miteinander verbunden sind, verweist zudem auf besondere Modi der Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie der Fremdheitserfahrung, welche weitere zentrale Aspekte ästhetischer Erfahrung darstellen.²⁴⁰ Zunächst sei hierbei auf die Notwendigkeit eines Gegenübers, eines Mit-Spielers, im theatralen Prozess hingewiesen, welche die eigene ästhetische Erfahrung maßgeblich prägt: „Ein großes humanes Moment des Theaters und des Theaterspielens besteht darin, daß [sic!] ich mich, um zur Gestaltung vorzudringen, im anderen entdecken muß [sic!], so wie die anderen sich in mir entdecken.“²⁴¹ Denn

„die ‚ästhetische Erfahrung‘ geht, radikaler als irgendwo, immer zugleich durch das fremde Eigene wie durch das Eigene im Fremden der andern hindurch und stellt sich dabei in den szenischen Vorgängen, den Spiel-Handlungen wechselseitig auf die Probe.“²⁴²

Auch Hentschel stellt die besonderen Erfahrungen des Subjekts im Erleben der Gegenwart eines anderen Menschen heraus: „Im Kontakt mit dem anderen erfährt sich der Mensch sowohl als Sehender als auch als Gesehener, als Empfindender und Empfundener.“²⁴³

In Anlehnung an Helmuth Plessners philosophische Anthropologie betont Hentschel ferner, dass „dem theatralen Ausdrucksverstehen immer eine leibliche Wahrnehmung zugrunde [liegt], das heißt eine Wahrnehmung, die auf der Verschränktheit von Außen- und Innensicht des Körpers beruht und an der alle Sinne als sensomotorische Einheit aktiv beteiligt sind.“²⁴⁴ Die Fähigkeit zum Zusammenspiel der Sinne werde, so Hentschel, im Verkörpern einer Figur sichtbar.²⁴⁵ Darüber hinaus wird dem Spielenden dadurch seine „exzentrische Positionalität“²⁴⁶ erfahrbar, welche das Vermögen bezeichnet, den eigenen Körper von außen zu betrachten und ihn in diesem Zusammenhang zu instrumentalisieren. Plessner sieht darin die Voraussetzung, den Körper als Ausdrucksmittel verwenden zu können und diesen Ausdruck im Spiel zu variieren.²⁴⁷

„Gleichzeitig bezeichnet diese den Menschen auszeichnende Fähigkeit auch den ‚Bruch‘ in ihm, die Tatsache, daß [sic!] er sich nicht als eine ‚Ganzheit‘ erfahren kann, nicht nur Körper ist,

²³⁹ Vgl. ebd., S. 207f.

²⁴⁰ Vgl. ebd., S. 145.

²⁴¹ Ruping, „Bildungskonzeption: Von Begriffen, Wegen und der Lust haßen im Walde“.

²⁴² Ebd.

²⁴³ Hentschel, *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*, S. 145.

²⁴⁴ Ebd., S. 146f.

²⁴⁵ Vgl. ebd., S. 147.

²⁴⁶ Ebd.

²⁴⁷ Vgl. ebd.

sondern weiß, daß [sic!] er auch einen Körper *hat*. [Hervorhebungen wie im Original übernommen; Anm. d. Verf.]“²⁴⁸

Mit den Kategorien des „Körper-Habens“ und „Körper-Seins“ als Prämisse theatralen Gestaltens geht gleichzeitig eine notwendige Distanzierung von sich selbst einher. Diese Distanzierung bringt wiederum die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung hervor.²⁴⁹ „Der Wechsel der Perspektive zwischen dem Betrachten des eigenen Körpers von außen und dem Handeln und Erleben im eigenen Körper ist dabei vergleichbar mit der Differenz Erfahrung zwischen Spieler und Figur“²⁵⁰, so Hentschel, und stellt somit ein ausschlaggebendes Element innerhalb der ästhetischen Erfahrung beim Theaterspielen dar.²⁵¹ Laut Leopold Klepacki werden dabei „alle zentralen Aspekte menschlicher Existenz bedeutsam: die Subjektivität, die Leiblichkeit, die Kulturalität, die Historizität, die Sozialität und die Raumzeitlichkeit menschlichen Daseins werden im Theater reflexiv erfahrbar.“²⁵²

Aufgrund dieser Bestimmungen lässt sich nun ein erster Aspekt benennen, welcher durch die Erfahrung des Theaterspiels vermittelt wird: Das Bewusstsein über die Differenz zwischen Körper-Haben und Körper-Sein.²⁵³ Dies wird erreicht, indem die Wahrnehmung des eigenen Körpers als Objekt im Training geschärft sowie „der Zusammenhang zwischen innerem Erleben und äußerem Handeln bewusst gestaltet wird [...]“.²⁵⁴ Das Sichtbarmachen innerer Vorgänge beim Theaterspielen bestimmt, so Hentschel, die leibliche Erfahrung der Darstellenden auf der Bühne.²⁵⁵

Die Erfahrung der Spielenden lässt sich dementsprechend als einen Zustand des „Sowohl-als-auch“ bezeichnen. Im theatralen Gestaltungsprozess sind sich die Darstellenden im Optimalfall jederzeit darüber bewusst, dass sie einerseits sie selbst, andererseits die gestaltete Figur sind.²⁵⁶ Der Theateranthropologe Richard Schechner kategorisiert diese „Spaltung“ der Identität als einen Zustand, in dem der Darstellende „nicht er selbst“ und „nicht nicht er selbst“ ist.²⁵⁷ Diese Fähigkeit des Oszillierens zwischen verschiedenen Identitäten verzeichnet Schechner als eine fundamentale Erfahrung im Theaterspielen. Der Wechsel zwischen eigener Person und theatraler Figur auf der Bühne stellt des Weiteren ein

²⁴⁸ Ebd.

²⁴⁹ Vgl. ebd., S. 223.

²⁵⁰ Ebd.

²⁵¹ Vgl. ebd.

²⁵² Klepacki, „Theater: Was man lernen kann und was man lernen muss“, S. 38.

²⁵³ Vgl. Hentschel, *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*, S. 224.

²⁵⁴ Ebd.

²⁵⁵ Vgl. ebd.

²⁵⁶ Vgl. ebd., S. 188.

²⁵⁷ Vgl. Schechner, Richard, *Theateranthropologie. Spiel und Ritual im Kulturvergleich*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1990, S. 10f.

labiles Gleichgewicht dar, das von der darstellenden Person im Erfahrungsmodus des Theaterspielens stets ausgeglichen werden muss.²⁵⁸

„Alle wirklichen Performer besitzen diese Qualität des ‚nicht und nicht-nicht Seins‘ ihrer selbst und ihrer Figuren: Olivier ist nicht Hamlet und genauso aber nicht-nicht Hamlet. Seine Darstellung liegt zwischen der Leugnung, ein anderer zu sein (Ich bin Ich), und der Leugnung, kein anderer zu sein (Ich bin Hamlet). Schauspieltraining richtet seinen Ehrgeiz nicht darauf, die Schüler in andere Personen zu verwandeln, sondern darauf, ihnen die Möglichkeit zu eröffnen, sich zwischen zwei Identitäten zu bewegen.“²⁵⁹

Eine theatrale Figur kann somit nur „in der Auseinandersetzung des Spielenden mit dem eigenen Ich und als ein bewußt [sic!] gestalteter Teil dieses Ichs [...]“²⁶⁰ entstehen. Die Darstellenden erleben sich in diesem Prozess sowohl als Subjekt als auch als Objekt ihres eigenen Schaffens. Hentschel sieht darin erste Anzeichen einer bildenden Wirkung des Theaterspielens, die unter Umständen mit dieser spezifischen Erfahrung einhergehen könnten.²⁶¹

Auch wenn „Körper haben“ und „Körper sein“ (Plessner), die Erfahrung des „nicht ich“ und „nicht nicht ich“ (Schechner) und der Modus der flexiblen Aufmerksamkeit der Spielenden zwischen Bühnengeschehen und Publikum hier aus methodisch-argumentativen Gründen jeweils isoliert voneinander dargestellt wurden, greifen diese im theatralen Gestalten ineinander und laufen in der Differenz Erfahrung der Spielenden zusammen. Es wurde hier also zunächst der Versuch unternommen, die spezifischen Erfahrungsmodi beim Theaterspielen aufzuzeigen und innerhalb verschiedener Relationen zu beleuchten. Im folgenden Kapitel soll nun explizit auf die Bildungspotentiale eingegangen werden, die aus den beschriebenen Modi ästhetischer Erfahrung entspringen können.

3.3 Resümee: Zur bildenden Wirkung des Theaterspielens

Schließt man an die vorangegangenen Ausführungen an, so lässt sich sagen, dass der theatrale Gestaltungsprozess durch eine reziproke Bewegung gekennzeichnet ist, die zwischen „Subjektivierung bereits objektivierter Sachverhalte/Gegenstände“²⁶² und „Objektivierung eines subjektiven Ausdrucks“²⁶³ oszilliert. Um diese Bewegung aufrechtzuerhalten, ist ein Gleichgewicht zwischen dem Gestalten (Präsentieren der Figur) und Erleben (Wahrnehmung in der Figur) vonnöten, da es andernfalls zur bloßen

²⁵⁸ Vgl. ebd., S. 188f.

²⁵⁹ Ebd., S. 233.

²⁶⁰ Hentschel, *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*, S. 189.

²⁶¹ Vgl. ebd.

²⁶² Ebd., S. 240.

²⁶³ Ebd.

Selbstdarstellung bzw. lediglich zur distanzierten Darstellung einer Figur kommen kann.²⁶⁴ Hentschel hebt nun hervor, dass diesem Doppelerleben von Erleben und Gestalten im Modus des Theaterspielens eine außergewöhnliche Qualität eingeschrieben ist, da das gestaltete Produkt mittels des eigenen Körpers erzeugt und somit „die Notwendigkeit der Objektivation [...] am eigenen Leib erfahren wird.“²⁶⁵ Das hergestellte Zeichen ist unauflöslich mit dem Zeichenträger verbunden, wodurch „das Bezeichnende (Spieler) im Bezeichneten (Figur) immer anwesend [bleibt].“²⁶⁶

Mit dem Stichwort der Zeichensetzung im theatralen Gestaltungsprozess tritt ein weiteres Erfahrungsmoment zu Tage: die Nicht-Darstellbarkeit von Wirklichkeit.²⁶⁷ „Leiden, Schmerz, Trauer und Tod finden nicht auf der Bühne statt, es müssen vielmehr Zeichen für sie gefunden werden“²⁶⁸, so Hentschel. Zeichen und Bezeichnetes sind dabei niemals ident, je mehr sich die Zeichen um das originalgetreue Abbilden der Realität bemühen, desto unglaublicher und kraftloser werden sie auf der Bühne.²⁶⁹ Gerade SpielerInnen mit wenig Spielerfahrung hegen zu Beginn eines Projekts oftmals den Wunsch, die Handlung auf der Bühne so „realistisch“ wie möglich darzustellen, das Gezeigte soll so wirken „wie im echten Leben“. Im Zuge des Probenprozesses und in der Auseinandersetzung mit theatralen Handlungsweisen weicht diese Einstellung zumeist der Erkenntnis über das Unvermögen, Wirklichkeit darstellen zu können.²⁷⁰ Dieses Wissen schafft nun aber Raum für die Suche nach künstlerischen Gestaltungsmethoden, die die Nicht-Darstellbarkeit der Wirklichkeit für die Bühne fruchtbar machen, indem sie mit (neuen) Ausdrucksformen experimentieren.²⁷¹ Ulrike Hentschel folgert hieraus ihr Verständnis der Wirkung ästhetischer Bildung:

„Der Erfahrung des Anästhetischen, des Verschwindens von Wirklichkeit in ihren Abbildern wird durch die Herstellung theatraler Wirklichkeit begegnet, durch das konkrete und sinnliche Hervorbringen von Zeichen, die die Kluft zwischen Sein und Schein nicht verleugnen, sondern ins Bewußtsein [sic!] bringen, sie möglicherweise sogar, im Zeigen des Zeigens, zum Mittel der Gestaltung machen. [...] Die damit einhergehende Fähigkeit, den Prozeß [sic!] der Zeichengebung, das heißt die grundsätzliche Zweiwertigkeit jeglicher Zeichenverwendung, zu durchschauen, stellt eine wesentliche Kompetenz im Umgang mit neuen Medien und Formen technologischer Kommunikation dar. Indem die szenische Aktion den Prozeß [sic!] der Konstitution von Wirklichkeit durch theatrale Zeichen erlebbar macht, verweist sie auf die Unmöglichkeit der Abbildung von Realität. Damit vermag sie dem Verschwinden von Realität und dem Verschwinden des Mediums im Prozeß [sic!] der Kommunikation entgegenzuwirken.“²⁷²

Die Frage nach dem „Was wäre, wenn?“ rückt in diesem Zusammenhang wieder in den Fokus der Spielenden. Mit der Setzung dieses Konjunktivs wird, laut Ruping, eine

²⁶⁴ Vgl. ebd., S. 239f.

²⁶⁵ Vgl. ebd. S. 240.

²⁶⁶ Vgl. ebd.

²⁶⁷ Vgl. ebd., S. 241.

²⁶⁸ Ebd.

²⁶⁹ Vgl. ebd.

²⁷⁰ Ebd.

²⁷¹ Ebd.

²⁷² Ebd.

wesentliche Basis ästhetischer Vorgänge im Allgemeinen und im Besonderen im Kontext des Theaters gelegt: „Vertrautes, Augenfälliges, Automatisiertes wird dabei so ver-fremdet, daß [sic!] es dem Bewußtsein [sic!] wieder einfällt [...]“²⁷³. Um diese Erfahrungen jedoch machen zu können, müssen die Spielenden sich auf verschiedene Grundvoraussetzungen im theatralen Gestalten einlassen: Bekanntes neu zu lernen und dabei immer wieder offen auf neue Erfahrungen zuzugehen, legt das Fundament für die Fähigkeit,

„sich mit einem Teil des Ichs auf das Erleben des Augenblicks einzulassen und gleichzeitig die Erfahrungen des Vorausgegangenen und das Wissen um die zukünftige Entwicklung zu bewahren. [...] Theaterspielen stellt also zum einen Anforderungen an ein synthesefähiges Ich, zum anderen fordert es die spielerische Naivität dieses Ichs heraus [...]“²⁷⁴

An dieser Stelle könnten nun schnelle Schlüsse bezüglich der pädagogischen Wirkung dieses Sachverhalts gezogen werden: Inmitten einer Mediengesellschaft, die durch permanenten Wandel gekennzeichnet ist, stellt Flexibilität eine der wesentlichsten Kompetenzen dar. Theaterspielen als ideale Vorbereitung darauf zu sehen, entspricht jedoch lediglich einer oberflächlichen Betrachtung. Wie bereits des Öfteren erwähnt wurde, lassen sich Erfahrungen im ästhetischen Bereich nicht linear auf pädagogisch wertvolle Kompetenzen übertragen.²⁷⁵

„Die Fähigkeit zur und die Freude an der Verwandlung als *ästhetisches* Erleben geht vielmehr mit der Leistung des Subjekts einher, seine Erfahrungen zu synthetisieren, sich selbst in diesen Erfahrungen als Kontinuität zu erleben, und ist nur vor dem Hintergrund eines Ichs denkbar, das zu solchen Konsistenzleistungen in der Lage ist. Konsistenz und Verwandlung sind zwei Seiten einer Medaille.“²⁷⁶

Die damit einhergehende Vorstellung von Identität verortet diese nicht als eine unbewegliche Größe, sondern legt sie stattdessen „als Potential von Wandlungen und Veränderungen“²⁷⁷ fest. Im theatralen Gestaltungsprozess wird die eigene Identität aufgrund der spezifischen Erfahrungsmodi immer wieder in Frage gestellt und revidiert. Dementsprechend zeigt sich Identität in einem prinzipiell unendlichen Prozess der Erneuerung verhaftet.²⁷⁸

Ulrike Hentschel stellt diesbezüglich eine vorsichtige Prognose zur Leistung des Theaterspielens im Kontext ästhetischer Bildung auf: Durch das spezifische Verhältnis von Erfahrungsfähigkeit und Selbstvergessenheit im künstlerischen Gestalten „können fixierte, normative Vorstellungen vom Selbst eventuell in Bewegung geraten.“²⁷⁹ Die damit unter Umständen einhergehenden Fremdheitserfahrungen haben nun das Potential, das „bislang

²⁷³ Ruping, „Bildungskonzeption: Von Begriffen, Wegen und der Lust haßen im Walde“.

²⁷⁴ Hentschel, *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*, S. 242.

²⁷⁵ Vgl. ebd.

²⁷⁶ Ebd.

²⁷⁷ Ebd.

²⁷⁸ Vgl. ebd.

²⁷⁹ Ebd., S. 243.

Un-erhörte, Un-gesehene, Un-erahnte, hören, sehen und ahnen [...]“²⁸⁰ zu lassen. Theater ist in diesem Sinne „leibliche Konfrontation mit Kontingenz. In der Erfahrung des Fremden verfremdet sich die eigene Erfahrung.“²⁸¹

In diesem Verständnis kann Theaterspielen folglich einen Beitrag zur Identitätsbildung leisten. Die „exzentrische Betrachtung des eigenen Selbst“²⁸², welche im theatralen Gestaltungsprozess unabdingbar ist, fördert nun die Selbstreflexivität der Spielenden. Mithilfe dieses externen Blicks auf das eigene Ich erleben sich diese in der Beziehung zu den Mitspielenden und erkennen darüber hinaus die Möglichkeit einer variantenreichen Wahrnehmung, der Multiperspektive.²⁸³

„Es relativiert also das eigene Empfinden und die eigene Wahrnehmung vor dem Hintergrund möglicher ‚fremder‘ Wahrnehmungen aus anderen Positionen. In diesem Sinne lässt [sic!] sich nicht von einer Herstellung von ‚Ganzheit‘ durch die produktive szenische Gestaltung reden, sondern im Gegenteil von der Notwendigkeit zur Differenzierungsfähigkeit, die mit diesem Tun einhergeht.“²⁸⁴

An dieser Stelle könnte die kritische Leserin bzw. der kritische Leser den Einwand einwerfen, dass man sich mit der oben beschriebenen Ausarbeitung der besonderen Leistungen ästhetischen Gestaltens abermals im Bereich eines Legitimationsdiskurses befindet, der die zu erreichenden Kompetenzen in den Mittelpunkt stellt. Diese skeptische Anmerkung ist jedoch damit zu entkräften, dass die dargestellten ästhetischen Erfahrungen lediglich *Bildungsmöglichkeiten* generieren, die einer „produktive[n] Auseinandersetzung mit der Kunst des Theaters“²⁸⁵ immanent sind.²⁸⁶

„Darüber hinaus handelt es sich beim Eintreten in ein Spiel, dem Sicheinlassen auf Imaginationen, auf die Konstitution theatraler Wirklichkeiten um dezidiert subjektive Prozesse, die in pädagogischer Absicht nicht herstellbar und steuerbar sind, sondern von der Entscheidung bzw. den Möglichkeiten des einzelnen abhängen. Es kann also bestenfalls darum gehen, Bedingungen zu schaffen, unter denen ästhetisch bildende Prozesse möglich werden.“²⁸⁷

Ob ästhetische Bildungsprozesse stattfinden oder scheitern, entzieht sich demnach jeglicher Einflussnahme von außen.²⁸⁸ Unter diesen Voraussetzungen sperrt sich ästhetische Bildung gegenüber einer pädagogisch-programmatischen Vereinnahmung, die möglicherweise

²⁸⁰ Klepacki, Leopold/Jörg Zirfas, „Zur performativen Anthropologie theatraler Darstellungen. Theoretische und methodische Überlegungen“, *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*, Hg. Ute Pinkert, Berlin: Schibri 2008, S. 76.

²⁸¹ Hentschel, *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*, S. 243.

²⁸² Ebd.

²⁸³ Vgl. ebd.

²⁸⁴ Ebd.

²⁸⁵ Ebd., S. 244.

²⁸⁶ Vgl. ebd.

²⁸⁷ Ebd., S. 244.

²⁸⁸ Vgl. ebd.

auftretenden Bildungsbewegungen lassen sich nur im Fokus der spezifischen Erfahrung im Umgang mit der (darstellenden) Kunst fassen.²⁸⁹

Hentschel stellt in diesem Zusammenhang auch die gesellschaftliche Wirksamkeit ästhetischer Erfahrungen in Frage:

„Nach dem Auseinanderfallen des Zusammenhangs von individuellem [sic!] und Gesellschaft [...], lassen sich aus den beschriebenen subjektiven Erfahrungen [...] keine linearen Folgerungen im Hinblick auf gesellschaftlich wünschenswerte Zielsetzungen ableiten.“²⁹⁰

Der Vorstellung ästhetischer Bildung als Heilslehre gegen Entfremdungs- und Zerfallstendenzen innerhalb unserer Gesellschaft muss demzufolge eine Absage erteilt werden.²⁹¹

Abschließend sei deshalb die Zielsetzung ästhetischer Bildung, wie sie hier verstanden wird, nochmals zusammengefasst: Das Streben dieser kann nur in der jeweiligen „besonderen Praxis“²⁹² bestimmt werden, was bedeutet, dass sie auf eine produktive Auseinandersetzung mit und im Medium der Kunst baut. Eine solche Auseinandersetzung lebt von wahrnehmenden und gestaltenden Momenten des spielenden Subjekts, welche ihren Ausdruck in der Differenz Erfahrung finden und die Besonderheit des theatralen Gestaltungsprozess firmieren.²⁹³

²⁸⁹ Vgl. ebd., S. 245f.

²⁹⁰ Ebd., S. 245.

²⁹¹ Vgl. ebd.

²⁹² Ebd.

²⁹³ Vgl. ebd.

4. DEVISING PERFORMANCE ALS THEATERPÄDAGOGISCHE ARBEITSMETHODE

4.1 *devising performance* – eine Annäherung

„Theaterpädagogische Praxis will die Spieler auffordern und herausfordern, einen Schritt weiterzugehen: mehr, Anderes, Überraschendes zu tun und wahrzunehmen, das den Sinn eigenen Handelns neu befragt, neues Handeln sinnfällig macht.“²⁹⁴

Doch wie kann das erreicht werden? Mit welchen Mitteln können SpielerInnen überzeugt werden, sich auf das Wagnis „Theater“ einzulassen und wodurch können die grundlegenden Bedingungen geschaffen werden, „unter denen ästhetisch bildende Prozesse möglich werden“²⁹⁵? Wie in den bisherigen Ausführungen bereits hervorgehoben wurde, reicht Theaterspielen allein nicht aus, um ästhetische Bildungsprozesse zu evozieren. Vielmehr kommt es auch auf die Art der Vermittlung an, die Arbeitsweise, mit welcher den Spielerinnen und Spielern begegnet wird.²⁹⁶ Was muss eine solche Arbeitsweise leisten? Was muss sie von SpielleiterIn und DarstellerIn fordern? Im Kapitel *Zur Bedeutung einer prozess- und aufführungsorientierten Theaterpädagogik* (2.3) wurden bereits Parameter entwickelt, welche im besten Falle in theaterpädagogischen Projekten umgesetzt werden. Diese Prämissen zielen vor allem auf eine gruppenorientierte, ergebnisoffene Arbeitshaltung ab, „die das Fremde und das Unbekannte aufspürt, in der experimentiert und geforscht werden kann und in der Grenzen als verrückbar gelten.“²⁹⁷ Eine solche Arbeitsform stellt die *devising performance* bzw. das *devising theatre*²⁹⁸ dar.

Diese, Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahre in England aufgekommene, Produktionsform kann als Gegenbewegung zum konventionellen Theaterbetrieb und den in diesem Betrieb verhafteten Hierarchien verstanden werden. Im Geiste der politischen und kulturellen Umbrüche jener Zeit, war die *devising performance* u. a. richtungsweisend für neuere Entwicklungen im Bereich des Theaters: Mit der Forderung nach einem erweiterten Kultur- und Theaterbegriff sollten beispielsweise Phänomene und Erfahrungen des Alltags,

²⁹⁴ Sack, *spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie der Probe*, S. 69.

²⁹⁵ Hentschel, *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*, S. 244.

²⁹⁶ Sack, *spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie der Probe*, S. 11.

²⁹⁷ Hartmann, Anne, „Die >devising performance< als theaterpädagogische Arbeitsmethode“, *Freiräume der Enge. Künstlerische Findungsprozesse der Theaterpädagogik*, Hg. Dorothea Hilliger, Berlin, Milow, Starsburg: 2009, S. 111.

²⁹⁸ Die Begriffe *devising performance* und *devising theatre* werden in der Forschungsliteratur als Synonyme verwendet, weshalb auch in dieser Arbeit zur Unterstützung der sprachlichen Vielfalt beide Begriffe verwendet werden.

Aktionstheaterformen sowie Körper- und community-Theater in die künstlerischen Suchbewegungen integriert werden.²⁹⁹

„The glut of stereotypical, sexist or homophobic representations of women, gay men and lesbians on stage made the production of alternative representations an urgent necessity. This, combined with the cultural context of the time, suggested collaborative devising - a means of wresting the mode of production from the grip of dominating institutions and dominant ideologies - as an appropriate model of agency for *self*-representation, and a process by which to make visible that which had been previously unseen and unspoken.“³⁰⁰

Zentrales Anliegen dieser Arbeitsweise war und ist es also, einen offenen Gestaltungsraum zu ermöglichen, in dem kollektives Arbeiten in einer demokratisch geprägten Atmosphäre gewährleistet wird und somit Theater als „Ort lebendiger Kommunikation“³⁰¹ realisiert werden kann.³⁰²

Um sich nun einer genaueren Definition der *devising performance* bzw. des *devising theatre* anzunähern, sei der Blick zunächst auf den Begriff selbst gelenkt. *Devising* kommt aus dem Englischen und bedeutet so viel wie etwas „ersinnen“, „erfinden“ oder „sich etwas ausdenken“.³⁰³ Im Kontext der darstellenden Kunst kann *devising performance* demnach sinngemäß mit „Theater herstellen“ bzw. „Theater erfinden“ übersetzt werden.³⁰⁴ In der Verbindung mit der Bezeichnung *performance*, welche im Deutschen mit „Aufführung“ oder „Durch-, bzw. Ausführung von etwas“ bezeichnet werden kann, werden zudem zwei zentrale Aspekte der Kunstform hervorgehoben: Der Prozess und das Produkt, wobei der Prozess gegenüber dem Produkt – der Aufführung – einen höheren Stellenwert einnimmt.³⁰⁵ Die gemeinsamen Suchbewegungen im szenischen Gestaltungsprozess bilden das Fundament der *devising performance*, durch den demokratischen Ansatz soll jedem Mitglied die gleichen Voraussetzungen zum künstlerischen Mitgestalten gegeben werden. Diese Prämissen machen die Arbeitsform für theaterpädagogisches Arbeiten besonders attraktiv.³⁰⁶

Bezugnehmend auf Wolfgang Stings Artikel zu „Devising Theatre“ im *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, soll die Arbeitsweise nun anhand ihrer zentralen Arbeitskategorien detaillierter vorgestellt werden.³⁰⁷

²⁹⁹ Sting, Wolfgang, „Devising Theatre“, *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Hg. Gerd Koch/Marianne Streisand, Berlin: Schibri 2003, S. 73.

³⁰⁰ Heddon, Deirdre/Jane Milling, *Devising performance. A critical history*, Basingstoke: Palgrave Macmillan 2006, S. 17.

³⁰¹ Hartmann, „Die >devising performance< als theaterpädagogische Arbeitsmethode“, S. 111.

³⁰² Vgl. ebd.

³⁰³ Vgl. ebd., S. 113

³⁰⁴ Vgl. Sting, „Devising Theatre“, S. 73.

³⁰⁵ Vgl. Hartmann, „Die >devising performance< als theaterpädagogische Arbeitsmethode“, S. 113.

³⁰⁶ Vgl. ebd.

³⁰⁷ Vgl. Sting, „Devising Theatre“, S. 73f.

„Devised theatre can start from anything.“³⁰⁸ Dieser Grundsatz verlangt nach einer experimentierfreudigen Arbeitshaltung, anhand welcher, ausgehend von verschiedenen „starting points“, künstlerische Gestaltungsprozesse angestoßen werden. Das Material einer performativen Auseinandersetzung kann sich demnach aus Themen, Musik, Geräuschen, Bildern, Erfahrungen, Gegenständen, Bewegungen und vielem mehr generieren.³⁰⁹ Literarische Texte stellen dabei nur einen unter vielen möglichen Ausgangspunkten dar, die freie Herangehensweise an das impulsgebende Material ermöglicht es vielmehr, ein Produkt aus der Gruppe heraus entstehen zu lassen.³¹⁰ Dies fordert eine aktive Beteiligung aller involvierten Personen. Gemeinsam in der Gruppe wird das Spielmaterial ausgearbeitet, verdichtet, reduziert und gegebenenfalls auch wieder verworfen.³¹¹

„Die Auflösung klarer Subjekt-Objekt-Positionen, plurale Perspektiven und Vielstimmigkeit, der gleichberechtigte Einsatz der künstlerischen Mittel sowie die gleichwertigen, selbstständigen Performer sind ästhetischer Ausdruck der multiplen Autorenschaft des kollektiven Produktionsprozesses.“³¹²

Mit der Enthierarchisierung der künstlerischen Gestaltungsmittel werden Mischformen und Crossover-Stile künstlerischer Ausdrucksformen begünstigt. Bildende Kunst, Musik und Performancekunst treffen in der *devising performance* ebenso aufeinander wie Tanz, Video- und Klangkunst.³¹³ Das *devising theatre* ermöglicht es, neue Verbindungen zwischen den unterschiedlichen Kunstformen herzustellen und somit ganz eigentümliche Kompositionen zu kreieren. Dementsprechend kann dieser Produktionsform ein hoher Grad an Interdisziplinarität, Multiperspektivität und Intermedialität zugeschrieben werden.³¹⁴

Welche Rahmenbedingungen dem künstlerischen Prozess zugrunde liegen, bestimmt die Gruppe selbst. Zentrale Arbeitsprinzipien und Strukturen werden gemeinsam festgelegt, das Anliegen und Ziel der Arbeit artikuliert:

„Central to the devising process is problem-solving. Questions are raised about form, content, or audience, whilst deciding on preliminary structure that works. Who is it for? What is the function or purpose of the product? Devising demands decisions about how to proceed, how to operate as a company, how to manage time, money, and space, how to activate a decision-making process, how to move forward, and how to use relevant methods of working during the process in order to reach the end goal of the devised performance.“³¹⁵

An diesem Beispiel zeigt sich die hohe Reflexivität der Produktionsform. Im kollektiven Arbeitsprozess ist jede und jeder Einzelne gefragt, sich sowohl individuell als auch in seiner

³⁰⁸ Oddey, Alison, *Devising theatre. A practical and theoretical handbook*, London, New York: Routledge 1994, S. 1.

³⁰⁹ Sting, „Devising Theatre“, *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, S. 73.

³¹⁰ Oddey, *Devising theatre. A practical and theoretical handbook*, S. 1.

³¹¹ Hartmann, „Die >devising performance< als theaterpädagogische Arbeitsmethode“, S. 117.

³¹² Dreyse, Miriam, „Impuls: Kollektive Arbeitsformen im Gegenwartstheater“, http://www.was-geht-berlin.de/sites/default/files/miriam_dreyse_kollektive_arbeitsformen_2012.pdf, 3.2.2013, S. 6.

³¹³ Vgl. Hartmann, „Die >devising performance< als theaterpädagogische Arbeitsmethode“, S. 119.

³¹⁴ Vgl. ebd.

³¹⁵ Oddey, *Devising theatre. A practical and theoretical handbook*, S. 22.

Rolle als Mitglied der Gruppe dem Projekt zu nähern: „Ultimately, it is about the group discovering a relationship between itself and the product it produces.“³¹⁶ Es gilt demnach,

„im Aufeinandertreffen verschiedener künstlerischer Vorstellungen und Positionen eine gemeinsame Sprache zu finden und einen Kommunikationsprozess entstehen zu lassen, der die Entwicklung und Aufführung eines künstlerischen Produkts überhaupt erst ermöglicht.“³¹⁷

Im Verständnis der *devising performance* benötigt jedes Projekt seine eigene Herangehensweise, welche von der Gruppe bewusst gewählt wird. Dies bietet dem KünstlerInnenkollektiv die Freiheit, immer wieder neue ästhetische Verfahrensweisen auszuprobieren und mit vielfältigen künstlerischen Ausdrucksweisen zu experimentieren.³¹⁸ Die Betonung der Prozesshaftigkeit im Kontext der *devising performance* wird hier besonders deutlich. Sukzessive wird das Material zu einer Aufführung verdichtet, wobei dramaturgische, ästhetische und formale Entscheidungen immer wieder reflektiert werden.³¹⁹ Damit geht auch ein eigenes Verständnis von Dramaturgie hervor, das weniger im Sinne einer Dramentheorie, als vielmehr als lockeres Kompositionsprinzip von Aufführungen verstanden werden kann.³²⁰

„Es geht dabei um Form- und Baugesetze und die dramaturgische Struktur von Aufführungen und Stücken, die nicht an einen Dramentext oder eine andere festgeschriebene Textvorlage gebunden sind. Der literarische, dramatische Text als Hauptstrukturierungselement wird durch die gleichwertige Betrachtung und dramaturgische Konstruktion von allen theatralen Gestaltungsmitteln als Spielmaterial abgelöst. Man kann [...] in diesem Sinne von einer offenen Dramaturgie sprechen.“³²¹

Im Gegensatz zu szenischen Gestaltungsprozessen mit vorgegebener Textgrundlage, wird die Dramaturgie eines Stückes hier von der Gruppe selbst generiert und immer wieder verändert. Inhalt und Struktur werden dementsprechend nicht als statische Größen angesehen, sondern unterliegen während der Erarbeitung ununterbrochen Transformationen.³²² Die Dramaturgie einer Aufführung wird zudem von den Inhalten bzw. Themen des Arbeitsprozesses bestimmt: Spielmaterial, Regeln, Rahmenvorgaben und Gestaltungsmittel können dabei als Strukturierungselemente fruchtbar gemacht werden.³²³

„Es sind dies Verbindungsstellen oder Brücken, die zwischen den einzelnen Szenen kreiert werden. Sie machen die Struktur bzw. den Aufbau der Aufführungen aus, ihnen ist die innere Logik des Stücks immanent.“³²⁴

³¹⁶ Ebd., S. 24.

³¹⁷ Hartmann, „Die >devising performance< als theaterpädagogische Arbeitsmethode“, S. 119.

³¹⁸ Vgl. Oddey, *Devising theatre. A practical and theoretical handbook*, S. 25.

³¹⁹ Vgl. Hartmann, „Die >devising performance< als theaterpädagogische Arbeitsmethode“, S. 115.

³²⁰ Vgl. ebd., S. 117.

³²¹ Ebd.

³²² Vgl. ebd.

³²³ Vgl. ebd.

³²⁴ Ebd.

Aufgrund dieses Sachverhalts rücken Fragen nach der Konstruktion des Stückes in den Mittelpunkt, die gesamte Gruppe muss sich an der Dramaturgieentwicklung beteiligen.³²⁵ An dieser Stelle sei erwähnt, dass Gruppen, die sich dem *devising theatre* verschrieben haben, eine Aufführung nicht zwangsläufig als „fertiges“ Endprodukt verstehen. Vielmehr sehen sie in ihr die Möglichkeit, ihre Arbeit in einem „unfertigen“ Zustand zu präsentieren, und weitere Impulse aus der Aufführungssituation aufzunehmen: Publikumsreaktionen können eingefangen und reflektiert werden, was wiederum Einfluss auf die Arbeit an der Performance nehmen kann.³²⁶

Als zentrales Arbeitsprinzip der *devising performance* hat sich die Improvisation etabliert. Diese wird durch bestimmte Rahmensetzungen bzw. Aufgabenstellungen so fokussiert, dass im Spiel mit dem Material Gestaltungs- und Formideen für die Performance gefunden werden können. Phasen der Improvisation wechseln sich dabei immer wieder mit Phasen der intensiven Recherche ab, wodurch die Spielenden „aktiv sinnlich forschend“³²⁷ nach und nach die Aufführung kreieren.³²⁸ Durch die demokratische Struktur der Gruppe und dem damit einhergehenden Fehlen einer Regie-Position, mangelt es jedoch an einem distanzierten Blick von außen, welcher für die Strukturierung und Reflexion des künstlerischen Gestaltungsprozesses unabdingbar ist. Kollektiv arbeitende Gruppen finden diesbezüglich oftmals unterschiedliche Lösungen, eine davon stellt Miriam Dreyse in ihrem Vortrag „Impuls: Kollektive Arbeitsformen im Gegenwartstheater“ vor:

„Im Arbeitsprozess treten immer wieder einzelne aus der Gruppe heraus und nehmen für eine gewisse Zeit – eine Probe, eine Szene, einen Durchlauf – die Position des Regisseurs, oder, besser: eine Außenperspektive ein. Sie beobachten, beschreiben, reflektieren und kritisieren das Spiel der anderen. Auf diese Weise werden der Blick von außen und die kritische Reflexion des Arbeitsprozesses gewährleistet, ohne auf die zentralisierende, autoritäre Instanz des einen Regisseurs zurückzugreifen [...]“³²⁹

An diesem Punkt kristallisiert sich der erste eklatante Unterschied zwischen dem Einsatz der *devising performance* im Kontext professioneller KünstlerInnengruppen und dem Einsatz im theaterpädagogischen Arbeitsfeld heraus, welche im Folgenden einer genaueren Betrachtung bedürfen.

³²⁵ Vgl. ebd.

³²⁶ Vgl. Heddon/Milling, *Devising performance. A critical history*, S. 21.

³²⁷ Hartmann, „Die >devising performance< als theaterpädagogische Arbeitsmethode“, S. 117.

³²⁸ Vgl. ebd.

³²⁹ Dreyse, Miriam, „Impuls: Kollektive Arbeitsformen im Gegenwartstheater“, S. 3f.

4.2 *devising performance* im Kontext der Theaterpädagogik

Will man die *devising performance* für theaterpädagogisches Arbeiten fruchtbar machen, muss zunächst auf die unterschiedlichen Rahmenbedingungen im professionellen bzw. im theaterpädagogischen Kontext aufmerksam gemacht werden. Während KünstlerInnengruppen sich freiwillig zusammenschließen, um gemeinsam ihrem Beruf bzw. Lebensinhalt – dem künstlerischen Gestalten – nachzugehen, können sich Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen oftmals ihre SpielerInnen nicht aussuchen. Während professionelle Gruppen sich über gemeinsame Ziele definieren, z. B. „etwas bewegen zu wollen“, treffen in theaterpädagogischen Projekten ganz unterschiedliche Wünsche, Ziele und Beweggründe, Theater zu spielen, aufeinander.³³⁰ Darüber hinaus bringen die SpielerInnen unterschiedliche Erfahrungshorizonte im szenischen Gestalten mit, nicht selten hat man es im theaterpädagogischen Kontext mit Menschen zu tun, die über keine bzw. wenig Spielerfahrung verfügen. Die DarstellerInnen müssen daher nicht selten zunächst an das szenische Spiel herangeführt und für dieses begeistert werden.³³¹ Eines der ausschlaggebenden Unterscheidungskriterien stellt zudem der Ort dar, an dem theaterpädagogische Projekte mitunter stattfinden. Sobald diese Projekte von bestimmten (kulturellen) Einrichtungen oder anderen Institutionen - wie beispielsweise der Schule - in Auftrag gegeben werden, sehen sich Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen auch den darin bestehenden Hierarchien ausgesetzt.³³²

Anhand der dargelegten Beispiele geht nun klar hervor, dass die Rahmenbedingungen professioneller Gruppen nicht mit denen im theaterpädagogischen Kontext verglichen werden können. Es gilt also, die *devising performance* zu transformieren, damit sie optimal in die spezifischen Strukturen und Bedingungen der Theaterpädagogik eingegliedert werden kann.³³³

Was zeichnet das *devising theatre* dabei nun besonders aus, um als ideale Arbeitsform für die Theaterpädagogik geltend gemacht zu werden? Anne Hartmann sieht einen Grund darin, dass die Produktionsform „nicht nur als künstlerische, sondern auch als kulturelle, soziale und demokratische Praxis zu begreifen ist.“³³⁴ Aufgrund dessen schafft die *devising performance* einen Raum, in dem die Teilnehmenden selbstgestaltend und selbstbestimmt handeln und sich Bildungsmöglichkeiten entfalten können.³³⁵ Im Folgenden soll es also darum gehen, die wichtigsten Orientierungspunkte für die *devising performance* als

³³⁰ Vgl. Hartmann, „Die >devising performance< als theaterpädagogische Arbeitsmethode“, S. 129.

³³¹ Vgl. ebd.

³³² Vgl. ebd.

³³³ Vgl. ebd.

³³⁴ Ebd.

³³⁵ Vgl. ebd.

theaterpädagogische Arbeitsmethode herauszuarbeiten, wobei das Ziel jedoch in keinem Fall das Erstellen einer Art „Bedienungsanleitung“ sein kann. Sobald mit der Produktionsform des *devising theatre* gearbeitet wird, verlangt jedes Projekt seine individuelle Herangehensweise: Material, Zeit, Raum und vor allem die Spielgruppe beeinflussen Entscheidungen über die jeweiligen ersten Schritte und das Vorgehen generell. Dementsprechend würde eine verallgemeinernde Darstellung dem Geist der *devising performance* geradezu diametral gegenüberstehen.³³⁶

Die Rolle der spielleitenden Person erweist sich im Kontext theaterpädagogischen Arbeitens und der *devising performance* als besonders komplexe Herausforderung. Gleichzeitig wird an ihr – wie oben bereits erwähnt – einer der elementarsten Unterschiede zwischen dem Einsatz der *devising performance* im Umfeld professioneller KünstlerInnengruppen und dem Einsatz in der Theaterpädagogik sichtbar. In beiden Einsatzfeldern ist ein distanzierter Blick von außen unabdingbar, der sowohl das gesammelte Material strukturieren, filtern und verdichten als auch neue Impulse in Form von Gestaltungsaufgaben in die Gruppe eingeben kann.³³⁷ Während diese Position der externen Beobachterin bzw. des externen Beobachters innerhalb professioneller KünstlerInnengruppen alternierend von verschiedenen Mitgliedern der Gruppe übernommen werden kann, verfügen Laien meistens nicht über den dafür notwendigen vorausschauenden Blick. Die Gründe dafür liegen zum einen in der mangelnden oder wenig ausgeprägten Erfahrung in Bezug auf gestalterische Prozesse, zum anderen in dem Involviert-Sein der SpielerInnen im szenischen Prozess.³³⁸ Für diese geht es oftmals primär darum, einen eigenen Zugang zu ihrem darstellerischen Potential zu finden und sich ein gewisses Ausdrucksspektrum und Handwerkszeug anzueignen.³³⁹ Theaterpädagogisch arbeitende SpielleiterInnen müssen demnach auch in der Lage sein, Entscheidungen für die Gruppe zu fällen, diese transparent zu machen und zu kommunizieren.³⁴⁰ Anne Hartmann spricht in ihrem Beitrag „Die >devising performance< als theaterpädagogische Arbeitsmethode“ von der Aufgabe der spielleitenden Person als „doing dramaturgy“³⁴¹:

„>Doing dramaturgy< betrifft das Verstehen, wie und warum Handlungen, Bilder und Szenen sich aufeinander beziehen, gegeneinander gesetzt werden, bewusst unverbunden bleiben oder in Zusammenhang gebracht werden. Auch im Bruch existieren gedankliche Verbindungen; Brücken und Übergänge müssen immer geschaffen werden. Sie bergen die Struktur der ganzen Aufführung und legen die >Logik< des Stücks offen.“³⁴²

³³⁶ Vgl. ebd.

³³⁷ Vgl. ebd., S. 131.

³³⁸ Vgl. ebd., S. 135.

³³⁹ Vgl. ebd., S. 135ff.

³⁴⁰ Vgl. ebd., S. 137.

³⁴¹ Ebd., S. 131.

³⁴² Ebd., S. 133.

SpielleiterInnen benötigen im Prozess der *devising performance* demnach ein Gespür für diese Verbindungsstellen, sie müssen Rahmen, Regeln und Impulse vorgeben, mithilfe derer die DarstellerInnen weiterarbeiten, ihren individuellen Ausdruck finden, und an denen sie sich „reiben und abarbeiten“³⁴³ können.³⁴⁴ Initiatorinnen und Initiatoren eines theaterpädagogischen Projekts können somit als Navigatoren verstanden werden, die im Hintergrund immer wieder entscheidende Weichen stellen, dabei den Spielenden jedoch Raum zum Experimentieren und Erforschen lassen.³⁴⁵ Hierbei ist gerade am Anfang eines Prozesses eine aktive Leitung gefragt. Aufgrund des größeren Erfahrungshorizontes im künstlerischen Tun ist es meist die spielleitende Person, die die ersten Impulse gibt: Mögliche „starting points“ werden der Gruppe vorgeschlagen, gemeinsam eine Auswahl getroffen und schließlich zum gewählten Thema oder Material recherchiert. In dieser Recherchephase stehen die SpielleiterInnen beratend zur Seite, die DarstellerInnen sind es jedoch selbst, die aktiv forschen, sammeln und sich intensiv mit dem Material auseinandersetzen. Durch diesen Ansatz wird es den Spielerinnen und Spielern ermöglicht, gleich von Beginn an einen individuellen Zugang zum Projekt zu finden, sich einzubringen und mit eigenen Vorschlägen das Material des Gestaltungsprozesses zu schleifen.³⁴⁶

Nach dieser ersten Recherchephase ist es wiederum die spielleitende Person, die sich einen Überblick über das gesammelte Material verschafft, dieses ordnet und eine erste grobe Struktur erstellt. In einem weiteren Schritt können nun pointierte, zielgerichtete Arbeitsaufträge und Gestaltungsaufgaben an die Gruppe weitergegeben werden, die weitere Suchbewegungen initiieren. Hier rücken wiederum die SpielerInnen in den Fokus der Arbeit: „Diese entwickeln Gestaltungspotentiale, gerade weil sie von Anfang an ganz sinnlich und schon gestaltend dem Material begegnet sind.“³⁴⁷ Im weiteren Prozess wechseln sich Phasen der Improvisation und des Experimentierens mit Phasen der Reflexion und Strukturierung ab, wobei die Gruppe in den gesamten Ablauf involviert ist. Das vormals unbearbeitete Ausgangsmaterial wird mehr und mehr verdichtet und unter inhaltlichen wie formalen Gesichtspunkten geformt.³⁴⁸ Aufgrund dieser Vorgehensweise wird die Dramaturgie des sich bildenden Stückes geradezu zum Thema der Arbeit. Durch das gemeinsame (praktische) Erproben der „Gelenkstellen“ wird bei den Darstellerinnen und Darstellern ein Bewusstsein für die Struktur einer Aufführung hervorgerufen, der Blick bleibt somit nicht nur auf dem „Was“ der Handlung verhaftet, sondern widmet sich auch dem „Wie“ der Darstellung.

³⁴³ Ebd., S. 137.

³⁴⁴ Vgl. ebd.

³⁴⁵ Vgl. ebd., S. 131.

³⁴⁶ Vgl. ebd.

³⁴⁷ Ebd.

³⁴⁸ Vgl. ebd., S. 133.

„Die Dramaturgie wird also nicht nebenbei gefunden, wie in manchen einfach nur zusammenmontierten Stücken, die man in der Theaterpädagogik immer wieder sieht. [...] Das alles geschieht im Diskurs und im kollektiven Forschen mit der Gruppe, nicht nur, indem zentrale Anliegen und Fragen der dramaturgischen Strukturierung gemeinsam ausgetestet, diskutiert und reflektiert werden, sondern auch, indem wichtige Entscheidungen durch den Theaterpädagogen, das >Auge von außen<, transparent gemacht werden.“³⁴⁹

Gerade die Transparenz der Entscheidungen spielt eine wichtige Rolle, um ein Umschlagen in einen autoritären Regiestil in Stresssituationen zu vermeiden. Dennoch gehört es zu den Aufgaben der spielleitenden Person, aktiv Entscheidungen zu treffen, wenn diese zum Wohle der Gruppe und des Projektes notwendig sind: Sackgassen, Orientierungslosigkeit und unverhältnismäßig starke Widerstände können Signale diesbezüglich darstellen.³⁵⁰ Auch wenn SpielleiterInnen demnach in gewisser Weise eine autoritäre Position zugetragen ist, kann man dennoch von einem enthierarchisierten Gestaltungsprozess sprechen:

„Durch die kollektive, demokratische Arbeitsweise tragen alle die Verantwortung für und in der Gruppe, für das Gelingen und Scheitern der Gestaltungsprozesse und der Aufführung, eben weil jedes Mitglied einer Gruppe sich auf seine Weise einbringen kann.“³⁵¹

Sozialen wie künstlerischen Entwicklungsprozessen wird hierbei ein fruchtbarer Nährboden bereitet, durch das kollektive Arbeiten und gegenseitige Begleiten wird die Bereitschaft erhöht, voneinander zu lernen und sich aufeinander einzulassen.³⁵² Dies ermöglicht Freiräume, in denen sich die SpielerInnen bei Bedarf auch zurückziehen, Differenzen offen austragen, „Rollen“ tauschen und neue Positionen einnehmen können.³⁵³

„Es geht also um die aktive Erfahrung einer demokratischen Arbeitsweise. Theaterarbeit wird für junge Leute so zum Erfahrungsraum künstlerisch-theatraler und sozialer Begegnung. Darin liegen der besondere Anspruch und der pädagogische Wert der *devising performance* für die Theaterpädagogik.“³⁵⁴

Mit dieser letzten Verortung der *devising performance* als theaterpädagogische Arbeitsform sollen die Darstellungen diesbezüglich nun zu einem Ende kommen. Es sei lediglich noch darauf verwiesen, dass *devising performance* von Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen Land auf, Land ab bereits zahlreich praktiziert wird. Bis zum heutigen Tag fehlt jedoch eine umfassende systematische Analyse und Betrachtung der *devising performance* als theaterpädagogische Arbeitsmethode.³⁵⁵ Vielleicht kann diese Arbeit einen kleinen Anstoß dazu leisten.

³⁴⁹ Ebd.

³⁵⁰ Vgl. ebd., S. 137.

³⁵¹ Ebd., S. 139.

³⁵² Vgl. ebd.

³⁵³ Vgl. ebd.

³⁵⁴ Ebd.

³⁵⁵ Ebd., S. 129ff.

5. ÜBER DIE FORM ZUM AUSDRUCK – EINE AUSWAHL ÄSTHETISCHER VERFAHRENSWEISEN

5.1 Formstrenge als Hilfsmittel gegen Dilettantismus

„Theaterspielen in der Schule krankt ja häufig daran, daß [sic!] versucht wird, Stadttheater zu imitieren, obwohl in der Regel die zu verkörpernden Rollen - meistens Erwachsenenrollen - von den SchülerInnen nicht ausgefüllt werden können, da die darstellerische Erfahrung und auch das Lebenswissen fehlen. Die Aufführungen präsentieren sich hölzern, unbeholfen in einer antrainierten, künstlich wirkenden Gestik, die Sprache dominiert in einer »leeren« Deklamation, und der Körper mit seiner Ausdruckskraft und Plastizität kommt kaum oder gar nicht zur Geltung. Weil die SchülerInnen den Text nicht physisch gefüllt haben, bemühen sie sich vergeblich, ihn glaubhaft zu sprechen.“³⁵⁶

Dieses von Felix Zulechner treffend beschriebene Phänomen der Imitation des konventionellen, institutionalisierten Theaters lässt sich nicht nur auf das Schultheater beziehen, sondern findet seine Entsprechungen in vielen Bereichen, in denen mit Laien Theater produziert wird. Was Zulechner hier aufzeigt, stellt ein grundsätzliches Dilemma des Amateurtheaters dar: Engagierte SpielleiterInnen nehmen sich die Umsetzung eines „großen“ literarischen Stoffes vor, mit dem Ziel, möglichst nahe an das psychologische Schauspiel der professionellen SchauspielerInnen der Stadt- und Staatstheaterbühnen heranzukommen. Erst während des Probenprozesses wird die Unmöglichkeit des eigenen Vorhabens erkannt: „Das Verzweifeln an der Sprache, dem Verständnis für die Stückhandlung und an einzelnen Rollen ist in vielen Fällen vorbestimmt!“³⁵⁷ Was folgt, ist das verzweifelte Ringen um Schadensbegrenzung, doch auch diese setzt in vielen Fällen an der falschen Stelle an. Anstatt auf Reduktion und Verdichtung zu setzen, wird versucht, die Mängel der schauspieltechnischen Darstellung mit möglichst imposanten Kostümen und spektakulären Bühnenbildern zu kaschieren. Das Ergebnis trifft letztendlich nicht selten auf die oben angeführte Beschreibung Felix Zulechners zu: Die Spielenden stehen unbeholfen in Kostümen auf der Bühne, über die sie in keiner Weise verfügen und in denen sie sich im schlimmsten Falle unwohl fühlen:

„Dabei kann die Kostümierung noch so ausdrucksstark sein, es nützt nichts, wenn der Umgang damit nicht tiefgehend genug erprobt und in spielerischer Experimentierfreude erforscht wurde. Wenn das Spannungsgefüge von Kostüm und Körper nicht produktiv genutzt wird, sind Unsicherheiten auf der Bühne leider vorprogrammiert.“³⁵⁸

Spätestens an diesem Punkt geht es den verantwortlichen Personen nicht mehr um die Befindlichkeiten ihrer SpielerInnen. Mit der immer näher rückenden Premiere im Nacken

³⁵⁶ Zulechner, Felix, „Körper lesen!“, *Wechselspiel: KörperTheaterErfahrung*, Hg. Florian Vaßen/Gerd Koch/Gabriela Naumann, Frankfurt a. M.: Brandes und Apsel 1998, S. 169.

³⁵⁷ Schiller, Indra, „Kostüm und Körper in der theaterpädagogischen Arbeit – Ein Spannungsgefüge“, *Freiräume der Enge. Künstlerische Findungsprozesse der Theaterpädagogik*, Hg. Dorothea Hilliger, Berlin, Milow, Starsburg: 2009, S. 217.

³⁵⁸ Ebd.

zählt nur noch die Wirkung des Stückes auf die ZuschauerInnen, frei nach dem Motto: „Hauptsache das Publikum versteht, wer die Figuren auf der Bühne sind!“ Dass mit solchen Aussagen jegliche pädagogischen Ansprüche an ein Theaterprojekt mit nicht-professionellen Darstellerinnen und Darstellern hinfällig werden, muss an dieser Stelle wohl nicht explizit betont werden. Darüber hinaus kann der für die Theaterarbeit mit Amateurrinnen und Amateuren essenzielle Schutzraum nicht mehr gewährleistet werden. Nicht selten fühlen sich die Laien bloßgestellt, sie werden zur Staffage degradiert und rezitieren den auswendig gelernten Text, ohne dabei jedoch wirklich zu verstehen, was sie von sich geben.

Mag die eben geschilderte Situation auch etwas überspitzt dargestellt worden sein, so gibt sie zumindest einen gewissen Eindruck davon, wie im Amateurtheaterbereich mitunter gearbeitet wird. Es stellt sich nun also die Frage, wie ein solches „Kippen“ des Projekts umgangen werden kann, wie Initiatorinnen und Initiatoren theaterpädagogischer Projekte Schutzräume für ihre SpielerInnen generieren und bis zuletzt aufrecht erhalten können.

Die Wahl der Arbeitsmethode stellt dabei einen grundlegenden Faktor dar, welcher im vorangegangenen Kapitel anhand der *devising performance* bereits detailliert beschrieben wurde. An diesem Punkt soll es nun viel mehr um konkrete künstlerische Verfahrensweisen gehen, welche die angestrebten Ziele - der Ausdruck der Spielenden und das Bewahren eines Schutzraumes für diese - begünstigen. Im Zuge meiner bisherigen Erfahrungen als Theaterpädagogin und als Zuschauerin diverser theaterpädagogischer Inszenierungen, haben sich diesbezüglich besonders solche Verfahrensweisen als hilfreich erwiesen, welche einen hohen Grad an formaler Strenge und Struktur vorgeben. Die Gründe dafür sollen im Folgenden dargelegt werden:

Formvorgaben sind eng mit Regeln, Gesetzmäßigkeiten und klarer Struktur verbunden. Wird eine dementsprechende Arbeitsweise gewählt, unterstellen sich die SpielerInnen diesen Regeln und Gesetzen. Die Darstellung auf der Bühne, die auszuführende Handlung, entsteht in diesem Zusammenhang oftmals aus einer klaren und konkreten Aufgabe: Wird beispielsweise das Formprinzip des Chores gewählt, könnte eine solche Aufgabe das Erreichen einer möglichst hohen Synchronität der DarstellerInnen in ihrem Sprechen bzw. Handeln sein. Die SpielerInnen geraten dabei in eine positive Drucksituation. Sie haben den Anspruch, im Spiel die gestellte Aufgabe möglichst präzise und genau auszuführen. Aus diesem Spiel um einen angestrebten Zustand erwächst nun eine besondere Bühnenpräsenz:

„Der Versuch der Annäherung an einen optimalen Zustand erfordert ein unglaublich hohes Maß an Beteiligung. Der Darsteller ›zwingt‹ sich zur Genauigkeit und erweckt so eine völlig neue Form der Konzentration und Spannung. Diese Qualitäten, die im Darsteller erwachen und ihn so intensiv fordern, sind der Gewinn für ihn selbst wie auch für die Zuschauenden, denn die auf der Bühne

entstehende Spannung geht vom Darsteller auf das Publikum über. Der Darsteller tritt durch diese neu gewonnene Präsenz in einen besonderen Kommunikationsprozess mit dem Zuschauer.“³⁵⁹

(Bühnen)Präsenz kann demzufolge aus der gebündelten Konzentration der DarstellerInnen evoziert werden. Auch Leopold Klepacki und Jörg Zirfas gehen dem Phänomen der Präsenz im theaterpädagogischen Kontext nach und halten diesbezüglich fest:

„Die Präsenz ist die Erfahrung einer ungewöhnlichen Intensität, der spezifischen Ausstrahlung eines Darstellers, die sowohl für die Zuschauer, aber auch für den Darsteller selbst, durch eine spezifische Form seiner körper-leiblichen Anwesenheit entfaltet wird.“³⁶⁰

Wie in der oben angeführten Beschreibung wird auch hier der Form der leiblichen Präsenz eine zentrale Bedeutung beigemessen. Im Gegensatz zum psychologisch-motivierten Theaterspiel, in welchem das Erzeugen einer Spannung vor allem durch das emotionale Nachvollziehen einer Figur generiert wird und dementsprechend eine komplexe Aufgabe darstellt, kann mit dem Mittel der Formstrenge über präzise „Arbeitsaufträge“ eine erhöhte Konzentration bei den Spielerinnen und Spielern erzeugt werden, ohne diese dabei zu überfordern. Darüber hinaus handelt es sich hierbei um trainierbare, technisch-herstellbare und somit in einem hohen Maße handwerkliche Prozesse, welche auch in kurzer Zeit erarbeitet werden können. Sarah Braun stellt in ihrem Beitrag „Außertheatrales als Impuls für die Theaterpädagogik – eine Methodenreflexion“ in diesem Zusammenhang fest,

„dass Strukturen und formale Spielprinzipien häufig die fehlenden Techniken ersetzen können, die nicht-professionelle von professionellen Darstellern unterscheiden. Auf diese Weise können eventuell auch Menschen an die Theaterarbeit herangeführt werden, die damit überfordert wären, ausschließlich aus sich selbst heraus einen künstlerischen Ausdruck auf der und für die Bühne zu finden.“³⁶¹

Formale Spielprinzipien erweisen sich somit als niederschwellig und ermöglichen den Spielerinnen und Spielern aufgrund ihrer klaren Strukturen einen ungezwungenen Zugang zum theatralen Gestalten. Gerade die Aspekte der technischen Herstellbarkeit und des Handwerks verweisen an diesem Punkt auf eine weitere essenzielle Ressource der Formstrenge: Den Körper als Material der Darstellung.

³⁵⁹ Braun, Sarah, „Außertheatrales als Impuls für die Theaterpädagogik – eine Methodenreflexion“, *Freiräume der Enge. Künstlerische Findungsprozesse der Theaterpädagogik*, Hg. Dorothea Hilliger, Berlin, Milow, Starsburg: 2009, S. 201.

³⁶⁰ Klepacki/Zirfas, „Zur performativen Anthropologie theatraler Darstellungen. Theoretische und methodische Überlegungen“, S. 70.

³⁶¹ Braun, „Außertheatrales als Impuls für die Theaterpädagogik – eine Methodenreflexion“, S. 203.

5.2 Körper als Material

Innerhalb der fachbezogenen Forschungsliteratur schreibt das Gros der WissenschaftlerInnen diesem eine herausragende Bedeutung für die theaterpädagogische Praxis zu. Gerade zu Beginn eines Projektes gilt es, den Spielenden ein Bewusstsein über ihren eigenen Körper zu vermitteln:

„Ein wesentliches Augenmerk in dieser Auftaktphase liegt darauf, dass die Spielenden sich der Gegenwart ihres Körpers bewusst werden. Präsent-sein, Bei-sich-sein, Zu-sich-kommen - das sind Grundlagen der Körperwahrnehmung.“³⁶²

Ist dieses Bewusstsein erst einmal geschaffen, erwerben die DarstellerInnen darüber hinaus die Fähigkeit, den eigenen Körper gewollt als (Spiel-)Material einzusetzen. Gemeinsam mit den Spielerinnen und Spielern wird überlegt, wie sie ihren Körper nutzen können, um die gewünschte Gestaltung zu erreichen. Der reflexive Umgang mit der eigenen Körperlichkeit stellt somit besonders für Laien eine wichtige Ressource dar, um das eigene Ausdruckspotential zu erforschen und zu erkennen.³⁶³ Im Austesten ihrer Möglichkeiten erhalten die SpielerInnen ein Bewusstsein über die eigenen (körperlichen) Grenzen, verschiedene Richtungen können dabei zunächst erprobt werden. Ein solches Arbeiten regt dazu an, im Spiel einen Idealzustand anzustreben und dabei der Perfektion des körperlichen bzw. darstellerischen Ausdrucks möglichst nahe zu kommen.³⁶⁴ Viel wichtiger erscheint jedoch, dass in diesem Zusammenhang gleichzeitig Freiräume für den spielerischen Umgang mit dem Nicht-Perfekten entstehen können. Das Bewusstsein über das eigene Unvermögen führt zu einer qualitativen Auseinandersetzung der eigenen Körperlichkeit und kann einen „ungewollten >Dilettantismus< und damit eine Blamage auf der Bühne“³⁶⁵ am ehesten vermeiden.³⁶⁶

Hier zeigt sich die große Qualität formaler Spielprinzipien: Diese erproben sich anhand von Gesetzmäßigkeiten und können somit leichter zu einer Form finden, die zu den Darstellerinnen und Darstellern passt. Damit wird der Schutzraum für die SpielerInnen in jedem Fall gewahrt.³⁶⁷ Enrico Otto geht in seiner Monographie *Inszenierungstechniken in der theaterpädagogischen Produktion* sogar so weit, den Körper und die erprobten Bewegungsabläufe mitunter als das einzige Potential der Laien anzusehen, über welches diese „- ohne andere mögliche Voraussetzungen - neben der mehr oder weniger gestalteten

³⁶² Vgl. Czerny, *Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension*, S. 168.

³⁶³ Vgl. Braun, „Außertheatrales als Impuls für die Theaterpädagogik – eine Methodenreflexion“, S. 203.

³⁶⁴ Vgl. ebd.

³⁶⁵ Ebd.

³⁶⁶ Vgl. ebd.

³⁶⁷ Vgl. ebd.

Sprache verfüg[en].³⁶⁸ Auch Klepacki und Zirfas stellen die besondere Bedeutung des Körpers im Kontext der szenischen Darstellung hervor: „Das, was der Schauspieler tut bzw. zeigt, tut bzw. zeigt er mit seinem eigenen Körper. Es ist untrennbar an ihn gebunden. Damit dies funktioniert, muss der Schauspieler-Körper ausgebildet werden.“³⁶⁹ Der Körper als Werkzeug bedarf dementsprechend einer gewissen Ausbildung. Gerade im Kontext einer gruppenorientierten Arbeitsweise spielt die Aktivierung des Körpers und die dabei inkludierte Sensibilisierung für die Umgebung eine wichtige Rolle. Die DarstellerInnen müssen sich (und ihre Körper) im wahrsten Sinne des Wortes warmmachen, um einen gemeinsamen Klang zu erreichen. Das körperliche Aufwärmen in der Gruppe zu Beginn jeder Probe stellt in diesem Zusammenhang einen wichtigen Augenblick dar. Die SpielerInnen kommen bewusst im Raum an, nehmen diesen und ihre Mitspielenden wahr und stellen sich mental auf die bevorstehende Probeneinheit ein. Mit verschiedenen Übungen wird das Gruppenbewusstsein gefördert, wodurch auch im szenischen Spiel die Fähigkeit, aufeinander einzugehen, auf die Aktionen des anderen zu reagieren, trainiert wird. Fehlt dieses Aufwärmen hingegen, besteht die Gefahr, dass das Zusammenspiel in Einzelteile zerfällt und somit Dissonanzen in der szenischen Gestaltung entstehen. Im Bild der Musik bleibend erklärt Peter Brook:

„Ein untrainierter Körper ist wie ein verstimmtes Musikinstrument - sein Resonanzraum ist voll verwirrender häßlicher [sic!] Mißtöne [sic!] und nutzloser Geräusche, welche die wahre Musik übertönen.“³⁷⁰

Handwerk und Kunst stehen nach diesem Verständnis in direkter Relation, wobei jedoch nicht „die Nachahmung des Professionellen, sondern das konstruierende Gestalten eigener ästhetischer Qualitäten“³⁷¹ das Arbeiten mit nicht-professionellen Darstellerinnen und Darstellern bestimmen sollte.³⁷² An diesem Punkt treten abermals die SpielleiterInnen in den Vordergrund: Diese müssen

„den Spielern Ausdrucks- und Bewegungsstrukturen an die Hand geben, die einen gegenüber alltäglichen Formen *qualitativ veränderten Ausdruck* ermöglichen. Was kann das in unserer Arbeit anderes sein als Vergrößerungen, Verfremdungen, neue Zusammenfügungen, andere

³⁶⁸ Otto, Enrico, *Inszenierungstechniken in der theaterpädagogischen Produktion*, Münster: LIT 2003, S. 32.

³⁶⁹ Klepacki/Zirfas, „Zur performativen Anthropologie theatraler Darstellungen. Theoretische und methodische Überlegungen“, S. 68.

³⁷⁰ Brook, Peter, *Das offene Geheimnis*, Frankfurt a. M.: 1994, S. 34, hier zitiert nach: Feller, Kirsten, „Ohne Körper geht gar nichts! Über den langen Weg vom inneren Bild zum sichtbaren oder der bescheidene Versuch, Peter Brooks Arbeitsmethoden nachzuempfinden“, *Wechselspiel: KörperTheaterErfahrung*, Hg. Florian Vaßen/Gerd Koch/Gabriela Naumann, Frankfurt a. M.: Brandes und Apsel 1998, S. 131.

³⁷¹ Göhmann, *Theatrale Wirklichkeiten. Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung*, S. 224.

³⁷² Vgl. ebd.

Zuordnungen von Zeichen, Stilisierungen - *Ästhetisierungen* eben. [Hervorhebungen wie im Original übernommen; Anm. d. Verf.]³⁷³

SpielleiterInnen bauen somit anhand konkreter Vorgaben und Regeln einen Rahmen, in dem die DarstellerInnen experimentieren können. In diesem Zusammenhang treten Übung, Training und Wiederholung als wichtige Bestandteile der Probe hervor, an ihnen zeichnen sich jedoch auch die Gefahren einer stark formal begrenzten und strukturierten Arbeitsmethode ab. Der Problematisierung dieser Gefahren soll nun der letzte Teil dieses Kapitels gewidmet sein.

Wie weiter oben bereits dargelegt wurde, generiert sich Präsenz auf der Bühne aus einer gesteigerten und gebündelten Konzentration der SpielerInnen, welche auf das Publikum überspringt. Diese spezifische Konzentration basiert in den meisten Fällen auf präziser Körperarbeit, oder, um es mit den Worten Hajo Kurzenbergers zu sagen: „Präsenz beruht auf Arbeit und braucht Wiederholung.“³⁷⁴ Er nimmt als Vergleich den Kosmos des Fußballspiels heran und zieht Parallelen:

„Die gern bemühte Analogie zwischen Theater und Fußball – hier ist sie am Platz: Körpertraining, Taktiken, Strategien, eingeübte Spielzüge sind Voraussetzungen, dass das Spiel der Darstellung so gelingen kann, dass das Ereignis die Zuschauer vom Sitz reißt und begeistert.“³⁷⁵

Im Kontext der Präsenz weisen somit gegensätzliche Pole szenischer Darstellung einen komplexen Zusammenhang auf: Einmaligkeit und Intuition stehen Reproduktion, Training und Wiederholung gegenüber.³⁷⁶

Gerade in einem Arbeitsprozess, der sehr stark von Improvisation geprägt ist, entstehen im Spiel oftmals „magische Momente“, die für die spätere Performance konserviert werden sollen. Dabei passiert es nicht selten, dass sich der „magische Moment“ durch die Wiederholung beim Proben immer weiter entzieht, bis lediglich nur mehr eine schematische Reproduktion dessen übrigbleibt.³⁷⁷ Geschieht dies, stellt sich auch beim Publikum nicht die erhoffte Spannung ein, die Konzentration des Spielenden springt nicht auf dieses über.

Präsenz erweist sich demnach als ein fragiler Zustand, der zwar den kontrollierten Einsatz theatraler Ausdrucksmittel bedarf, jedoch nicht in rein mechanischer Ausführung von Handlungen münden sollte. Auch hier ist das Fingerspitzengefühl der spielleitenden Person gefragt. An dieser Stelle darf der ästhetische Anspruch nicht so weit getrieben werden, dass

³⁷³ Hilliger-Ache, Dorothea, „Reibung – Versuch der Übertragung eines physikalischen Phänomens auf die theaterpädagogische Praxis“, *Wechselspiel: KörperTheaterErfahrung*, Hg. Florian Vaßen/Gerd Koch/Gabriela Naumann, Frankfurt a. M.: Brandes und Apsel 1998, S. 150.

³⁷⁴ Kurzenberger, Hajo, „Wiederholen – Reproduzieren – Wiederbeleben. Theatrale Verfahren der Vergegenwärtigung, *Korrespondenzen. Theater – Ästhetik – Pädagogik*, Hg. Florian Vaßen, Berlin, Milow, Strasburg: Schibri 2010, S. 153.

³⁷⁵ Ebd.

³⁷⁶ Vgl. ebd.

³⁷⁷ Vgl. ebd.

„der eigene Körper nur noch als unproduktives Hemmnis in der Suche nach der vollendeten Form erscheint.“³⁷⁸ Dies hätte eine Ästhetisierung um der Kunst willen und ein „Sich-Verlieren in der Form“³⁷⁹ zur Folge, was in keinem Fall das Ziel theaterpädagogischer Arbeit sein kann.³⁸⁰ Um Derartiges zu verhindern, gilt es, das richtige Maß an Übung anzusetzen, dabei jedoch gleichzeitig genügend Freiraum für die notwendige Spannung zu lassen. DarstellerInnenbezogenes Wahrnehmungstraining sowie Phantasie Reisen stellen in diesem Zusammenhang hilfreiche Übungen dar, um die innere Motivierung von Handlungen zu schärfen. Aufgrund des breit angelegten Materials erhält der künstlerische Ausdruck der Spielenden eine gewisse Tiefe bzw. einen substanziellen Unterbau, wodurch der Gefahr einer rein formalen, mechanischen Darstellung entgegengewirkt wird.³⁸¹

Die formale Strenge der Spielprinzipien unterstützt eine von innen heraus motivierte Spielhaltung außerdem insofern, als dass dem Spielenden die Verantwortung für die Handlungen auf der Bühne nicht abgenommen wird: Diese müssen bei jeder Aufführung wieder neu ausgeführt werden, und zwar so, dass sie im theatralen Kommunikationsprozess funktionieren.³⁸² Darin manifestiert sich auch der elementare Unterschied zur Mechanik. Theater zeigt sich den Darstellerinnen und Darstellern somit als einmaliges, nicht wiederholbares Ereignis. Es gilt demnach für die Spielenden, die Bewegungen in jeder Aufführung bewusst zu kreieren und ihnen eine spezifische Bedeutung zu verleihen:

„Obwohl die Bewegungsabläufe klar und festgelegt sind, muss [...] [der/die Darstellende] sich immer wieder neu darin bewegen und in der Struktur etwas für sich finden, was auch das Zusammenspiel mit dem Partner gestaltet. Es ist also mehr eine **Übersetzung** als die Umsetzung von Gesetzen. [Hervorhebungen wie im Original übernommen; Anmerk. d. Verf.]“³⁸³

Den Begriff der Übersetzung aufgreifend, sei in Kürze noch auf das spezifische Verhältnis von Disziplin und Freiheit innerhalb formaler Spielprinzipien hingewiesen. Nimmt man sich beispielsweise eine literarische Übersetzung vor, so bewegt man sich stets in einem Spannungsgefüge: Es gilt, dem Originaltext so treu wie möglich zu bleiben, gleichzeitig dem neu verfassten Text jedoch eine eigene poetische Qualität einzuschreiben. Eine Gratwanderung zwischen Strenge und Freiheit, die, wenn sie glückt, zu einem befriedigenden Ergebnis führen kann.

Ähnlich verhält es sich mit dem Spiel innerhalb strenger formaler Vorgaben. Hierbei muss es einerseits das Ziel sein, den Regeln und Gesetzmäßigkeiten so gut es geht nachzukommen, andererseits fordert ein solches Spielprinzip geradezu zum Überschreiten dieser Regeln auf.

³⁷⁸ Hilliger-Ache, „Reibung – Versuch der Übertragung eines physikalischen Phänomens auf die theaterpädagogische Praxis“, S. 152.

³⁷⁹ Ebd.

³⁸⁰ Vgl. ebd.

³⁸¹ Vgl. Hilliger, *Theaterpädagogische Inszenierung*, S. 122f.

³⁸² Braun, „Außertheatrales als Impuls für die Theaterpädagogik – eine Methodenreflexion“, S. 203.

³⁸³ Ebd.

Im Regelbruch, der Abweichung, manifestiert sich ein elementares Gefühl, welches das szenische Gestalten der SpielerInnen bereichert: Das Gefühl der Freiheit.³⁸⁴

„Jugendliche erproben und erfahren Gesetze und Strukturen und erkennen, dass sie mit diesen Gesetzen spielen können. Sie erlernen die Fähigkeit, bewusst Brüche zu setzen, um Dynamiken herzustellen, Irritationen hervorzurufen oder zu akzentuieren.“³⁸⁵

Nachdem nun zunächst allgemeine Verortungen bezüglich Spielweisen mit einem hohen Gehalt an Formstrenge vorgenommen wurden, sollen diese in den folgenden Kapiteln unter spezifischen Gesichtspunkten präzisiert werden. Neben Reduktion und chorischem Arbeiten als konkrete Verfahrensweisen, soll zunächst auf den Einsatz außertheatraler Phänomene als Stimulus für theaterpädagogische Prozesse eingegangen werden.

5.3 Außertheatrale Phänomene als Stimulus für theaterpädagogische Prozesse

Bevor dies jedoch ausgeführt wird, bedarf es zunächst einer begrifflichen Klärung, die für das grundsätzliche Verständnis dieses Kapitels von elementarer Bedeutung ist. Mir ist bewusst, dass ein Begriff wie „außertheatrales Phänomen“ beinahe absurd wirken muss, in einer Zeit, in der allorten die Ästhetisierung der Wirklichkeit konstatiert wird, in der die Grenzen zwischen Kunst und Realität längst verwischt sind, in der Kategorien wie das „Authentische“ obsolet oder zumindest verlorengegangen zu sein scheinen und in der Selbstinszenierung zum täglichen Leben gehört. Sofort müsste hinterfragt werden, was in unserer heutigen Gesellschaft überhaupt noch als „außertheatral“ zu benennen ist. Um diese Frage soll es in den folgenden Ausführungen jedoch nicht gehen, wohl wissend, dass sie im Hinterkopf stets mitzudenken ist. In meinem Verständnis von außertheatralen Phänomenen möchte ich mich dezidiert auf konkrete Gesetzmäßigkeiten oder Erscheinungen aus den Bereichen der Naturwissenschaft und der Musik beziehen, welche im besonderen Maße zur Herausarbeitung von (theaterpädagogischen) Arbeitsmethoden geeignet sind. Ob in der Physik, der Biologie, der Mathematik oder auch der Musik – in allen Fachdisziplinen lassen sich Phänomene, Prinzipien oder Strukturen finden, welche vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten im theatralen Prozess ermöglichen.³⁸⁶

Worin liegt nun aber der Gewinn im Zusammentreffen dieser beiden fremden Sphären?

„Ein Leitsatz der Theaterpädagogik ist es, nach Methoden zu suchen, die eine Annäherung an Stoffe oder Themen schaffen, die von den Jugendlichen selbst ausgehen und nah an ihrer

³⁸⁴ Vgl. ebd., S. 205.

³⁸⁵ Ebd., S. 203.

³⁸⁶ Vgl. ebd., S. 197.

Lebenswelt sind. Dadurch können sie sich spielerisch auseinandersetzen und zu sich selbst finden.“³⁸⁷

Es gilt demnach, biographische Elemente der SpielerInnen im Gestaltungsprozess ästhetisch zu transformieren und in die Performance einfließen zu lassen. Gerade das Finden der passenden ästhetischen Form stellt dabei eine große Herausforderung dar:

„Werden MTV-Klischees, Abziehbilder zitiert oder sozialpädagogische Wunschvorstellungen manifestiert oder schafft die Regie eine gelungene Mischung zwischen dem, was Jugendliche selbst denken, fantasieren und sagen wollen, und ästhetischen Spielweisen und Formen professioneller Regiearbeit.“³⁸⁸

Im gemeinsamen Suchprozess, in welchem zunächst vor allem mit dem Mittel der Improvisation Material generiert und gesammelt wird, nehmen Phasen des „kreativen Chaos“, des freien Assoziierens und der Spontaneität mitunter einen großen Raum ein. Ab einem gewissen Punkt – gerade wenn der Probenprozess in die Phase der Formfindung übergehen soll – kann es sich nun als produktiv erweisen, das „freie“ Spiel mit streng geregelten Gestaltungsaufgaben zu konterkarieren.³⁸⁹

„Außertheatrale Gestaltungsmittel sind dann dem Theater zunächst fremde Gesetzmäßigkeiten, die als Strukturierungselemente bzw. Spielregeln für die künstlerische Gestaltung eingesetzt werden. Der Vorteil derartig formaler Gestaltungsprinzipien gegenüber ungeformteren theatralen Arbeitsweisen liegt in dem höheren Abstraktionsgrad der Darstellung. Dieser eröffnet breite Assoziationsräume und konfrontiert auch den Spielenden selbst mit neuen Bildern und Blickwinkeln, beispielsweise auf seine eigene Geschichte.“³⁹⁰

Mittels der spezifischen Form der Darstellung können die Darstellenden somit neue Einsichten über ihre eigene Geschichte erhalten, „[n]eue Perspektiven entstehen durch ungewohnte Erzählweisen.“³⁹¹

Die Formstrenge verhindert, dass die Spielenden ausschließlich auf sich selbst zurückfallen, wodurch es sehr leicht zu klischeehaften Darstellungen und den oben bereits erwähnten „Abziehbildern“ kommen könnte.³⁹² Aufgrund der formalen Gestaltung haben die DarstellerInnen stets Zugriff auf ein erarbeitetes Gestaltungsmaterial, das im Idealfall möglichst mannigfaltig und abwechslungsreich ist. Dieses wird vor allem mittels Improvisationstrainings in den Proben generiert; darüber hinaus erlernen die Spielenden in der Improvisation die Fähigkeit, Impulse aufzugreifen, die während des Spiels auf der Bühne

³⁸⁷ Ebd., S. 199.

³⁸⁸ Plate, Uta, „Kulturvermittlung am Theater“, *Korrespondenzen – Zeitschrift für Theaterpädagogik* 23/50, April 2007, S. 56.

³⁸⁹ Vgl. Braun, „Außertheatrales als Impuls für die Theaterpädagogik – eine Methodenreflexion“, S. 195.

³⁹⁰ Ebd.

³⁹¹ Ebd.

³⁹² Vgl. ebd., S. 199.

entstehen.³⁹³ Struktur und Flexibilität stellen hierbei im Gestaltungsprozess die beiden Pole dar, innerhalb derer die Darstellenden ihren spezifischen Ausdruck finden.

„Ein so angelegter Vorgang der Figurenfindung setzt eindeutig an der formalen Gestaltung an. Er dient dem Schutz der Spieler wie auch der Vermittlung an den Zuschauer, indem der Zeichencharakter und damit - noch in der offensichtlichen theatralen Anverwandlung einer Figur - deren Fremdheit und Nichtidentität mit dem Spieler herausgestellt wird.“³⁹⁴

Im produktiven Gegenüberstellen biographischer Elemente mit außertheatralen Strukturen können somit Gestaltungsimpulse abgeleitet werden, die den Spielenden einen abgesicherten Schutzraum bieten.³⁹⁵ Die ausgewählten außertheatralen Impulse können dabei als eine Art Umweg betrachtet werden, den die Spielenden im Erarbeitungsprozess ihrer theatralen Figur gehen müssen. „Auf diese Art wird ihnen die Möglichkeit gegeben, Themen/Texte/Menschen/Bewegungen zu erforschen, die sie überraschen und irritieren können.“³⁹⁶

Als konkrete Beispiele außertheatraler Phänomene können an dieser Stelle Reibung, Schwerkraft, Synchronität oder Magnetismus genannt werden. Aber auch Strukturen der Musik wie Thema und Variation, Fuge oder Rondo sind als Spielprinzipien denkbar. Gerade musikalische Gesetzmäßigkeiten können als dramaturgisches Gerüst in den Kosmos des Theaters übertragen werden. Betrachtet man beispielsweise den Aufbau oder die Struktur einer Komposition, so kann verallgemeinernd festgestellt werden, dass in dieser aufführungsrelevante Parameter eindeutig festgehalten werden.³⁹⁷ Je nach musikalischer Form gestalten sich diese mehr oder weniger streng, haben eine mindere oder gesteigerte Regelmäßigkeit. Ein spannender Impuls könnte es demzufolge sein, die Szenenabfolgen eines Stückes beispielsweise nach der Struktur einer Fuge zu gestalten und die Auswirkungen zu reflektieren: Wie wirkt sich dies auf die Dramaturgie des Stückes aus? Hat es einen Einfluss auf dessen Rhythmus? Beim Beispiel der Fuge bleibend könnte hier deren polyphone Bauweise einen gestaltgebenden Rahmen setzen.³⁹⁸ Die Struktur einer Fuge erlaubt die gleichzeitige Anwesenheit unterschiedlicher Rhythmen und Melodien, jede Stimme steht für sich und ist somit im eigentlichen Sinne unabhängig. Dennoch bewegen sich die Stimmen nicht nur in ihrer eigenen Klangwelt, sondern stehen in einem harmonischen Verhältnis.^{399; 400}

³⁹³ Vgl. Hilliger, *Theaterpädagogische Inszenierung*, S. 122f.

³⁹⁴ Ebd.

³⁹⁵ Vgl. Braun, „Außertheatrales als Impuls für die Theaterpädagogik – eine Methodenreflexion“, S. 199.

³⁹⁶ Ebd., S. 201.

³⁹⁷ Vgl. Degenhart, „Musik und Musikalität als Aspekte der Dramaturgie“, *Freiräume der Enge. Künstlerische Findungsprozesse der Theaterpädagogik*, Hg. Dorothea Hilliger, Milow, Strasburg, Berlin: Schibri 2009, S. 155.

³⁹⁸ Vgl. ebd.

³⁹⁹ Vgl. ebd.

⁴⁰⁰ nicht bezogen auf neuere Musikformen, die eine gesonderte Betrachtung des Harmonie-Begriffs bedürfen.

„In der Exposition werden die einzelnen Stimmen vorgestellt, in der Durchführung wird dann mit den Themen ‚gespielt‘, es wird verändert, oft mit den Kontraststimmen kombiniert und verflochten. Übertragen auf die Szenenarbeit kann so das Zusammenführen einzelner Spieler, Bewegungen, Handlungen, Texte etc. durch das Ineinander-Verflechten und das Kontrapunktieren zu einem Ganzen werden, ohne zwangsläufig in eine Collage zu münden.“⁴⁰¹

Neben der Musik sind es im besonderen Maße auch naturwissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten, die für die theaterpädagogische Arbeit fruchtbar gemacht werden können. Anhand des Prinzips der Reibung soll auch in diesem Zusammenhang eine mögliche Übertragung veranschaulicht werden:

Denkt man über den Begriff der Reibung nach, so bedeutet dieser zunächst Hemmung, Widerstand und im extremsten Falle Stagnation. Diese Störung des Bewegungsablaufes kann im theaterpädagogischen Kontext positiv nutzbar gemacht werden:

„Treten in der gewohnten Aktivität und Bewegung Hindernisse auf, so eröffnet sich der Assoziationsrahmen: Verlangsamung, Vergrößerung und Fokussierung der Wahrnehmung bis hin zur Erschließung neuer Wahrnehmungsräume. Wird die Reibung noch stärker, kommt es zum Stillstand, zur >Immobilität<, die, als Endpunkt einer Bewegung begriffen, deren Charakter in einer konzentrierten, gehaltenen Momentaufnahme verdeutlichen kann.“⁴⁰²

Dass Reibung überhaupt entstehen kann, liegt in der Berührung von Körper begründet. Dieser Aspekt stellt den primären Reiz für die Übertragung auf theaterpädagogische Prozesse dar: Körper als greifbare Materie, als handfestes Material.⁴⁰³ Wenn sich die Körper der DarstellerInnen im Spiel nun begegnen, kann das Prinzip der Reibung Kräfte freisetzen, die wiederum „in kreative Energie verwandelt werden können.“⁴⁰⁴ In einer derartig körperbezogenen Begegnung lernen sich die Spielenden auf einer neuen Art und Weise kennen, das Sinnliche und Haptische tritt gegenüber dem Intellektuellen in den Vordergrund.

Kommt es aufgrund der Reibung zu einem Innehalten, einer Zäsur, kann sich hierin ein Moment höchster Konzentration entfalten, welcher sich im nächsten Augenblick in einer neuen Bewegung auflöst. Reibungsarbeit kann dabei jedoch nicht nur zwischen den Darstellenden stattfinden, sondern sie manifestiert sich auch in der Begegnung der Spielenden mit ihren eigenen Spielkörpern.⁴⁰⁵ „Reibung stellt sich dann dar als eine Begegnung mit dem eigenen Körper in einer ihm noch fremden Ausdrucksmöglichkeit und -erfahrung.“⁴⁰⁶ Während des Gestaltungsprozesses müssen die SpielerInnen ihren Figuren einen Körper im eigenen Körper schaffen. Gangarten, Gesten und Mimik werden entwickelt, wobei die Darstellenden dabei ihren Figuren „in sich selbst“⁴⁰⁷ gegenüberstehen: „In dieser

⁴⁰¹ Degenhart, „Musik und Musikalität als Aspekte der Dramaturgie“, S. 155.

⁴⁰² Hilliger-Ache, „Reibung – Versuch der Übertragung eines physikalischen Phänomens auf die theaterpädagogische Praxis“, S. 149.

⁴⁰³ Vgl. ebd.

⁴⁰⁴ Ebd.

⁴⁰⁵ Vgl. ebd., S. 150.

⁴⁰⁶ Ebd.

⁴⁰⁷ Vgl. ebd.

neuen, unter ästhetischen Vorzeichen stattfindenden Erfahrung materialisiert sich der Spieler neu und reibt sich damit an sich selbst.“⁴⁰⁸ Die dabei vollzogene Begegnung zwischen Fremdem und Vertrautem eröffnet nun - abseits jeglicher Privatheit - einen spezifischen Kommunikationsraum.⁴⁰⁹

Neue Blickrichtungen werden sowohl auf inhaltlicher als auch ästhetischer Ebene geöffnet. So kann die Beziehung zweier Antagonisten auf inhaltlicher Ebene beispielsweise über das Prinzip der Reibung erarbeitet werden. Neben dem Austesten der eigenen (körperlichen) Grenzen und dem Erproben des individuellen Ausdruckspotentials mithilfe eines außertheatralen Impulses, geht es demnach auch darum, Verknüpfungspunkte zwischen diesen Prinzipien und dem gewählten Thema oder Stoff herzustellen.⁴¹⁰ Gelingt dies, entwickelt sich eine spezifische Dynamik zwischen den jeweiligen Bereichen (z. B. Theater und Physik), welche über eine schlichte „Bebildung physikalischer/außertheatraler Prinzipien“⁴¹¹ hinausgeht.⁴¹² Das Arbeiten mit außertheatralen Strukturen ermöglicht es, Begegnungen auf der Bühne einzig über die Organisation von Körpern – deren Bewegungen, Konstellationen, Anordnungen – zu erzählen und Bilder entstehen zu lassen, die die Beziehung unterschiedlicher Figuren zueinander auch ohne Text vermitteln.⁴¹³ Eine solche Gestaltung, die nicht über eine psychologische Darstellung funktioniert, öffnet für das Publikum neue Assoziationsräume, wodurch eine spezifische Kommunikationssituation generiert wird.⁴¹⁴

⁴⁰⁸ Ebd.

⁴⁰⁹ Vgl. ebd.

⁴¹⁰ Vgl. Braun, „Außertheatrales als Impuls für die Theaterpädagogik – eine Methodenreflexion“, S. 201.

⁴¹¹ Ebd.

⁴¹² Vgl. ebd.

⁴¹³ Vgl. ebd., S. 203.

⁴¹⁴ Vgl. ebd.

5.4 Reduktion als Methodik

„Ausgangspunkt für das Reduktionsprinzip ist die Idee, dass theaterpädagogische Vorgänge transparent sein sollten, um dem Darsteller wie dem späteren Zuschauer eine sinnvolle Möglichkeit zu gewährleisten, der Aufführung folgen zu können. Die Transparenz ist durch eine sinnvolle und einfache Einrichtung des theatralischen Vorgangs zu erreichen, die durchaus den Möglichkeiten und Begebenheiten der Spielgruppen Rechnung tragen kann. [...] Transparent und kreativ ist der Spielvorgang dann, wenn der Zeigecharakter des Spielablaufs durch die Prägnanz der Einfachheit zeichenbedingter Vermittlungsformen gewahrt ist.“⁴¹⁵

Enrico Otto steckt mit diesen einführenden Worten zu seiner Studie *Inszenierungstechniken in der theaterpädagogischen Produktion* den Horizont des theaterpädagogischen Spielfeldes ab und hebt Transparenz als grundlegende Kategorie theatralen Gestaltens mit nicht-professionellen Darstellerinnen und Darstellern hervor. In seinem Verständnis muss sich diese auf drei Ebenen niederschlagen: Zunächst bedarf es von Seiten der Spielleitung eine reflektierte Haltung gegenüber den eigenen inszenatorischen Möglichkeiten und Potentialen. Oftmals sind es die nicht realisierbaren Ansprüche der SpielleiterInnen, die das jeweilige Projekt in Richtung eines dilettantischen Abklatsches professionellen Theaters treiben. Das Wissen um die Grenzen der eigenen Gestaltung, das Erlernen einer theatralischen Aufbau-logik sowie eine damit einhergehende Spielehrlichkeit stellen die Eckpfeiler einer transparenten Arbeitshaltung dar.⁴¹⁶

Dieses Bewusstsein über die Funktionsweisen theatraler Prozesse gilt es nun auch bei den Spielerinnen und Spielern hervorzurufen. Um die erwünschte „Durchschaubarkeit eigenen Tuns in allen Augenblicken theatralischen Einrichtens“⁴¹⁷ erreichen zu können, ist es sinnvoll, eine Fokussierung der verwendeten theatralen Mittel vorzunehmen. Durch diese Reduktion werden theatersemiotische Prozesse für die Darstellenden nachvollziehbar und damit transparent.⁴¹⁸

Zuletzt wirkt sich diese Transparenz auch auf das Publikum aus. Durch die Prägnanz der theatralen Zeichen ist es diesem möglich, den Herstellungsprozess des Gezeigten nachzuvollziehen und somit im besten Fall zu einem tieferen Verständnis zu gelangen.⁴¹⁹

Um eine sinnvolle Fokussierung vornehmen zu können, bedarf es zuvörderst ein Wissen über die Semiotik theatraler Zeichen und deren Vermittlungsformen. Ist diese Grundvoraussetzung erfüllt, können die DarstellerInnen gemeinsam mit der Spielleitung den eigenen Gestaltungsprozess reflektieren und sich nach und nach einer Reduktion auf das

⁴¹⁵ Otto, *Inszenierungstechniken in der theaterpädagogischen Produktion*, S. 19.

⁴¹⁶ Vgl. ebd., S. 18.

⁴¹⁷ Ebd.

⁴¹⁸ Vgl. ebd.

⁴¹⁹ Vgl. ebd., S. 18f.

Notwendigste annähern.⁴²⁰ Im Zuge der Reduktion kommt es nun zwangsläufig zu einer Stilisierung des Dargestellten, wie an den folgenden Beispielen veranschaulicht werden soll: So kennzeichnet ein einzelnes Fenster unter Umständen eine ganze Hauswand, markante Kostümteile wie Schuhe oder Hüte ersetzen aufwändige Gesamtkostüme, bewusst gewählte Requisiten etablieren einen konkreten Spielraum etc.⁴²¹ Durch die Prägnanz der gewählten Zeichen tritt das einzelne Detail, wie z. B. ein Hut, in den Fokus der Wahrnehmung. Die Perzeption des Publikums wird somit einerseits bewusst gelenkt, andererseits wird die Vorstellungskraft der Zusehenden angeregt, indem die reduzierten theatralen Zeichen durch die eigene Fantasie ergänzt werden müssen. Das Publikum wird somit als aktiver, (sinn-)konstituierender Teil der Aufführung mitgedacht.

Durch die Reduktion der theatralen Zeichen treten zudem die SpielerInnen als DarstellerInnen in den Vordergrund:

„Im Gegensatz zur Kaschierung schwieriger theatralischer Umsetzungsideen durch kompakte, selbstaussagende und selbsttragende Bühnenbilder, durch überschäumende Kostümgestaltungen oder durch vielfältige Lichtgestaltungen geht es um das Erlernen der theatralischen Reduktion im Sinne einer Verkürzung auf notwendigste, unabdingbare Vorgänge, aber im wesentlichen [sic!] um die audio-visuelle Vordergründigkeit der Darsteller-Körper als imminente Wahrnehmungskategorie durch den Zuschauer.“⁴²²

Den Spielenden wird somit die Möglichkeit gegeben, ihr persönliches Ausdruckspotential so unmittelbar wie möglich zu präsentieren. Stellt Reduktion das grundlegende Arbeitsprinzip eines Projektes dar, ist dessen Ausgangspunkt stets die individuelle Darstellungsmöglichkeit der einzelnen SpielerInnen. Darauf aufbauend wird gemeinsam mit der Gruppe ein detaillierteres Gestaltungsvokabular entwickelt, das es den Spielenden erlaubt, selbstsicher auf der Bühne zu agieren. Reduktion kann in diesem Sinne als „Rückbesinnung auf die Einfachheit der theatralischen Formen in ihrer semiotischen Aufbereitung“⁴²³ verstanden werden.⁴²⁴

Dieser Vorgang fordert nun eine spezifische Herangehensweise an den theatralen Formungsprozess: Um ein willkürliches Ansammeln an Material zu vermeiden, muss den verschiedenen Gestaltungsaufgaben von vornherein eine klare Struktur vorgegeben werden:

„Ohne Spielregeln, die die spielerische Annäherung an und den theatralen Umgang mit einem bestimmten Material strukturieren, ist freies Improvisieren nicht möglich. Die Vorgaben hemmen nicht, sondern bündeln und fokussieren die kreative Energie.“⁴²⁵

⁴²⁰ Vgl. ebd.

⁴²¹ Vgl. ebd., S. 20.

⁴²² Ebd., S. 19.

⁴²³ Ebd., S.36.

⁴²⁴ Vgl. ebd., S. 35f.

⁴²⁵ Degenhart, Lisa, „Musik und Musikalität als Aspekte von Dramaturgie“, S. 153.

Dies erleichtert im weiteren Verlauf die sinnvolle Reduktion der semiotischen Zeichen auf allen Gestaltungsbereichen des Theaters. Naheliegende und erfolgsversprechende Vorgaben in der Improvisation stellen oftmals Fokussierungen auf die einzelnen Teilbereiche der Theaterkunst dar. Hierbei erscheint es sinnvoll, die einzelnen Bereiche zunächst getrennt voneinander zu betrachten: Raum, Requisiten und Kostüm werden im Folgenden somit zunächst (auch aus argumentativen Gründen) separat voneinander beleuchtet. Nimmt man hingegen innerhalb einer Probeneinheit eine Konzentration auf einen Aspekt theatraler Gestaltung vor, bedeutet diese nicht die völlige Ausblendung anderer Elemente, sondern verschafft der Gruppe vielmehr einen klaren Ausgangspunkt und sorgt für ein strukturiertes Vorgehen.⁴²⁶

5.4.1 Raumreduktion und funktionaler Requisiteneinsatz

„Eine bestimmte Anzahl von Menschen und Gegenständen ist im Theater versammelt. Sie müssen genügen, um mit jeder Situation des Stückes umzugehen. Es gibt kein ‚Bühnenbild‘ im üblichen Sinne des Wortes. Es ist auf die Gegenstände reduziert worden, die für die Handlung unerlässlich sind. Jeder muss beitragen, nicht zur Aussage, sondern zur Dynamik des Stückes; sein Wert liegt in seinen verschiedenen Verwendungsmöglichkeiten.“⁴²⁷

Dieses grundlegende Spielprinzip, welches Jerzy Grotowski in seinem Plädoyer *Für ein armes Theater* festlegt, kann auch im theaterpädagogischen Kontext fruchtbar gemacht werden. Mit ihm geht ein Verzicht auf ein statisches, rein illustratives Bühnenbild einher, das meist in keinem konkreten Zusammenhang mit dem Spiel der Darstellenden steht. Im Sinne Grotowskis soll sich der Theaterraum vielmehr aus der Gruppe selbst – ihren Handlungen, Positionen, Bewegungen auf der Bühne – heraus entwickeln. Somit treten die DarstellerInnen mit ihrem Körper in den Mittelpunkt des Geschehens, wodurch sich das Publikum vollkommen auf die „eigene typologisch bedingte Spieleigenheit“⁴²⁸ dieser konzentrieren kann.⁴²⁹ Auch Peter Brook erkennt das große Potential eines freien Spielraumes und eröffnet seine berühmte Vorlesungsreihe *Der leere Raum* mit den Worten: „Ich kann jeden leeren Raum nehmen und ihn eine nackte Bühne nennen.“⁴³⁰ Ausgehend von dieser „nackten Bühne“ kann der Raum nun aktiv in den Gestaltungsprozess eingebracht und transformiert werden: Die Atmosphäre, Architektonik, geographische Lage und Beschaffenheit des gewählten Spielortes werden im Zuge dessen reflektiert und in die theatralen Suchbewegungen integriert. Somit entsteht ein enges Verhältnis zwischen den

⁴²⁶ Vgl. Hilliger, *Theaterpädagogische Inszenierung*, S. 64f.

⁴²⁷ Grotowski, Jerzy, *Für ein armes Theater*, Berlin: Alexander 1994, S. 81.

⁴²⁸ Otto, *Inszenierungstechniken in der theaterpädagogischen Produktion*, S. 25.

⁴²⁹ Vgl. ebd.

⁴³⁰ Brook, Peter, *Der leere Raum*, Berlin: Alexander Verlag ⁹1983, S. 9.

Darstellenden und ihrem Raumkonzept, was sich wiederum in einem differenzierten Blick auf die eigenen Spielabläufe auswirken kann.⁴³¹ Der Spielraum ist folglich für alle involvierten Personen in besonderem Maße ein spezifischer Erfahrungsraum, durch welchen die Spielenden zu einer fundierten Spielmotivation und einem tieferen Figurenverständnis gelangen können.⁴³²

Damit sich ein schlüssiges Raumkonzept aus der Gruppe heraus generieren kann, muss vor allem auf Konzentration im Spiel, Rhythmik in den Bewegungen und die Spielenden-Zusehenden-Konstellation geachtet werden.⁴³³ Eine Fokussierung in den einzelnen Gestaltungsaufgaben während des Probenprozesses kann diesbezüglich äußerst hilfreich sein, wie an späterer Stelle noch genauer auszuführen sein wird.

Setzt man Reduktion und Funktionalität als Prämissen der Raumgestaltung an, verlegt sich der Schwerpunkt der Gestaltung mitunter vermehrt auf das Spiel mit Requisiten. Dabei geht deren Funktion weit über den Gebrauch als Dekorationsgegenstände hinaus. Vielmehr treten Requisiten durch einen gezielten Einsatz als raumschaffende oder –strukturierende Elemente in den Mittelpunkt:

„Stühle oder größere Objekte, die bereits dem Bühnenbild zuzuordnen sind, können durch eine entsprechende Spielweise in der Funktion von Requisiten auftreten. Wenn beide Möglichkeiten im Spiel realisiert sind, wird der äußere Aufwand reduziert, das Spiel aber trotz - oder gerade wegen dieser Reduktion - vielfältig und abwechslungsreich.“⁴³⁴

Durch den reflektierten Einsatz der Requisiten werden diese belebt, oder, wie Dorothea Hilliger es ausdrückt, „beseelt und ‚eingemeindet‘.“⁴³⁵ Gleichzeitig kommt es zu einer Erweiterung theatraler Ausdrucksformen sowie einer Präsenzsteigerung, da die Gegenstände stets im Bewusstsein der Figuren bleiben und somit aktiv im Spiel gehalten werden.⁴³⁶ Je fokussierter sich die Ausstattung demnach gestaltet, desto höher ist die Chance, diesen „beseelten“ Einsatz von Requisiten über eine Aufführung hinweg aufrecht zu erhalten. Gleichwohl sollte an diesem Punkt darauf hingewiesen werden, dass das eben Dargelegte als grundlegende Orientierungshilfe im Umgang mit Raum und Requisiten angesehen werden kann, in keinem Fall jedoch als apodiktische Regel verstanden werden darf.

Unter Zuhilfenahme von Requisiten ist es also möglich, Räume unmittelbar und ausdrucksstark in Szene zu setzen. Darin erschöpfen sich dessen Einsatzmöglichkeiten

⁴³¹ Vgl. Otto, *Inszenierungstechniken in der theaterpädagogischen Produktion*, S. 30.

⁴³² Vgl. ebd.

⁴³³ Vgl. Hilliger, *Theaterpädagogische Inszenierung*, S. 160.

⁴³⁴ Ebd., S. 146.

⁴³⁵ Ebd., S. 147f.

⁴³⁶ Vgl. ebd., S. 146f.

jedoch noch lange nicht: Gerade für die Spielenden können Requisiten wichtige Bezugspunkte auf der Bühne und während des Spiels darstellen. Als Mit- bzw. Gegenspieler eröffnen sie unter Umständen vielfältige Anregungen, ins Spiel zu kommen.⁴³⁷ In der Figuren- bzw. Szenengestaltung wird mit der Fokussierung auf das Requisit eine reduzierte, klare Gestaltungsaufgabe gegeben, die ein konzentriertes Spiel begünstigt.

„Wenn der Spieler die Aufgabe erhält, den äußeren oder inneren Bezug zu seinem Objekt nicht zu verlieren, steht er zudem auf der Bühne nie ‚leer‘, d. h. ohne irgendeine Motivation. Dies führt zu einem konzentrierten Spiel, wobei es sogar einmal möglich ist, sich als Teil der Rollengestaltung an einem Requisit ‚festzuhalten‘.“

In diesem Zusammenhang wird Requisiten gleichzeitig eine gewisse Schutzfunktion zuteil, da die Spielenden im Gestaltungsprozess nicht mehr ganz auf sich alleine gestellt sind. Gerade durch ihre spezifische Materialität bzw. Haptik fordern sie die agierenden Personen zu Handlungen auf, denen neue, ungewöhnliche Bewegungsqualitäten und –rhythmen innewohnen können.⁴³⁸ Das Experimentieren mit einem Objekt fördert demzufolge in besonderem Maße den Einsatz des Körpers. Durch Aufgabenstellungen, die einen verfremdeten Einsatz des Gegenstandes verlangen, finden die Darstellenden oftmals leichter zu ungewöhnlichen Ausdrucksformen. Der gezielte Einsatz von Requisiten im Proben- und Gestaltungsprozess stellt somit ein formgebendes Element dar, welches die Spielenden darüber hinaus vom naturalistischen Darstellen wegführt, ohne sie dabei zu überfordern.⁴³⁹

„Gegenstände, die den Jugendlichen möglicherweise aus dem Alltag gut bekannt sind, werden in dieser Probeneinheit neu und anders wahrgenommen und eingesetzt, was zu überraschenden Spiellösungen und Ausdrucksmöglichkeiten führt.“⁴⁴⁰

Diese Wirkung lässt sich nun auch auf die anderen Elemente theatraler Darstellung übertragen. Sobald eine Fokussierung auf einen bestimmten Teilbereich - wie z. B. Kostüm - bei der Gestaltungsaufgabe stattfindet, erhält das naturalistische Spiel aufgrund der Zuspitzung bereits einen ersten Bruch. Des Weiteren eröffnen in dieser Art begrenzte Aufgaben gerade für AnfängerInnen einen niederschweligen Zugang zur Praxis theatralen Gestaltens, indem sie einer Überforderung angesichts der Komplexität szenischen Darstellens mittels Konkretion entgegenwirken.⁴⁴¹ Durch die Konzentration auf einen zentralen Aspekt lässt sich in den meisten Fällen ein präziseres Spielergebnis erzielen, wodurch auch die Darstellung an Qualität gewinnt.⁴⁴²

Besonders ungewöhnliche, verfremdende Aufgabenstellungen vereinnahmen die Spielenden im Gestaltungsprozess nicht selten dermaßen, dass für Unsicherheiten kein Raum bleibt.

⁴³⁷ Vgl. ebd., S. 147.

⁴³⁸ Vgl. ebd., S. 145.

⁴³⁹ Vgl. ebd., S. 133.

⁴⁴⁰ Ebd.

⁴⁴¹ Vgl. ebd., S. 41f.

⁴⁴² Vgl. ebd., S. 64.

Das Material als Inspirationsquelle regt in der Probe die Fantasie der Darstellenden an, wodurch der Ausgangspunkt der Gestaltung eine „stofflich-sinnliche Qualität“⁴⁴³ erhält. Gleichzeitig werden die SpielerInnen von dem Druck entlastet, im Vorfeld bereits mit besonders geistreichen Ideen aufwarten zu müssen.⁴⁴⁴

Wie eingangs des Kapitels bereits erwähnt, treten durch die Reduktion des Bühnenbilds und der Requisiten die Darstellenden verstärkt in den Fokus der Wahrnehmung. Dies erfordert eine bewusste Reflexion der Bewegungen und Positionen der einzelnen Spielenden auf der Bühne, deren Bezugspunkte zueinander sowie deren Verhalten gegenüber den eingesetzten raumgestaltenden Elementen. Während in illustrativen Kulissen das Verhältnis der Darstellenden zum Raum in der Erarbeitung nicht selten unbeachtet bleibt oder als zweitrangig abgetan wird, stellen die genaue Bezugspunktarbeit sowie das differenzierte Spiel mit Bühnenpositionen im reduzierten Raum Grundbedingungen für das Evozieren von Spielräumen in der Fantasie der Zuschauenden dar.

Im Erarbeitungsprozess wird die Raumwahrnehmung der Zusehenden in der Gruppe stets mitgedacht, wodurch eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Raumnutzung in Gang gebracht wird: Wodurch entsteht zwischen zwei Körpern auf der Bühne Spannung? Was kann ich alleine durch die Anordnung der Körper im Raum vermitteln? Welche Hierarchien, Stilisierungen oder Figuren können mittels der Raumnutzung etabliert werden?⁴⁴⁵ Die Spielenden werden sich durch das Ausprobieren verschiedener Konstellationen über die starke Aussagekraft von Bühnenpositionen bewusst, wobei auch hier wieder zum Vorschein tritt, dass die Positionen umso stärker ihre Wirkung entfalten können, je leerer die Bühne an sich ist.⁴⁴⁶

Gerade bei der Erarbeitung von Bewegungen im Bühnenraum können präzise Aufgabenstellungen dazu beitragen, den Ideenreichtum der Spielenden zu beleben. Auch hier erweist sich demnach eine enge Struktur als hilfreich,

„die dazu herausfordert, sich innerhalb der Vorgabe [...] ein Höchstmaß an gestalterischer Freiheit zu nehmen. Ein Spieler kann so zu Deutungsmöglichkeiten vorstoßen, die außerhalb seiner bisherigen Erfahrungswelt und seiner Reflexionsmöglichkeiten liegen.“⁴⁴⁷

Enrico Otto hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass „[d]er zentrale Aspekt aller theatralischen Abläufe [...] die Führung des Darstellerkörpers im Aktionsraum Bühne [ist].“⁴⁴⁸ Ziel muss es ihm zufolge sein, mittels Bezugspunktarbeit eine Konzentration des

⁴⁴³ Ebd., S. 73.

⁴⁴⁴ Vgl. ebd.

⁴⁴⁵ Vgl. ebd., S. 165.

⁴⁴⁶ Vgl. ebd., S. 168.

⁴⁴⁷ Ebd., S. 174.

⁴⁴⁸ Otto, *Inszenierungstechniken in der theaterpädagogischen Produktion*, S. 20.

Bewegungsablaufes im szenischen Spiel zu erreichen, was sich beispielsweise bei der Fokussierung auf Detailarbeit bei einer Zeigesituation (Kopfbewegung, Augenstellung etc.) Bahn brechen kann.⁴⁴⁹ Im Verlauf des Probenprozesses kommt es dabei zur Entwicklung eines individuellen Bewegungsportraits, das nach und nach auf konkrete Punkte hin stilisiert wird.

5.4.2 Stilisierte Bühnenhandlung und Standbilder

Stilisierung kennzeichnet eine „inhaltliche und formale Zuspitzung von Vorgängen auf der Bühne“⁴⁵⁰ und kann als eine spezifische Inszenierungstechnik verstanden werden:

„Die aufs Notwendigste reduzierte Raum-Körper-Form wird in der Stilisierung durch eine sehr detaillierte und trotzdem einfache Anspielform in einer Szene nochmals vereinfacht. Dadurch wird szenisches Arbeiten übersichtlich, eindrucksvoll und vor allen Dingen für das Laientheater machbar.“⁴⁵¹

Gleichzeitig gewährt die Fokussierung auf bestimmte Ausdrucksmittel und Darstellungsmodi den Spielenden einen Schutzraum, da sie diese dabei unterstützt, das Ausgesetzt-Sein der repräsentierten Figuren nicht zu einem privaten Ausgesetzt-Sein werden zu lassen.⁴⁵² Je klarer und formgebender die Gestaltungsaufgaben sich im Probenprozess erweisen, je reflektierter die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper als Material der Darstellung verläuft, desto schneller können die Teilnehmenden zu stimmigen Stilisierungsformen kommen und diese umsetzen.

Ihre maximale Zuspitzung findet die Stilisierung in der Form von Standbildern, welche eine überdeutliche Zeigesituation repräsentieren. Unter Standbildern sind statische Arrangements von Spielenden zu verstehen, welche durch eine explizite Körperhaltung bzw. Pose gekennzeichnet sind. Standbilder können demnach auch als lebende Bilder bezeichnet werden und begründen in der Form der Tableaux vivants bereits seit dem 18. Jahrhundert eine lange Tradition im Theater.⁴⁵³ Ihre besondere Kraft entfalten die Standbilder durch das bewusste Changieren zwischen Stillstand und Bewegung, wobei sie sich „auf dem Grat zwischen Verlebendigung und Erstarrung der Körper“⁴⁵⁴ manifestieren. Die Körperlichkeit der Darstellung wird dabei im besonderen Maße exponiert:

⁴⁴⁹ Vgl. ebd.

⁴⁵⁰ Hilliger, *Theaterpädagogische Inszenierung*, S. 26.

⁴⁵¹ Otto, *Inszenierungstechniken in der theaterpädagogischen Produktion*, S. 65f.

⁴⁵² Vgl. Hilliger, *Theaterpädagogische Inszenierung*, S. 26.

⁴⁵³ Vgl. Brandl-Risi, Bettina, „Tableau vivant“, *Metzler Lexikon Theatertheorie*, Hg. Erika Fischer-Lichte, Stuttgart: Metzler 2005, S. 325.

⁴⁵⁴ Vgl. ebd., S. 326.

„Das T. v. [Tableau vivant] basiert auf dem Strukturprinzip der schlagartigen Erhellung einer Situation, die in erster Linie mit Hilfe der Proxemik der Figuren, also einer räumlichen Konfiguration, veranschaulicht wird.“⁴⁵⁵

Im Probenprozess tritt bei der Verwendung dieser Darstellungspraxis die Funktion der Immobilität in den Fokus. Durch das Anhalten einer Bewegung und dem damit einhergehenden Stillstand wird den Spielenden die Möglichkeit gegeben, sich einen Überblick über die eigene Position im Raum zu verschaffen und diese in Bezug zu den anderen Darstellenden zu setzen. Standbilder fördern somit die Wahrnehmung der SpielerInnen und erleichtern es diesen, „den eigenen Körperausdruck zu erkennen, ggf. zuzuspitzen oder in anderer Weise zu modifizieren und später wiederholbar zu machen.“⁴⁵⁶

Gerade in der Theaterarbeit mit Kindern im Kindergarten- bzw. Volksschulalter erweisen sich Tableaux vivants als ideales Gestaltungsmittel. Dies liegt zuvörderst in der Einfachheit des Darstellungsprinzips begründet; die Funktionsweise eines „lebendigen Bildes“ ist auch sehr jungen Spielerinnen und Spielern leicht begreiflich. Will man mit den Kindern Szenen zu einem bestimmten Thema erarbeiten, bietet eine Standbild-Abfolge eine klare und einfache Struktur, in welcher die DarstellerInnen ihre eigene Kreativität einbringen können. So „bauen“ die Spielenden mehrere aufeinanderfolgende Bilder, die jeweils einen bestimmten Inhalt vermitteln und in der Kombination eine Handlung erzählen. Durch diese Erarbeitungsweise wird den Kindern zunächst die Bedeutung der Expressivität des Körpers bewusst und sie erfahren, dass Geschichten auch ohne den Einsatz von Sprache vermittelt werden können. Im theaterpraktischen Zusammenhang bieten Standbilder somit ein schnell umsetzbares Gestaltungsprinzip, welches auch Raum für vielfältige Modulationen gibt: Ausgehend von der Basis der Standbilder-Abfolge können beispielsweise Szenen weiterentwickelt werden, indem sich die Kinder unter anderem für ihre verkörperten Figuren einen Satz überlegen, welcher zur dargestellten Situation passt. In einem weiteren Schritt kann - ausgehend vom jeweiligen Standbild - eine Szene improvisiert werden, die die Handlung vertieft oder in eine neue Richtung vorantreibt.

Zusammenfassend lässt sich demnach sagen, dass Standbilder aufgrund ihrer formalen Strenge dem Gestaltungsprozess von Beginn an eine klare Struktur verleihen und gleichzeitig für eine erhöhte Reflexion bzgl. der Raum- und Körperwahrnehmung auf Seiten der Spielenden sorgen. Darüber hinaus wird dem Zusehenden aufgrund der Statuarik der Körper im Raum die Möglichkeit geboten, sich dezidiert auf die dargestellte Aussage zu konzentrieren.⁴⁵⁷

⁴⁵⁵ Ebd., S. 325.

⁴⁵⁶ Vgl. Hilliger, *Theaterpädagogische Inszenierung*, S. 19.

⁴⁵⁷ Vgl. Otto, *Inszenierungstechniken in der theaterpädagogischen Produktion*, S. 70.

An diesem Beispiel ist zudem klar zu erkennen, wie formende Aspekte bereits im Training auf spielerischer Ebene zum Einsatz kommen und später für die konkrete Szenengestaltung wieder aufgegriffen werden können.⁴⁵⁸

Durch Stilisierung im Allgemeinen wird die Darstellung auf wesentliche Gestaltungselemente reduziert, was gleichermaßen die formale Geschlossenheit und Logik des Stückes fördern kann.⁴⁵⁹ Gleichzeitig begünstigt die Reduktion theatraler Mittel die Kommunikation der DarstellerInnen untereinander. Aufgrund der konkreten Gestaltungsaufgaben und der formalen Strenge müssen sich die SpielpartnerInnen bewusst aufeinander konzentrieren, sich aufeinander beziehen und interagieren. Das soziale Gefüge der Gruppe kann sich im Sinne einer kommunikativen Kompetenz intensivieren, was sich im besten Falle auch bei der Präsentation des Arbeitsergebnisses in Form eines einzigartigen Gruppenportraits niederschlagen kann.⁴⁶⁰

5.4.3 Körperausdruck und Textreduktion

Wie bereits des Öfteren innerhalb dieses Kapitels herausgestellt wurde, tritt durch die Mittel der Reduktion und Stilisierung der DarstellerInnen-Körper verstärkt in den Fokus der theatralen Gestaltung. In diesem Zusammenhang bildet der typologische Bewegungskanon eines Spielenden nicht selten den Ausgangspunkt der Figurengestaltung. Ziel ist es dabei, „über variable Darstellungsformen zu einem darstellerischen Ausdruck zu kommen“⁴⁶¹. Eine hilfreiche Methodik lässt sich diesbezüglich in Anlehnung an das Bewegungstheater finden. Enrico Otto hält dieses wegen seiner „archaischen, weil ursprünglichsten Aktionsform des Körpers“⁴⁶² im besonderen Maße für den Laienbereich geeignet:

„[Durch] Rhythmisierung der eigenen Körperaktion im Raum von Licht und Ton und reduziertem Kostüm unterstützt, verweist es auf eine bestimmte kahle Vermittlung der Körperzeichen. Deren in Szene gesetzte Kargheit offenbart durch überdeutliches Zeigen der normalen Körper-Bewegungs-Funktion die Einfachheit eines natürlichen nicht-sprachlichen Mitteilungssystems, dessen einfache Vermittlungsbedeutung in Vergessenheit geraten ist.“⁴⁶³

Gleichzeitig lässt diese Art der Darstellung Freiräume zum kreativen Mitdenken entstehen, wodurch die Fantasie des Publikums in besonderer Weise angeregt wird.⁴⁶⁴

⁴⁵⁸ Vgl. Hilliger, *Theaterpädagogische Inszenierung*, S. 143.

⁴⁵⁹ Vgl. ebd., S. 123.

⁴⁶⁰ Vgl. Otto, *Inszenierungstechniken in der theaterpädagogischen Produktion*, S. 74.

⁴⁶¹ Ebd., S. 32.

⁴⁶² Ebd.

⁴⁶³ Ebd.

⁴⁶⁴ Vgl. ebd.

Im Erarbeitungsprozess reflektieren und erproben die Darstellenden ihr jeweiliges Bewegungspotential, wodurch individuelle Eigenarten erkannt und später mitunter als spezifische Darstellungsqualität in Rollen eingearbeitet werden können.⁴⁶⁵

Die Figurenentwicklung nimmt ihren Ausgangspunkt demnach an der Bewegung, an der Erfahrung des eigenen Muskeltonus und somit dezidiert an einer Körpererfahrung. Die Darstellung der Spielenden erhält somit zunächst einen ausgeprägten körperlichen Charakter, bevor das Material intellektuell weiterentwickelt bzw. bevor mit der Textarbeit begonnen wird.⁴⁶⁶ Hierbei manifestiert sich der große Vorteil dieser Arbeitsmethode: Die DarstellerInnen verfügen aufgrund des Körper- bzw. Bewegungstrainings bereits über ein vielschichtiges Ausdrucksvermögen, wodurch bei der Hinzunahme von Sprache die Gefahr einer reinen Textillustration gemindert wird.⁴⁶⁷

Gerade die Improvisation mit Text stellt besonders für unerfahrene SpielerInnen eine große Herausforderung dar. Unter der falschen Annahme, während der Übung möglichst geistreiche und pointierte Dialoge entwickeln zu müssen, verfallen diese nicht selten in ein reines Wortgefecht und vergessen darüber hinaus jegliches körperliche Spiel. Legt man den Fokus jedoch auf den Körper, wird die Sprache auf das Wesentliche beschränkt. Eine konkrete Aufgabenstellung könnte in diesem Zusammenhang so aussehen, dass sich die DarstellerInnen als ihre jeweiligen Figuren mit deren spezifischer Körperlichkeit (Gangart, Körperhaltung etc.) durch den Raum bewegen. Im Hineinfühlen in die Figur kommen den Spielerinnen und Spielern gewisse Gedanken und Sätze in den Sinn, die unter verschiedenen Anweisungen der spielleitenden Person artikuliert oder aufgeschrieben werden. Auch die weiter oben beschriebene Szenenerarbeitung mit Standbildern kann als ideales Mittel zur sprachlichen Reduktion angeführt werden, da die Spielenden ausgehend von einer konkreten Körperhaltung prägnante und situationsbezogene Sätze zu ihrer Figur entwickeln.

Durch diese Gestaltungsmethoden lernen die Spielenden, ihre Darstellung vielmehr mittels Körperausdruck zu artikulieren. Die dafür notwendige Formgebung durch präzise Aufgaben führt die Darstellenden zudem weg von einem rein imitierenden, naturalistischen Spiel.

„Unter dem Gesichtspunkt von Tempi, Raumaufteilung, Bewegungsqualitäten, Materialien, Farben etc. montierte Bühnenhandlungen fangen an, eigene Geschichten zu erzählen, die, da nicht an einen durchgängig bedeutungstragenden Text gebunden, der Assoziation der Zuschauer breiten Raum lassen und so zu unterschiedlichen Geschichten führen können.“⁴⁶⁸

⁴⁶⁵ Vgl. ebd., S. 37.

⁴⁶⁶ Vgl. Hilliger, *Theaterpädagogische Inszenierung*, S. 49.

⁴⁶⁷ Vgl. ebd., S. 65.

⁴⁶⁸ Ebd., S. 114f.

Eine ähnliche Vorgehensweise lässt sich auch bei einer präliminierten Textvorlage realisieren: Hierbei wird der Text bei der Szenenerarbeitung auf die zentralen Aussagen der Figuren reduziert. Mittels spezifischer Form- und Gestaltungsvorgaben wird die Szene nun unter Verwendung des eingeschränkten Textes erarbeitet, wodurch es verstärkt zu einer ausgeprägten Körperlichkeit, Handlungsorientierung und Stilisierung im Spiel kommt.⁴⁶⁹

Auch hier kommt wiederum klar zum Vorschein, „dass der Weg zur Figur eindeutig über ihre formale Gestaltung geht“⁴⁷⁰, was eine Betonung der körperlichen Gestaltung zur Folge hat: „Sei es, dass Ausdrucksformen über muskuläre Spannungszustände, Tierimprovisationen oder Korrespondenzen zu Elementen oder Materialien gesucht werden.“⁴⁷¹

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Fokussierung auf formgebende Gestaltungsaufgaben wie der Reduktion das Spielmaterial von Beginn an strukturiert, wodurch es sich später organisch in die Inszenierung eingliedern lässt. Wird bei der theatralen Suchbewegung auf solche Prinzipien verzichtet, kommt es zu einem willkürlichen Sammeln von Material. Dies kann im Laufe der Stückkonzeption unter Umständen zu dramaturgischen wie formalen Problemen führen und die stimmige Montage des Materials erschweren.

5.4.4 Kostüme als Erarbeitungs- und Gestaltungselement

Als letztem Element der Reduktionsmethode soll der Funktion des Kostüms Rechnung getragen werden. Hierbei sei zunächst auf einen grundlegenden Wandel bezüglich der Funktion von Kostümen im Theater allgemein hingewiesen. Mit der Entwicklung eines erweiterten Kultur- und Theaterbegriffs und der zunehmenden Infragestellung der Werktreue, hat sich ein freier Zugang zu Stoffen und Theatertexten etabliert, welcher landläufig unter dem Begriff des Regietheaters zusammengefasst wird. Inmitten dieser Entwicklung war es nun auch der Kostümbildner:in möglich, einen eigenständigen interpretatorischen Zugang auf Stoffe und Figuren zu nehmen, der weit über eine rein illustrative Funktion hinausgeht.⁴⁷² Somit tritt das Kostüm als Erarbeitungs- und Gestaltungselement vermehrt in das Blickfeld der Künstler:innen.

Gerade in der theaterpädagogischen Praxis bietet das Kostüm nun einen vielversprechenden Ausgangspunkt für die Figurengestaltung. Kostüme entfalten ihre Wirkung jedoch nicht erst im konkreten Gestaltungsprozess einer theatralen Figur, sondern

⁴⁶⁹ Vgl. ebd., S. 109.

⁴⁷⁰ Ebd., S. 114.

⁴⁷¹ Ebd., S. 114f.

⁴⁷² Vgl. ebd., S. 80.

ermöglichen zunächst einen fremden Blick der Spielenden auf sich selbst: Dieser wird durch die äußere Verwandlung provoziert, wodurch neue Ausdrucks- und Verhaltensmöglichkeiten entstehen können.⁴⁷³ Mit privater Kleidung gehen immer auch private Haltungen und Gesten einher, die das Loslösen von der eigenen Person im Spiel erschweren und somit eine Verwandlung verhindern. Das Erfahren der Fremdheit eines Kostüms bzw. einer anderen Kleidung regt die DarstellerInnen zum Experimentieren mit Körperhaltungen und Gangarten an. Über dieses Experimentieren kann nun eine Annäherung an eine theatrale Figur stattfinden.⁴⁷⁴

Will man nicht von Beginn an mit Kostümen arbeiten, erweist sich das Anlegen einer Trainingskleidung als große Hilfe: Gerade in der Anfangsphase eines Projektes gilt es, den Spielerinnen und Spielern ein Bewusstsein über ihren eigenen Körper zu verschaffen und sie zu ermutigen, mit Körperhaltungen und –bewegungen zu experimentieren. Durch eine bequeme, funktionale Trainingskleidung (z. B. Jogginghose und Sport-T-Shirt) können sie sich vollkommen auf die Aufgaben konzentrieren, ohne sich dabei Sorgen um ihre Kleidung machen zu müssen. Besonders bei Mädchen, die im Alltag figurbetonte, enge Kleidung tragen, kann anderenfalls sehr oft ein permanentes Ziehen und Richten der Bekleidung beobachtet werden, wodurch die Konzentration auf die Gestaltungsaufgabe gestört wird. Darüber hinaus unterstützt das Tragen einer Trainingskleidung der Neutralisierung von Körperhaltungen, wodurch das Aufnehmen neuer Bewegungs- und Ausdrucksformen ebenfalls erleichtert wird.⁴⁷⁵

Wurde in den ersten Probeneinheiten mittels neutraler Trainingskleidung der eigene Körperausdruck kennengelernt, können Kostümteile darauf aufbauend für die Erarbeitung einer Szene oder einer Figur eingebracht werden. Hüte, Schuhe, Handschuhe oder Schals lenken die Aufmerksamkeit dabei auf bestimmte Körperteile und deren Verwandlungspotential. Diese Fokussierung auf partielle Körperstellen haben nicht selten große Auswirkungen bezüglich der Darstellungsqualität. So verschafft ein Hut einer Figur beispielsweise eine spezifische Haltung, die sich wiederum auf deren Gangart auswirken kann. Das Spiel gewinnt somit an Ausdrucksvielfalt und wird vielschichtiger.⁴⁷⁶

„Die (scheinbare) Reduktion auf den Einsatz und Ausdruck einzelner Körperteile führt, bleibt man konsequent bei diesem Ansatz und gibt Gestaltungshilfen, zu einem für die Spieler selbst oft erstaunlichen Ausdrucksreichtum, der Darstellungsklischees überwindet.“⁴⁷⁷

Werden Kostüme bzw. Kostümteile im theaterpädagogischen Probenprozess als Erarbeitungselement eingesetzt, können diese im endgültigen Stück auch bewusst entfallen.

⁴⁷³ Vgl. ebd., S. 79.

⁴⁷⁴ Vgl. ebd., S. 82.

⁴⁷⁵ Vgl. ebd., S. 83.

⁴⁷⁶ Vgl. ebd., S. 83f.

⁴⁷⁷ Ebd., S. 84.

So kann eine Figur beispielsweise mittels besonderer Schuhe (z. B. schweren, klobigen Stahlkappenschuhen) erarbeitet werden, welche deren Habitus entscheidend prägt. Werden diese Schuhe am Ende jedoch ersetzt oder gar barfuß gespielt, kann dies zu einer positiven Irritation bei den Zusehenden führen und deren Konzentration steigern.⁴⁷⁸

Nicht weniger spannend kann es jedoch sein, Kostüme aus der Erarbeitungsphase in die Aufführung einzugliedern. In diesem Fall können diese unter anderem als Signal für die Figuren dienen. Dennoch sollte bei der Konzeption des Kostüms eine Fokussierung auf das Wesentliche einer Figur gelegt werden. In vielen Fällen liegt gerade darin eine größere Aussagekraft als in einer fehlgeleiteten Detailgenauigkeit.⁴⁷⁹ Auch hier können die SpielerInnen selbst in den Auswahlprozess mittels konkreter Gestaltungsaufgaben einbezogen werden. Wird die Kostümsuche beispielsweise auf maximal drei Kostümteile beschränkt, schärft sich der Blick für das Signifikante einer Figur. Gleichzeitig wird durch die bewusste Reduktion genügend Raum für Körperausdruck und Bewegung gelassen.⁴⁸⁰ Letztlich zeigt sich auch hier wieder, dass Einfachheit und eine sinnvoll gesetzte Reduktion die theatrale Wirkung und Aussagekraft in theaterpädagogischen Projekten steigern können.

5.4.5 Resümee: Zum Verhältnis von Reduktion und Komplexität der Darstellung

„Theaterpädagogik nutzt die Reduktion als Rückbesinnung auf die Einfachheit der theatralischen Formen in ihrer semiotischen Aufbereitung. Sie gibt in einem solchen Verfahren dem Darsteller die Fähigkeit, selbstsicher zu agieren, zu seinen typologisch bedingten Fähigkeiten zu stehen, ja sie zu erkennen und auszubauen, sie theatralisch einzusetzen und seinen Darstellungsteil in eine Gruppe einzubringen. Nichts wirkt aufgesetzt, nichts wirkt künstlich.“⁴⁸¹

Gleichzeitig bedeutet diese „Rückbesinnung auf die Einfachheit der theatralischen Formen“ jedoch keinen Verzicht auf Komplexität in der Darstellung. Es erfolgt vielmehr eine Auswahl theatralischer Zeichensysteme, die für die Spielenden innerhalb ihrer Ausdrucksmöglichkeiten machbar sind.⁴⁸² Mit der Reduktion geht also auch immer eine gesteigerte Reflexion des eigenen theatralen Tuns einher, womit die Kommunikation innerhalb der Gruppe gesteigert wird. Das aktive Mitgestalten aller Beteiligten sowie die gemeinschaftliche Suche nach der gruppenspezifischen Form schlagen sich im besten Falle auch in der Aufführung in Form eines stimmigen Gruppenportraits nieder.

⁴⁷⁸ Vgl. ebd.

⁴⁷⁹ Vgl. ebd., S. 85.

⁴⁸⁰ Vgl. ebd.

⁴⁸¹ Otto, *Inszenierungstechniken in der theaterpädagogischen Produktion*, S. 36.

⁴⁸² Vgl. ebd., S. 61.

Reduktion fordert die Spielenden dabei zum Experimentieren mit dem Spielmaterial heraus, wodurch die Fantasie der DarstellerInnen im besonderen Maße angeregt wird. Ein vielgestaltiger Umgang mit dem Material ist nicht selten das Produkt eines solchen Ansatzes. Zudem führt die Beschränkung auf wenige theatrale Mittel zu einer stilisierten bzw. verfremdenden Darstellungsform, was die SpielerInnen auch zu einer kreativen Zusammensetzung des gefundenen Materials ermutigt. Dabei kann es zu überraschenden Kombinationen kommen, die immer wieder neue Spielimpulse heraufbeschwören.⁴⁸³

„Die zu Variation und Kombination herausfordernde Improvisationsaufgabe zeigt Bilder und erzählt Geschichten, die nicht auf der Ebene der reinen Wiedergabe von Alltagsrealität verbleiben, sondern Akzentsetzungen, Verdichtungen, Vergrößerungen, Banalisierungen oder Überhöhungen enthalten und die dazu angetan sind, **die Spieler selbst zu überraschen** und von ihrer eigenen Ausdrucksfähigkeit zu überzeugen. [Hervorhebungen wie im Original übernommen; Anm. d. Verf.]“⁴⁸⁴

In diesem Sinne ist durchaus von einer Komplexität der Darstellung zu sprechen, welche sich nicht zuletzt im variationsreichen Umgang mit dem Spielmaterial niederschlägt.⁴⁸⁵

Insgesamt betrachtet begünstigt die Konzentration auf Teilbereiche des Theaters, wie beispielsweise Kostüm, Requisiten oder Bühne, die Strukturierung des Erarbeitungsweges sowie die Präzision der Gestaltung. Theatrale Vorgänge werden dadurch leichter wiederholbar und fixierbar gemacht.⁴⁸⁶ Darüber hinaus entwickeln die Spielenden ein Bewusstsein für dramaturgische sowie szenische Abläufe und werden zu emanzipierten Darstellerinnen und Darstellern herangebildet.

⁴⁸³ Vgl. Hilliger, *Theaterpädagogische Inszenierung*, S. 108f.

⁴⁸⁴ Ebd.

⁴⁸⁵ Vgl. ebd.

⁴⁸⁶ Vgl. ebd., S. 224.

5.5 Chorisches Arbeiten als Methodik

Der Chor ist auf die Bühnen der Theater zurückgekehrt. Das ist im Jahr 2013 wahrlich keine neue Erkenntnis mehr, längst wurde das Phänomen „Chor“ im Theater des 20. und 21. Jahrhunderts von zahlreichen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern untersucht und in verschiedensten Studien der Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Eine der neuesten Publikationen diesbezüglich stellt die Ausgabe *Auftritt Chor. Formationen des Chorisches im gegenwärtigen Theater* der Reihe *Maske und Kothurn* des Instituts für Theater-, Film- und Medienwissenschaft Wien dar, in welcher unter anderem die spezifischen Transformationen des Chores im Kontext des zeitgenössischen Theaters beleuchtet werden.⁴⁸⁷

Mit der Renaissance des antiken Chors auf den Theaterbühnen geht gleichzeitig eine Ver- bzw. Abwandlung der Typologie desselben einher. Regisseure wie Christoph Marthaler, Einar Schlee oder Frank Castorf greifen die Figur „Chor“ auf, sprengen dabei jedoch deren traditionelle Form und lassen den Chor als Gestaltungselement auf anderen Ebenen der Inszenierung weiter wirken. Detlev Baur unterscheidet in seiner Monographie *Der Chor im Theater des 20. Jahrhunderts – Typologie des theatralen Mittels Chor*⁴⁸⁸ diesbezüglich drei mögliche Erscheinungsformen und zwar:

- „1. Dem Chor als festumrissener Figurengruppe,
2. einem chorischen Inszenierungsprinzip, nämlich dem chorischen Ensemble aller Darsteller und
3. chorischen Elementen einer Inszenierung.“⁴⁸⁹

Der Chor vollzieht damit eine Metamorphose: weg vom alleinigen Dasein einer theatralen Figur, hin zu einem künstlerischen Gestaltungsprinzip. Den Theatermacherinnen und Theatermachern bietet sich somit ein mannigfaltiges Spektrum an Möglichkeiten, chorische Elemente in die Inszenierung einzubeziehen und zu gestalten. Die starke Konjunktur des Choreinsatzes in den letzten dreißig Jahren lässt vermuten, dass die Struktur des Chorisches den Theaterpraktikerinnen und Theaterpraktikern offensichtlich als ein maßgebliches Mittel zur Beschreibung der (postmodernen) Welt dient.⁴⁹⁰ Die Hinterfragung des Subjekts, die Fragmentierung des Individuums ins Chorische und die Fähigkeit des ständigen Rollenwechsels stellen dabei nur ein paar der möglichen Reflexions- und Gestaltungsimpulse dar. Der wohl größte Anreiz für die Auseinandersetzung mit dem Chorisches zeigt sich jedoch in dessen grundlegender Dialektik zwischen Individuum und Gemeinschaft:

⁴⁸⁷ Einzelberger, Genia/Monika Meister/Stefanie Schmitt (Hg.), *Auftritt Chor. Formationen des Chorisches im gegenwärtigen Theater*, Wien, Köln, Weimar: Böhlau 2012 (= *Maske und Kothurn*; 58/1).

⁴⁸⁸ Baur, Detlev, *Der Chor im Theater des 20. Jahrhunderts – Typologie des theatralen Mittels Chor*, Tübingen: Niemeyer 1999.

⁴⁸⁹ Ebd., S. 199.

⁴⁹⁰ Ebd., S. 186.

„Gerade eines der zentralsten menschlichen und sozialen Probleme unserer Zeit, das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, findet in den Formen chorischen Theaters ein ideales Medium.“⁴⁹¹

Chorisches Theater erweist sich demnach im besonderen Maße als eine soziale Kunstform und erhält dadurch auch eine spezielle Attraktivität für das theaterpädagogische Arbeitsfeld.

Innerhalb der Theaterpädagogik erfreut sich der Einsatz des Chorischen schon seit langem einer großen Beliebtheit. Nicht selten kommt es jedoch aus den falschen Gründen zum Tragen, bzw. wird es oftmals schlichtweg missverstanden. Dabei wird der Chor beispielsweise lediglich als uniforme Masse oder einheitlicher Sprechchor herangezogen, die eigentlichen Qualitäten des Gestaltungselements können auf diese Weise allerdings nicht ausgeschöpft werden. Gerade im schulischen Kontext, in dem es Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen sehr oft mit Gruppen von 20 oder mehr Schülerinnen und Schülern zu tun haben, wird das Chorische nicht zuletzt deshalb gerne verwendet, weil es die Möglichkeit bietet, eine große Anzahl an Spielerinnen und Spielern gleichzeitig auf der Bühne agieren zu lassen.⁴⁹² Das wahre Potential der Spielform wird in solchen Fällen jedoch häufig verkannt.

5.5.1 Kollektiv und Individuum

Dieses Potential manifestiert sich in der bereits erwähnten sozialen Komponente des Gestaltungselements. Hajo Kurzenberger zufolge zeigt sich diese am hohen Grad der Interaktion innerhalb des theatralen Handelns: Beim szenischen Gestalten steht die Gruppe im Fokus der Arbeit, das gemeinsame Agieren, das Miteinander, bildet das erforderliche Fundament für den Probenprozess.⁴⁹³ Hier kristallisiert sich nun ein eklatanter Unterschied zum professionellen Theater heraus. Während bei diesem in den meisten Fällen lediglich das ästhetische Produkt interessiert, sollte im theaterpädagogischen Kontext der Weg zum Endprodukt, der Entstehungsprozess, kongenial zur Diskussion stehen.⁴⁹⁴ Die Spielform des Chors bietet diesbezüglich eine geeignete Grundlage, Probenprozess und Aufführung nehmen bei ihr eine gleichwertige Stellung ein.

⁴⁹¹ Nübling, Sebastian, „Chorisches Spiel II. Übungsbeispiele und Strukturelemente eines theatralen Verfahrens“, *Praktische Theaterwissenschaft. Spiel – Inszenierung – Text. Medien und Theater*, Band 7, Universität Hildesheim: Hildesheim 1998, S. 63.

⁴⁹² Vgl. Degenhart, „Musik und Musikalität als Aspekte der Dramaturgie“, S. 157.

⁴⁹³ Vgl. Kurzenberger, Hajo, „Theater als soziale Kunstform“, *Generationen im Gespräch. Archäologie der Theaterpädagogik I*, Hg. Marianne Streisand et. al., Milow: Schibri 2005, S. 377.

⁴⁹⁴ Vgl. Sommer, „Vom Gebrauch des Chors in der Theaterpädagogik. Theorie, Geschichte und Methode des chorischen Prinzips“, S. 33f.

„Der ästhetische Effekt einer chorischen Aufführung und die Arbeitsweise selbst müssen übereinstimmen, ja sie sollten sich bedingen, und das eine sollte das Ergebnis des anderen sein.“⁴⁹⁵

Es geht also in keinem Fall darum, ohne Rücksicht auf die Spielenden eine möglichst große Uniformität, Präzision oder Synchronität des Chores zu erreichen und somit Geschlossenheit sowie Kontrollierbarkeit zu demonstrieren. Vielmehr steht die gemeinsame Suche nach einem spezifischen Gruppenausdruck im Mittelpunkt des Unterfangens. Chor versteht sich somit eher als eine Formation von Individuen, bei der „das gemeinsame Tun mehrerer Personen für alle Beteiligten als Form der Darstellung sichtbar wird.“⁴⁹⁶ Die einzelnen SpielerInnen werden somit als individuelle Bestandteile der Gruppe wahrnehmbar und können sich als solche präsentieren:

„[D]er Chor als eine theatrale Figur [...] wird zum Ganzen durch die Aussagekraft der autonomen Figuren, welche [...] eben nicht durch die Idee des Chores uniformiert oder deindividualisiert werden. Im Gegenteil, die individuelle Figur verschwindet nie vollkommen, gerät nie in Anonymität oder Austauschbarkeit [...]. Chor und Einzelfigur sind hier nur im Zusammenspiel denkbar, das eine nur durch das andere. Auch dies ist ein wichtiger Faktor in kollektiven Probenprozessen, auf pädagogischer wie auf gestalterischer Ebene.“⁴⁹⁷

Das Chorische als Basis der Gestaltung bietet nun vielseitige Möglichkeiten der Variation: In einer Szene kann der Chor explizit als solcher exponiert werden, indem die Spielenden beispielsweise synchrone Handlungen ausführen. Im nächsten Moment kann diese strenge Form in viele Einzelhandlungen zerfallen oder eine Protagonistin bzw. ein Protagonist aus der Gruppe hervortreten und in einer solistischen Szene agieren. Auch wenn in solchen Momenten der Chor als augenscheinliche Einheit aufgelöst ist, bildet er dennoch den Horizont des gesamten Stückes und hält dadurch die Einzelaktionen bzw. Szenen zusammen.

„Einzelfiguren werden gezielt aus der Gruppe entwickelt, leben eine Weile und transformieren sich zurück in die Gruppe. Die Chorgruppe agiert als eine Art Relief, aus dem sich individuell Figuren herauslösen und wieder eingliedern.“⁴⁹⁸

Die klare Struktur des Chorischen bietet somit die Möglichkeit, „jedem einzelnen Spieler genügend individuellen Handlungs- und Ausdrucksspielraum für die Erarbeitung seiner Figur zu geben, die durch das Zusammenwirken aller Figuren im Chor komplettiert wird.“⁴⁹⁹ Der Chor bleibt als gemeinsamer Bezugspunkt sowohl während des Probenprozesses als auch

⁴⁹⁵ Ebd.

⁴⁹⁶ Nübling, „Chorisches Spiel II. Übungsbeispiele und Strukturelemente eines theatralen Verfahrens“, S. 64.

⁴⁹⁷ Degenhart, „Musik und Musikalität als Aspekte der Dramaturgie“, S. 159.

⁴⁹⁸ Poppe, Andreas, „Zur Geschichte und szenischen Gestaltung des Sprechchores als theaterpädagogisches Spielverfahren“, *Talkin' 'bout my Generation. Archäologie der Theaterpädagogik II Konferenzband*, Hg. Marianne Streisand et. al., Milow: Schibri 2007, S. 277.

⁴⁹⁹ Ebd.

in der Aufführungssituation erhalten und stellt somit den Dreh- und Angelpunkt des Projektes dar.⁵⁰⁰

Anhand dieser Ausführungen lassen sich bereits erste Vorteile einer chorischen Arbeitsform festhalten: Mit dem Fokus auf der Gruppe sind die Spielenden stets in einen Gruppenprozess eingebunden. Weil sich auf diese Weise alle Bühnenhandlungen mehr oder weniger direkt in Bezug zur Gruppe stellen lassen, können die Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen unzusammenhängenden Collagen oder anderen ähnlichen „Gefahren“ am Ende des Entstehungsprozesses entgegenwirken. Aus ästhetischer Sicht befriedigt das Chorische aufgrund seiner komplexen Form sowohl den Wunsch nach einem kollektiven Arbeitsprozess als auch einen hohen künstlerischen Anspruch.⁵⁰¹

Wie oben bereits festgestellt wurde, ist dem chorischen Spiel per se das Verhältnis von Individuum und Gruppe immanent. Dieses Verhältnis kann in der szenischen Gestaltung unterschiedliche Ausprägungen annehmen, die wiederum spezifische Wirkungen auf die Spielenden haben können. Zunächst sei dabei auf die Gruppe als Schutz- und Experimentierraum für die bzw. den Einzelne verwiesen. Gerade für Menschen mit wenig Spielerfahrung bietet das chorische Arbeiten die Möglichkeit, sich in einer gemeinschaftlichen Handlung auszuprobieren, ohne sich beobachtet zu fühlen und die Übung somit als Bloßstellung zu empfinden. Im Schutz der Gruppe fällt die Überwindung, neue Ausdrucksweisen auszuprobieren, dabei zu übertreiben und an seine Grenzen zu gehen, wesentlich leichter. Im gleichzeitigen Agieren werden schüchternere SpielerInnen ermutigt, ihre Unsicherheit zu überwinden, da sie von den anderen gestützt und getragen werden.⁵⁰² Gerade bei sprechunsicheren Darstellerinnen und Darstellern konnten durch chorische Sprechübungen meiner Erfahrung nach große Fortschritte erzielt werden. Der Chor kann in diesem Sinne auch als Erholungsraum gesehen werden, in dem die Spielenden gerade aus dem Potential des Nicht-Individuellen Kraft schöpfen.⁵⁰³

Gleichzeitig bietet die chorische Gestaltung Platz für bewusst gesetzte solistische Momente, in denen die Aufmerksamkeit gezielt auf einzelnen Darstellerinnen und Darstellern liegt. Dem liegt natürlicherweise ein Heraustreten aus der Gruppe zugrunde, was sowohl für die theatrale Figur als auch für die Spielende bzw. den Spielenden selbst von großer Bedeutung sein kann. Im Probenprozess kann dieser Moment für die spielende Person einen wichtigen Schritt bedeuten, da hierbei unter Umständen zum ersten Mal eine Emanzipation von der

⁵⁰⁰ Vgl. ebd., S. 161.

⁵⁰¹ Vgl. Sommer, „Vom Gebrauch des Chors in der Theaterpädagogik. Theorie, Geschichte und Methode des chorischen Prinzips“, S. 34f.

⁵⁰² Poppe, „Zur Geschichte und szenischen Gestaltung des Sprechchores als theaterpädagogisches Spielverfahren“, S. 276.

⁵⁰³ Vgl. Sommer, „Vom Gebrauch des Chors in der Theaterpädagogik. Theorie, Geschichte und Methode des chorischen Prinzips“, S. 39.

Gemeinschaft stattfindet. Die Erfahrung, nicht mehr Teil einer Gruppe zu sein, sich außerhalb dieser zu bewegen und alleine agieren zu müssen, kennzeichnet einen Schwellenpunkt in der szenischen Gestaltung des einzelnen Individuums. Gerade für unerfahrene SpielerInnen stellt dieser Augenblick nicht selten eine große Überwindung dar, ist jedoch für die Entwicklung eines Schauspiel-Bewusstseins von elementarer Bedeutung.⁵⁰⁴ In der Gegenüberstellung von Chor und Individuum kann die Solistin bzw. der Solist nun als ChorführerIn handeln: Bewegungen und Handlungen werden von diesem an die Gruppe weitergegeben, welche diese wiederholen und verändern. Für die solistisch agierende Person entsteht dabei eine Möglichkeit, das eigene Handeln durch die anderen reflektieren zu können: Anhand der Reaktionen des Chores erfährt sie einerseits, wahrgenommen zu werden, andererseits werden Handlungsmuster durch die Übertreibung der Gruppe betont und somit gespiegelt. Je nach Absicht der spielleitenden Person kann an diesem Punkt ein Reflektieren über das Verhältnis der bzw. des einzelnen Spielenden und der Gruppe forciert werden, wobei sowohl die Position innerhalb der Gruppe, als auch außerhalb der Gruppe bedacht wird. Somit eröffnen sich den Spielenden im chorischen Gestalten grundlegende soziale Fragestellungen: Wer bin ich und welche Rolle spielen die anderen für meine Identitätsbildung? Wie definiere ich mich gleichzeitig als Individuum mit einem festen Standpunkt sowie als einen integrativen Bestandteil der Gruppe?⁵⁰⁵ Hajo Kurzenberger sieht in der Dialektik des Chores eine spezifische Kraft veranlagt, die sich in einem dynamischen Verhältnis zwischen Chor und EinzelspielerIn niederschlägt:

„Das Heraus- und Hervortreten des einzelnen aus dem Chor, sein Zurücktreten in den Chor zeigen szenisch vielleicht am anschaulichsten, wie ein heutiger Chor sein kann und seine Mitglieder, seine Einheit und Eigenheit erfahren und reflektieren [...]. Denn es geht dabei um die Bedingungen und Kriterien, Ich und Wir zu sagen, Ich und Wir zu sein. Der Chor wird in seiner individualitätsstiftenden, der einzelne in seiner gemeinschaftsbildenden Kraft sichtbar.“⁵⁰⁶

Wählt man das Chorische zur Arbeitsmethode, sind alle am Prozess beteiligten Personen gleichermaßen gefordert. Ziel ist es, in der Gruppe ein chorisches Bewusstsein zu generieren, wobei jedem und jeder Teilnehmenden die gleiche Verantwortung für den Gestaltungsprozess zufällt. Mit Hilfe von permanentem Rollenwechsel eröffnet sich für die Spielenden die Möglichkeit, verschiedene Perspektiven einzunehmen, was wiederum einen Einfluss auf die Einschätzung der Inszenierung hat. Im gemeinsamen Reflektieren und Analysieren kann die Aussage des Stücks somit stetig geschliffen werden.⁵⁰⁷ „Ein reiches Konvolut von Handlungsvariationen und Rollenkonzepten entsteht so fast mühelos.“⁵⁰⁸

⁵⁰⁴ Vgl. ebd., S. 38f.

⁵⁰⁵ Vgl. ebd., S. 46.

⁵⁰⁶ Kurzenberger, Hajo, „Theater als Chor“, *Praktische Theaterwissenschaft. Spiel – Inszenierung – Text*, Medien und Theater, Band 7, Hg. Hajo Kurzenberger, Universität Hildesheim: Hildesheim 1998, S. 17-36, hier S. 23.

⁵⁰⁷ Vgl. Poppe, „Zur Geschichte und szenischen Gestaltung des Sprechchores als theaterpädagogisches Spielverfahren“, S. 275.

⁵⁰⁸ Ebd.

Gleichermaßen kommt es zu einer Auflösung der hierarchischen Einteilung von Haupt- und Nebenrollen, was die Gleichwertigkeit aller Beteiligten abermals betont.

Das Heraus- und Wieder-hinein-Transformieren von Einzelspielerinnen und Einzelspielern aus bzw. in die Gruppe sowie der permanente Rollenwechsel zeigen des Weiteren die Fähigkeit des Chores zur Multiperspektive an. Dieses Spiel mit Identitäten kennzeichnet nicht zuletzt ein Hinterfragen der Konsistenz des Subjekts und erhält dadurch in gewisser Weise ein gesellschaftskritisches Potential.⁵⁰⁹ Die komplexe Form des Chores mit deren Vermögen zum Oszillieren zwischen unterschiedlichen Erscheinungsarten ermöglicht es, Sachverhalte unabhängig von persönlichen Standpunkten zu beleuchten und somit eine Metaperspektive einzunehmen. Sebastian Nübling sieht in dieser „Vielstimmigkeit“ bei gleichzeitiger „Einheit der Gruppe“⁵¹⁰ das bemerkenswerteste Charakteristikum des Chors, da „komplexe Meinungsverhältnisse und Beziehungsmuster“⁵¹¹ hierbei in eindringlicher Weise veranschaulicht werden können.⁵¹²

Doch nicht nur komplexe Meinungsverhältnisse und Beziehungsmuster finden in der chorischen Darstellung einen entsprechenden Ausdruck, sondern das Chorische ermöglicht es auch, komplexe theatrale Stoffe und Figuren wirkungsvoll darzustellen.⁵¹³ Gerade im Schulbereich wird in der Theaterarbeit immer wieder zu den „Klassikern“ der abendländischen Theaterkultur (wie beispielsweise „Faust“ oder „Hamlet“) gegriffen. Um diese jedoch in der traditionellen Form adäquat zu präsentieren, ist ein hohes Maß an schauspielerischem Handwerk vonnöten, über das die SchülerInnen in den seltensten Fällen verfügen. Das Chorische kann diesbezüglich Abhilfe schaffen, da es andere Formen der Darstellung ermöglicht, welche sich abheben „von einem Protagonistentheater, das Laien nicht erfüllen können.“⁵¹⁴ Mittels des Chors kann nach spezifischen Gestaltungsmöglichkeiten gesucht werden, die das Ausdruckspotential der SpielerInnen berücksichtigen und eine eigenständige Ästhetik gegenüber dem professionellen Theater herausbilden, die eine Begegnung auf Augenhöhe möglich macht.⁵¹⁵

Was ist darunter nun konkret zu verstehen?

„Aufgegeben wird ein Theater der Protagonisten zugunsten einer oder mehrerer Gruppen. Hinfällig wird das dramatische Prinzip der Verkörperung von Einzelfiguren und der Identifikation mit ihnen

⁵⁰⁹ Vgl. Sommer, „Vom Gebrauch des Chors in der Theaterpädagogik. Theorie, Geschichte und Methode des chorischen Prinzips“, S. 40.

⁵¹⁰ Nübling, „Chorisches Spiel II. Übungsbeispiele und Strukturelemente eines theatralen Verfahrens“, S. 63.

⁵¹¹ Ebd.

⁵¹² Vgl. Sommer, „Vom Gebrauch des Chors in der Theaterpädagogik. Theorie, Geschichte und Methode des chorischen Prinzips“, S. 40.

⁵¹³ Ebd., S. 35.

⁵¹⁴ Kurzenberger, Hajo, „Theater als soziale Kunstform“, S. 380.

⁵¹⁵ Vgl. Sommer, „Vom Gebrauch des Chors in der Theaterpädagogik. Theorie, Geschichte und Methode des chorischen Prinzips“, S. 35.

zugunsten von Formen, die ein mehr oder weniger anti-psychologisches Spiel auf dem Theater anpeilen, die das Theater befreien von tradierten Darstellungszielen, die da sind: nachgeahmte Welten und Wahrscheinlichkeiten, psychologische Begründung und Wahrheitssuche, Handlungsstringenz und Werkgeschlossenheit. Ein solcher Befreiungsschlag macht ästhetisch nur Sinn als Suchbewegung, die die Wirklichkeit theatral neu begreifen, anders selektieren und auf bisher nicht gewohnte Weise darstellen und erfahrbar machen will. Das Geschehen auf der Bühne ist folglich in anderer Weise strukturiert und hierarchisiert. [...] Das führt zu neuen Formen der szenischen Narration, schafft neue figurale Muster der theatralen Wirklichkeitskonstitution - eines davon ist das Chorisches.⁵¹⁶

Zusammenfassend kann man sagen, dass es sich beim Chorischen um ein nicht-psychologisches und anti-naturalistisches Gestaltungsprinzip handelt, welches es unter anderem ermöglicht, ambivalente Kräfte innerhalb einer Figur aufzuteilen und beispielsweise mittels zweier feindlich gesinnter Gruppen eines Chores szenisch zu veranschaulichen. Dieser bewusste Einsatz von verfremdenden Elementen hebt zudem die körperliche und gestische Ausrichtung des chorischen Theaters hervor.⁵¹⁷ Auch wenn Sprache zum Einsatz kommt, gibt es im chorischen Gestalten stets ein enges Verhältnis zwischen Sprechen und Körper: „Chorisches Sprechen heißt sprechende Körper, heißt Körper in Bewegung, meint sprechende chorische Körperskulpturen im Raum [...]“⁵¹⁸.

Mit der Verortung des Chorischen als anti-naturalistische und nicht-psychologische Spielform wurde bereits dessen reiches Spektrum an ästhetischen Gestaltungsmöglichkeiten hervorgehoben. Gerade die soeben erwähnte Betonung von Körper und Geste eröffnet den Spielenden darüber hinaus spezifische theatrale Bildungsmöglichkeiten, welchen abschließend einer kurzen Beachtung zukommen sollen.

5.5.2 Theatrales Lernen im Chor

Wie in der Darstellung des Verhältnisses zwischen solistisch agierender Person und Gruppe bereits veranschaulicht wurde, bietet diese Gegenüberstellung die Möglichkeit einer Spiegelung, Überzeichnung oder auch Reduktion des Handelns der Solistin bzw. des Solisten. Die in diesem Zusammenhang auftretenden Fragen nach der eigenen Identität wurden an entsprechender Stelle bereits angeführt. Doch nicht nur in der isolierten Position der Protagonistin bzw. des Protagonisten werden die Spielenden auf sich zurückgeworfen, auch als konstitutiver Teil des Chores gilt es, die eigene Position darin stets neu auszutarieren:

⁵¹⁶ Kurzenberger, Hajo, „Chorisches Theater der neunziger Jahre“, *Transformationen. Theater der neunziger Jahre*, Hg. Erika Fischer-Lichte et. al., Berlin: Theater der Zeit 1999, S. 84.

⁵¹⁷ Vgl. Sommer, „Vom Gebrauch des Chors in der Theaterpädagogik. Theorie, Geschichte und Methode des chorischen Prinzips“, S. 36.

⁵¹⁸ Kurzenberger, „Chorisches Theater der neunziger Jahre“, S. 89.

„Jede meiner Aktionen löst Reaktionen im Chor, bei meinen Mitspielern aus, und alle meine Handlungen und Gesten sind vernetzt mit dem chorischen Ensemble. Der einzelne Spieler erfährt sich als ungeduldig, zu sehr auf sich konzentriert, dominant, geduldig, schüchtern oder laut [...]. So werde ich als Chorspieler mit meinen gewohnten Handlungsmustern konfrontiert und kann innerhalb des chorischen Rahmens neue Muster ausprobieren, im Schutz und durch die Unterstützung der Gruppe.“⁵¹⁹

Dieser Lernprozess stellt sich in der Praxis nicht selten als große Herausforderung dar. Gerade wenn eine Gruppe zum ersten Mal mit dem chorischen Spielprinzip in Berührung kommt, ist die Angst vor Uniformität und Entindividualisierung sehr groß. Oftmals bedarf es einiges an Überzeugungsgeschick auf Seiten der Spielleitung, die DarstellerInnen für das Experiment zu begeistern. Hierbei gilt es herauszustellen, dass das Generieren eines spezifischen Gruppenausdrucks, einer gemeinsamen chorischen Geste, den Rahmen für das Spiel setzt, innerhalb dessen jedoch stets Platz für Individuelles gewahrt wird.⁵²⁰

Das Finden dieser gemeinsamen chorischen Geste verlangt nach einer kooperativen Grundhaltung aller Beteiligten. Nicht das Durchsetzen eigener Ideen sollte das Ziel der Spielenden sein, sondern das Anbieten eigener und Aufnehmen fremder Gesten und Ausdrucksformen der anderen. In diesem Arbeitsprozess kommt es folglich zur Reibung an der fremden Geste: Die einzelnen DarstellerInnen müssen sich diese jeweils erarbeiten, das Fremde soll anverwandelt und vertraut gemacht werden, um darin den eigenen, persönlichen Ausdruck wieder zu finden:

„Von sich abzusehen, den eigenen Ausdruck vorerst zu verlassen, um anhand einer geborgten Geste wieder zu ihm zu finden, um am Ende bei seinem persönlichen Ausdruck anzukommen, ist das Ziel. [...] Die Chorgruppe definiert sich somit über einen gemeinsamen Ausdruckscode und zeigt das mit ihren Haltungen, Gesten und ihrer Sprache.“⁵²¹

Die in diesem Kontext ablaufenden theatralen Lernprozesse erfolgen demnach von außen nach innen. In weiterer Folge kommen die Spielenden somit – ganz im Sinne dieser Diplomarbeit – über die Form zum Ausdruck. Dieser deduktive Weg hat sich besonders im Amateurtheaterbereich als sinnvoll erwiesen, wie in dieser Arbeit bereits des Öfteren belegt wurde. Hajo Kurzenberger spricht in Bezug auf das Chorische sogar von einer „Form, in der Laien normalen Spielern oft überlegen sind.“⁵²² Der Chor verlangt nach Darstellerinnen und Darstellern, die sich auf einen kollektiven Arbeitsprozess einlassen, in dem jede und jeder Teilnehmende als gleichwertiges Mitglied angesehen wird. Harald Volker Sommer liefert zu dieser Aussage eine plausible Erklärung: Auch wenn gerade zu Beginn eines chorischen Projektes diese Bereitschaft bei den Laien nicht sofort spürbar ist, können diese in den meisten Fällen schnell von der besonderen Wirkungsweise des Chores überzeugt werden:

⁵¹⁹ Sommer, „Vom Gebrauch des Chors in der Theaterpädagogik. Theorie, Geschichte und Methode des chorischen Prinzips“, S. 44.

⁵²⁰ Vgl. ebd., S. 42.

⁵²¹ Ebd. S. 43.

⁵²² Kurzenberger, „Theater als soziale Kunstform“, S. 380.

Das Erleben der gemeinsamen Spannung, Energie und Präsenz, welche mittels des Chorischen generiert werden kann, tröstet über den vermeintlichen Verlust der Individualität hinweg. Während professionell ausgebildete Schauspielende meist auf möglichst virtuose Einzelleistungen hin ausgebildet werden, erfahren die Laien ihre darstellerischen Grenzen im theatralen Prozess und sind daher gegenüber kollektiven Arbeitsformen des Öfferns offener eingestellt.⁵²³ „Die Form des Chors ermöglicht und erleichtert die theatrale Kommunikation und schafft eine Verbindung zwischen den nicht-professionellen Spielern.“⁵²⁴

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das Spezifische der chorischen Form das permanente Oszillieren zwischen Individuum und Gruppe in der Aufmerksamkeit der Spielenden darstellt. Auch in solistischen Szenen bildet das Chorische den Horizont der Spielhandlung, die bzw. der einzelne SpielerIn handelt somit niemals nur ichbezogen, sondern setzt das eigene Agieren stets in Bezug zur Gruppe.⁵²⁵

Auch im Kontext des chorischen Arbeitens konnte somit gezeigt werden, dass eine klar vorgegebene Form bzw. Struktur den nicht-professionellen Darstellerinnen und Darstellern hilft, ihr individuelles darstellerisches Potential zu entdecken, dessen Grenzen auszutesten und gegebenenfalls zu überschreiten. Durch den festgelegten Rahmen wird es der bzw. dem Einzelnen erleichtert, seinen Platz in der Gruppe zu finden und individuelle Formen zu entwickeln.⁵²⁶ Formstrenge führt dementsprechend nicht zu einer Einschränkung des individuellen Ausdrucks, sondern fordert die Spielenden vielmehr dazu heraus, diesen dezidiert zu suchen und einzusetzen. Gerade das chorische Prinzip verlangt zudem ein Hinterfragen der eigenen Identität, wodurch dem spielenden Individuum im besonderen Maße Bildungsmöglichkeiten eröffnet werden:

„Der Chor hat zum Inhalt das „Wir“. Die Form ist der Weg zur Persönlichkeit des Darstellers. Nicht in der reinen Erfüllung der Form liegt der Sinn, sondern im aus ihr Herauswachsen. Im Chor kann sich das Persönliche entfalten.“⁵²⁷

⁵²³ Vgl. Sommer, „Vom Gebrauch des Chors in der Theaterpädagogik. Theorie, Geschichte und Methode des chorischen Prinzips“, S. 45.

⁵²⁴ Ebd.

⁵²⁵ Vgl. ebd., S. 46.

⁵²⁶ Vgl. ebd., S. 42.

⁵²⁷ Ebd., S. 47.

6. RESÜMEE

„Wo, bitte schön, bleibt die Kunst?“⁵²⁸

Mit dieser Frage Rainer Kittels nahm die vorliegende Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex der Ästhetik in theaterpädagogischen Projekten ihren Ausgang und bietet an dieser Stelle nochmals die Gelegenheit, einen resümierenden Blick auf die vorgenommene Suchbewegung zu werfen.

Die eingangs beschriebene Problematik der Verortung der Theaterpädagogik zwischen Kunst und Pädagogik und den damit einhergehenden spezifischen Anforderungen an die Fachdisziplin wurde zunächst anhand des bis heute vorherrschenden Legitimationsdiskurses verdeutlicht. Im Zuge der Diplomarbeit wurde in diesem Zusammenhang kritisch beleuchtet, dass sich dieser Diskurs größtenteils abseits ästhetischer bzw. künstlerischer Fragestellungen abspielt und dabei gesellschaftlich wünschenswerte „Schlüsselkompetenzen“ als Bewertungskriterien für die Auseinandersetzung mit theatralen Prozessen ansetzt. Die spezifischen Fähigkeiten des Mediums Theater und dessen inhärenten Bildungsmöglichkeiten rücken dabei in den Hintergrund.

Ausgehend von dieser Problemkonstellation kristallisierten sich nun die zentralen Forschungsfragen heraus, die das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit skizzieren: Inwiefern ist es möglich, künstlerische und ästhetische Ansprüche zu vereinen? Aus welchen Kriterien generiert sich die Qualität theaterpädagogischer Projekte? Gibt es ästhetische Arbeitsweisen und Methoden, die sowohl der Realisierung pädagogischer als auch künstlerischer Ansprüche dienen?

Anschließend an diese Fragen wurde in der Einleitung dieser Diplomarbeit die Hypothese aufgestellt, dass ästhetische Verfahrensweisen, die einen hohen Grad an formaler Struktur vorweisen, sowohl aus künstlerischer als auch aus pädagogischer Sicht zu befriedigenden Ergebnissen führen können.

Um sich der Beantwortung der eingangs gestellten Fragen sowie der Verifizierung der formulierten Hypothese zu nähern, galt es zunächst, eine Standortbestimmung der Theaterpädagogik zu vollziehen. Diese wurde zum einen mittels einer umfassenden Lektüre und Analyse der aktuellen Forschungsliteratur unternommen. Zum anderen konnte die Bewertung der Literatur auf der Grundlage einer individuellen Kompetenz stattfinden, die sich aus dem Zusammenspiel zwischen Theorie und Praxis erschließt. Aufgrund der

⁵²⁸ Kittel, „Für mehr Kunst und Professionalität im Amateurtheater – ein Pamphlet“, S. 96f.

vielseitigen praktischen Erfahrungen im Bereich der Theaterpädagogik konnte die Theorie immer an der Praxis geprüft und reflektiert werden. Die dadurch entstandenen Reibungsflächen resultierten in einem spezifischen, kritischen Blick auf die verhandelte Fachdisziplin, der sich in der gesamten Arbeit niederschlägt.

Dabei wurde mitunter festgestellt, dass die Formulierung einer allgemeingültigen Definition der Theaterpädagogik nicht möglich ist. Wie die Diplomarbeit sukzessive zeigt, kommt es bei der Bestimmung des Begriffs der Theaterpädagogik zum einen immer auch auf die Verortung der einzelnen Theaterpädagogin bzw. des einzelnen Theaterpädagogen im Spannungsfeld zwischen Theater und Pädagogik an. Zum anderen findet theaterpädagogisches Arbeiten in unserer Gesellschaft in vielerlei Ausprägungen und disparaten Kontexten statt, die wiederum je spezifische Anforderungen und Ausrichtungen der Theaterpädagogik bedingen.

Diese Erkenntnis verlangte in weiterer Folge nach einer Präzisierung des eigenen Verständnisses der Theaterpädagogik, welche die darauf folgende Argumentation als grundlegendes Fundament tragen sollte. Mit der Einordnung der Theaterpädagogik als prozessorientierte künstlerische Praxis, bei der dem spielenden Subjekt eine besondere Aufmerksamkeit und Berücksichtigung zugekommen wird, wurden darüber hinaus Parameter bestimmt, welche im besten Falle jedem theaterpädagogischen Vorhaben zugrunde liegen: Ein gemeinsames Suchen und Fragen aller Beteiligten, die Ausrichtung des Projekts als Experiment ohne detailliert präformierten Fahrplan, sowie ein bewusstes Suchen nach einer, der Gruppe adäquaten, ästhetischen Form, müssen dabei stets gewährleistet sein.

Um den Fokus der Arbeit des Weiteren auf die spezifischen Bildungsmöglichkeiten des Mediums Theater zu richten und sich somit dezidiert von einem gesellschaftlich bestimmten Legitimationsdiskurs abzugrenzen, wurde nach der bildenden Wirkung des Theaterspielens gefragt. Die Möglichkeit der „Differenzerfahrung“ im Theaterspiel sowie die damit einhergehende Hinterfragung der eigenen Identität können diesbezüglich als zentrale Erkenntnisse dieser Diplomarbeit angesehen werden. Mittels der eigentümlichen Erfahrungsmodi des theatralen Spielens wird dem spielenden Subjekt eine exzentrische Beobachtung des eigenen Selbst ermöglicht, wodurch normative Vorstellungen in Bewegung geraten und die Vielseitigkeit möglicher Wahrnehmungen bewusst werden können.

Ausgehend von der Prämisse, den experimentellen Charakter eines theaterpädagogischen Vorhabens zu wahren und dabei gleichzeitig alle Beteiligten gleichermaßen in den künstlerischen Prozess einzubeziehen, sollte die *devising performance* als ideale Arbeitsmethode vorgestellt werden. Im Zuge der Darstellung hat sich einerseits gezeigt, dass die Gestaltungsmethode nicht eins zu eins vom Kontext professioneller

KünstlerInnengruppen auf das theaterpädagogische Feld übertragen werden kann, sondern der Fachdisziplin entsprechende Adaptionen vorgenommen werden müssen. Andererseits konnte hervorgehoben werden, dass die Arbeitsform wegen ihrer gruppenorientierten und experimentellen Ausrichtung durchaus als ideale Gestaltungsmethode für die Theaterpädagogik bezeichnet werden kann: Aufgrund der ergebnisoffenen Grundhaltung und der Enthierarchisierung der künstlerischen Gestaltungsmittel kann der Ausgangspunkt bzw. das Ausgangsmaterial eines Projektes vollkommen frei gewählt werden. Die SpielerInnen sind somit von Anfang an aktiv in der Ausarbeitung des Materials involviert und können einen persönlichen Bezug zu diesem aufbauen. Diese Charakteristika ermöglichen in besonderer Weise eine künstlerische Auseinandersetzung von nicht-professionellen Darstellerinnen und Darstellern, die sowohl künstlerischen als auch pädagogischen Prozessen gleichermaßen dienlich ist, ohne dabei präformierte Bildungsziele und Kompetenzen vorzugeben. Die eingangs gestellte Frage, inwiefern es möglich ist, pädagogische und ästhetische Ansprüche zu vereinen, findet in diesem Zusammenhang eine klare Antwort.

Insgesamt hebt die vorliegende Diplomarbeit hervor, dass das Spannungsgefüge zwischen Ästhetik und Pädagogik durch eine bewusste Reflexion der Spielleitung bezüglich der verwendeten Methoden und Übungen die Gefahren eines einseitig gewichteten Prozesses verringert. Sobald den Spielenden die Möglichkeit gegeben wird, sich aktiv und selbstständig im theatralen Suchprozess auszuprobieren, gehen pädagogische und künstlerische Bewegungen Hand in Hand. Die damit gewonnene Einsicht kann als weitere essenzielle Erkenntnis dieser Arbeit gewertet werden.

Um jedoch keiner Beliebigkeit und Willkür in der künstlerischen Gestaltung zum Opfer zu fallen, benötigen ästhetische Such- und Findungsprozesse eine klare Struktur und Form, wie im letzten Teil dieser Arbeit herausgearbeitet wurde. In diesem Zusammenhang konnte festgestellt werden, dass Formstrenge als Gestaltungsmittel die Kreativität und in letzter Konsequenz auch die Freiheit der Spielenden im künstlerischen Prozess fördert: Je klarer die Regeln und Strukturen sind, desto sicherer fühlen sich die DarstellerInnen auf der Bühne. Gleichzeitig fordert eine strenge Form zum Austesten und Überschreiten der Grenzen auf, wodurch den Spielenden die Erfahrung der Freiheit ermöglicht wird. Über verfremdende Gestaltungsmittel wie Reduktion, chorisches Arbeiten oder außertheatrale Impulse kommt es zu einem Bruch einer naturalistischen Spielweise, wie sie gerade Jugendlichen fernsehmedial übermittelt wird. Der gewählte Erarbeitungsweg stellt dementsprechend einen Umweg dar, bei dem Fremdes zunächst kennengelernt und angeeignet werden muss. Im Zuge dieses Prozesses erforschen die Spielenden ihr individuelles Gestaltungspotential und finden zu ihrem persönlichen Ausdruck. All diese Bewegungen finden dabei stets in Bezug

zur Spielgruppe statt, wodurch eine permanente Reflexion des Verhältnisses zwischen dem einzelnen Individuum und dem Kollektiv stattfindet. Theaterspielen erfüllt in diesem Kontext in besonderem Maße seine Bestimmung als soziale Kunstform.

Nachdem die Antworten bezüglich der Fragen nach der Realisierung pädagogischer und ästhetischer Ansprüchen bereits unter mehreren Gesichtspunkten beantwortet werden konnten, steht nun noch die Frage nach den Bewertungs- und Qualitätskriterien theaterpädagogischer Projekte aus.

In diesem Zusammenhang konnte die Diplomarbeit zeigen, dass die fundierte Auseinandersetzung mit dem „Wie“ der Darstellung, mit der Gestaltungsform, ein grundlegendes Qualitätskriterium für das Amateurtheater darstellt. Die Reflexion der Form eines Projektes rückt Fragen nach dessen Dramaturgie, Struktur und Zusammensetzung in den Fokus, wodurch zusammenhangslose Collagen verhindert werden können. Gleichzeitig verhilft die Form den Spielenden sich zu emanzipierten, sicheren Darstellerinnen und Darstellern zu entwickeln, die auf der Bühne einen eigenen, ihnen adäquaten Ausdruck präsentieren. Die damit einhergehende Steigerung der Bühnenpräsenz und Homogenität der Darstellung aller Beteiligten kann als weiteres Qualitätskriterium gewertet werden. Wie im Zuge der Arbeit mehrere Mal betont wurde, kann es bei der Bewertung theaterpädagogischer Projekte nicht um Anspruchskriterien einer professionellen Rollengestaltung gehen, sondern vielmehr um die Stimmigkeit der gewählten Form sowie des Körperausdruckes. Es geht demnach darum, eine eigenständige theatrale Spezifik in den Ausdrucksformen zu generieren. Diese Spezifik begründet in weiterer Folge das große Interesse der Öffentlichkeit an Theaterprojekten mit nicht-professionellen Darstellerinnen und Darstellern, da diese als eigentümliche Mitteilungsform interessiert.

Theaterpädagogik kann somit als eine „Anwendung“ von Theater, als eine konkrete Perspektive auf diese Kunstform verstanden werden, die die sozialen Vorgänge des Theaters in besonderem Maße berücksichtigt und befragt.

Im Zuge der Diplomarbeit konnte des Weiteren aufgezeigt werden, wie eng theaterpädagogische Fragestellungen an Phänomene und Diskurse des zeitgenössischen, professionellen Theaters geknüpft sind. Betrachtet man die aktuelle Theaterlandschaft, so finden sich zahlreiche Ansätze und Mischformen, die verschiedene Elemente der beiden Bereiche aufnehmen und weiterentwickeln. Wo auf Seite der Theaterwissenschaft bereits eine jahrzehntelange Aufarbeitung und Reflexion der spezifischen theatralen Formen praktizierender KünstlerInnengruppen vorherrscht, weist die methodische Aufarbeitung konkreter Arbeitsformen und ästhetischer Verfahrensweisen auf Seite der theaterpädagogischen Fachdisziplin noch einige Lücken auf.

Mein Anliegen war es, mit dieser Arbeit diesbezüglich einen fundierten Überblick über den aktuellen Forschungsstand zu geben und auf Grundlage der vorgenommenen Verknüpfungen einige dieser Lücken schließen zu können. Gerade die Auswahl der analysierten ästhetischen Verfahrensweisen im letzten Teil dieser Arbeit soll zum Weiterdenken und Weiterforschen anregen. Um den Rahmen der Diplomarbeit nicht zu sprengen, konnten hierbei nur Schlaglichter auf die einzelnen Gestaltungsprinzipien geworfen werden. Eine eingehendere Untersuchung der spezifischen Arbeitsmethoden könnte somit einen ersten Ansatz zur Weiterarbeit darstellen. Gleichmaßen wäre es wünschenswert, die Untersuchung weiterer ästhetischer Arbeitsformen – wie beispielsweise dem biographischen Theater – voranzutreiben, um ein möglichst vielseitiges Spektrum methodisch aufgearbeiteter Verfahrensweisen aufbauen zu können. Ich hoffe, mit dieser Arbeit zu einer weiterführenden, kritischen Auseinandersetzung mit ästhetischen Verfahrensweisen anregen zu können.

7. LITERATURVERZEICHNIS

Monographien:

Baur, Detlev, *Der Chor im Theater des 20. Jahrhunderts – Typologie des theatralen Mittels Chor*, Tübingen: Niemeyer 1999.

Belgrad, Jürgen (Hg.), *Theaterspiel. Ästhetik des Schul- und Amateurtheaters*, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 1997.

Broich, Josef, *ABC der Theaterpädagogik*, Köln: Maternus 2009.

Brook, Peter, *Der leere Raum*, Berlin: Alexander Verlag ⁹1983.

Czerny, Gabriele, *Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension*, Augsburg: Wißner 2007.

Deleuze, Gilles/Félix Guattari, *Tausend Plateaus. Kapitalismus und Schizophrenie*, Berlin: Merve 1992.

Enzelberger, Genia/Monika Meister/Stefanie Schmitt (Hg.), *Auftritt Chor. Formationen des Chorischen im gegenwärtigen Theater*, Wien, Köln, Weimar: Böhlau 2012. (= Maske und Kothurn; 58/1).

Göhmann, Lars, *Theatrale Wirklichkeiten. Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung*, Aachen: Mainz Verlag 2004.

Grotowski, Jerzy, *Für ein armes Theater*, Berlin: Alexander 1994.

Heddon, Deirdre/Jane Milling, *Devising performance. A critical history*, Basingstoke: Palgrave Macmillan 2006.

Hentschel, Ulrike et al. (Hg.), *Korrespondenzen – Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Milow: Schibri.

Hentschel, Ulrike, *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*, Berlin, Milow, Strasbourg: Schibri ³2010.

Hilliger, Dorothea, *Theaterpädagogische Inszenierung*, Berlin, Milow, Strasbourg: Schibri 2009.

Hilliger, Dorothea (Hg.), *Freiräume der Enge. Künstlerische Findungsprozesse der Theaterpädagogik*, Berlin, Milow, Strasbourg: Schibri 2009.

Huizinga, Johan, *Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt ²⁰2006 (= Rowohlt's Enzyklopädie).

Koch, Gerd/Marianne Streisand (Hg.), *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Berlin: Schibri 2003.

Köller, Thomas, *Die Schauspielpädagogik Jacques Lecoqs*, Frankfurt a. M., New York: Lang 1993.

- Lehmann, Hans-Thies, *Postdramatisches Theater*, Frankfurt a. M.: Verlag der Autoren 1999.
- Mollenhauer, Klaus, *Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion*, Weinheim, München: Beltz Juventa 1986.
- Nix, Christoph/Dietmar Sachser/Marianne Streisand (Hg.), *Lektionen 5. Theaterpädagogik*, Berlin: Theater der Zeit 2012.
- Oddey, Alison, *Devising theatre. A practical and theoretical handbook*, London, New York: Routledge 1994.
- Otto, Enrico, *Inszenierungstechniken in der theaterpädagogischen Produktion*, Münster, Hamburg, London: LIT 2003, (=Werkstatttexte aus der Theaterpädagogik Bd. 4).
- Pinkert, Ute (Hg.), *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*, Berlin, Milow, Strasbourg: Schibri 2008.
- Sack, Mira, *spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie der Probe*, Bielefeld: transcript 2011.
- Schmitt, Michael, *Vom Lehrstück bis zum Theatersport. Theaterpädagogik für eine ganzheitliche Bildung*, Marburg: Tectum 2010.
- Sommer, Harald Volker, „Vom Gebrauch des Chors in der Theaterpädagogik. Theorie, Geschichte und Methode des chorischen Prinzips“, Dipl.-Arbeit, Universität Wien, Institut für Theater-, Film- und Medienwissenschaft 2007, S. 15.
- Streisand, Marianne et al. (Hg.), *Generationen im Gespräch. Archäologie der Theaterpädagogik I*, Berlin, Milow, Strasbourg: Schibri 2005, (= Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik, Bd. 4).
- Vaßen, Florian/Jörg Bochow (Hg.), *Wechselspiel: KörperTheaterErfahrung*, Frankfurt am Main: Brandes und Apsel 1998.
- Vaßen, Florian (Hg.), *Korrespondenzen. Theater – Ästhetik – Pädagogik*, Berlin, Milow, Strasbourg: Schibri 2010.

Beiträge in Sammelbänden:

Baacke, Dieter, „Theater und Pädagogik = Theaterpädagogik“, *Theater des Zorns und der Zärtlichkeit*, Hg. Emmanuel Bohn, Bielefeld 1988, S. 251-273.

Degenhart, Lisa, „Sichtweisen auf eine künstlerisch verstandene Theaterpädagogik“, *Freiräume der Enge. Künstlerische Findungsprozesse der Theaterpädagogik*, Hg. Dorothea Hilliger, Milow, Strasbourg, Berlin: Schibri 2009, S. 69-87.

Degenhart, „Musik und Musikalität als Aspekte der Dramaturgie“, *Freiräume der Enge. Künstlerische Findungsprozesse der Theaterpädagogik*, Hg. Dorothea Hilliger, Milow, Strasbourg, Berlin: Schibri 2009, S. 141-165.

Feller, Kirsten, „Ohne Körper geht gar nichts! Über den langen Weg vom inneren Bild zum sichtbaren oder der bescheidene Versuch, Peter Brooks Arbeitsmethoden nachzuempfinden“, *Wechselspiel: KörperTheaterErfahrung*, Hg. Florian Vaßen/Gerd Koch/Gabriela Naumann, Frankfurt a. M.: Brandes und Apsel 1998, S. 131-135.

Hartmann, Anne, „Die >devising performance< als theaterpädagogische Arbeitsmethode“, *Freiräume der Enge. Künstlerische Findungsprozesse der Theaterpädagogik*, Hg. Dorothea Hilliger, Berlin, Milow, Starsburg: 2009, S. 111-139.

Hentschel, Ulrike, „Bildungsprozesse durch Theaterspielen. Zur Problematik der Messbarkeit von Wirkungen, Risiken und Nebenwirkungen“, *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*, Hg. Ute Pinkert, Berlin: Schibri 2008, S. 82-92.

Hentschel, Ulrike, „Übertragen – Übersetzen – Überführen. Drei Modi der Bezugnahme von Theaterpädagogik auf theatrale und gesellschaftliche Wirklichkeiten“, *Korrespondenzen. Theater – Ästhetik – Pädagogik*, Hg. Florian Vaßen, Berlin, Milow, Strasbourg: Schibri 2010, S. 61-71.

Hilliger-Ache, Dorothea, „Reibung – Versuch der Übertragung eines physikalischen Phänomens auf die theaterpädagogische Praxis“, *Wechselspiel: KörperTheaterErfahrung*, Hg. Florian Vaßen/Gerd Koch/Gabriela Naumann, Frankfurt a. M.: Brandes und Apsel 1998, S. 149-153.

Hilliger, Dorothea, „Das Bauhaus - Ein Anknüpfungspunkt für theaterpädagogische Suchbewegungen“, *Freiräume der Enge. Künstlerische Findungsprozesse der Theaterpädagogik*, Hg. Dorothea Hilliger, Berlin, Milow, Strasbourg: Schibri 2009, S. 260-268.

Karl, Ute, „Narrative Selbstdarstellungen – zur Erforschung von Bildungsprozessen im Medium des Theaterspielens“, *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*, Hg. Ute Pinkert, Berlin: Schibri 2008, S. 125-139.

Kittel, Rainer, „Für mehr Kunst und Professionalität im Amateurtheater – ein Pamphlet“, *TheaterSpiel, Ästhetik des Schul- und Amateurtheaters*, Hg. Jürgen Belgrad, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 1997, S. 96f.

Klepacki, Leopold/Jörg Zirfas, „Zur performativen Anthropologie theatraler Darstellungen. Theoretische und methodische Überlegungen“, *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*, Hg. Ute Pinkert, Berlin: Schibri 2008, S. 67-81.

- Klepacki, Leopold, „Theater: Was man lernen kann und was man lernen muss“, *Korrespondenzen. Theater – Ästhetik – Pädagogik*, Hg. Florian Vaßen, Berlin, Milow, Strasbourg: Schibri 2010, S. 31-41.
- Kurzenberger, Hajo, „Theater als Chor“, *Praktische Theaterwissenschaft. Spiel – Inszenierung – Text*, Medien und Theater, Band 7, Hg. Hajo Kurzenberger, Universität Hildesheim: Hildesheim 1998, S. 17-36.
- Kurzenberger, Hajo, „Chorisches Theater der neunziger Jahre“, *Transformationen. Theater der neunziger Jahre*, Hg. Erika Fischer-Lichte et. al., Berlin: Theater der Zeit 1999, S. 83-91.
- Kurzenberger, Hajo, „Theater als soziale Kunstform“, *Generationen im Gespräch. Archäologie der Theaterpädagogik I*, Hg. Marianne Streisand et. al., Milow: Schibri 2005, S. 375-387.
- Kurzenberger, Hajo, „Wiederholen – Reproduzieren – Wiederbeleben. Theatrale Verfahren der Vergegenwärtigung“, *Korrespondenzen. Theater – Ästhetik – Pädagogik*, Hg. Florian Vaßen, Berlin, Milow, Strasbourg: Schibri 2010, S. 147-155.
- Lehmann, Hans-Thies, „Kinder, Theater, Nichtverstehen“, *Korrespondenzen. Theater – Ästhetik – Pädagogik*, Hg. Florian Vaßen, Berlin, Milow, Strasbourg: Schibri 2010, S. 19-29.
- Nübling, Sebastian, „Chorisches Spiel II. Übungsbeispiele und Strukturelemente eines theatralen Verfahrens“, *Praktische Theaterwissenschaft. Spiel – Inszenierung – Text*. Medien und Theater, Band 7, Universität Hildesheim: Hildesheim 1998, S. 63-87.
- Pinkert, Ute, „Perspektive Hamburg – Zur ‚Anwendung‘ von Theater im Feld zwischen Theaterkunst und Theaterpädagogik“, *Korrespondenzen. Theater – Ästhetik – Pädagogik*, Hg. Florian Vaßen, Berlin, Milow, Strasbourg: Schibri 2010, S. 99-113.
- Poppe, Andreas, „Zur Geschichte und szenischen Gestaltung des Sprechchores als theaterpädagogisches Spielverfahren“, *Talkin' 'bout my Generation. Archäologie der Theaterpädagogik II Konferenzband*, Hg. Marianne Streisand et. al., Milow: Schibri 2007, S. 268-278.
- Renk, Herta-Elisabeth, „Authentizität als Kunst - zur Ästhetik des Amateurtheaters. oder: wenn sie gut sind, sind sie aufregend bei sich selber“, *Theaterspiel. Ästhetik des Schul- und Amateurtheaters*, Hg. Jürgen Belgrad, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 1997, S. 38–56.
- Sack, Mira, „Konstellationen von Künstlern und Kindern. Ein pädagogischer Blick auf Vermittlungskünste und die Kunst der Vermittlung“, *Korrespondenzen. Theater – Ästhetik – Pädagogik*, Hg. Florian Vaßen, Berlin, Milow, Strasbourg: Schibri 2010, S. 115-126.
- Schiller, Indra, „Kostüm und Körper in der theaterpädagogischen Arbeit – Ein Spannungsgefüge“, *Freiräume der Enge. Künstlerische Findungsprozesse der Theaterpädagogik*, Hg. Dorothea Hilliger, Berlin, Milow, Starsbourg: 2009, S. 207-223.
- Seitz, Hanne, „Kunst in Aktion. Bildungsanspruch mit Sturm und Drang. Plädoyer für eine performative Handlungsforschung“, *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*, Hg. Ute Pinker, Berlin: Schibri 2008, S. 28-45.

Sting, Wolfgang, „Spiel – Szene – Bildung. Zum Verhältnis von künstlerischer Praxis und ästhetischer Bildung“, *Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule*, Hg. Ernst Liebau/Leo Klepacki, Weinheim, München: Juventa 2005, S. 137-148.

Streisand, Marianne, „Geschichte der Theaterpädagogik im 20. und 21. Jahrhundert“, *Lektionen 5. Theaterpädagogik*, Hg. Christoph Nix/Dietmar Sachser/Marianne Streisand, Berlin: Theater der Zeit 2012, S. 14-35.

Vaßen, Florian/Gerd Koch/Gabriela Naumann, „Wechselspiel – ein Vorwort“, *Wechselspiel: KörperTheaterErfahrung*, Hg. Florian Vaßen/Gerd Koch/Gabriela Naumann, Frankfurt a. M.: Brandes und Apsel 1998, S. 7-10.

Vaßen, Florian, „Korrespondenzen – oder: Wo sind die Differenzen? Theater – Pädagogik – Korrespondenzen“, *Korrespondenzen. Theater – Ästhetik – Pädagogik*, Hg. Florian Vaßen, Berlin, Milow, Strasbourg: Schibri 2010, S. 7-16.

Vaßen, Florian, „Theater+-Pädagogik. Korrespondenzen von Theater und (Theater-)Pädagogik“, *Lektionen 5. Theaterpädagogik*, Hg. Christoph Nix, Dietmar Sachser, Marianne Streisand, Berlin: Theater der Zeit 2012, S. 53-63.

Wulf, Christoph, „Spiel. Mimesis und Imagination, Gesellschaft und Performativität“, *Anthropologie und Pädagogik des Spiels*, Hg. Johannes Bilstein/Christoph Wulf/Matthias Winzen, Weinheim, Basel: Beltz 2005, S.15-22.

Zulechner, Felix, „Körper lesen!“, *Wechselspiel: KörperTheaterErfahrung*, Hg. Florian Vaßen/Gerd Koch/Gabriela Naumann, Frankfurt a. M.: Brandes und Apsel 1998, S. 164-170.

Beiträge in Nachschlagewerken und Lexika:

Brandl-Risi, Bettina, „Tableau vivant“, *Metzler Lexikon Theatertheorie*, Hg. Erika Fischer-Lichte, Stuttgart: Metzler 2005, S. 325-327.

Schramm, Helmar, „Spiel“, *Metzler Lexikon Theatertheorie*, Hg. Erika Fischer-Lichte, Stuttgart: Metzler 2005, S. 307-314.

Seitz, Hanne, „Spiel“, *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Hg. Gerd Koch/Marianne Streisand, Berlin: Schibri 2003, S. 279-283.

Sting, Wolfgang, „Devising Theatre“, *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Hg. Gerd Koch/Marianne Streisand, Berlin: Schibri 2003, S. 73f.

Sting, Wolfgang, „Theaterpädagogik/Theatertherapie“, *Metzler Lexikon Theatertheorie*, Hg. Erika Fischer-Lichte, Stuttgart: Metzler 2005, S. 348-351.

Artikel und Beiträge aus Fachzeitschriften und –medien:

Behrend, Eva, „Bildung ist es!“, *Theater heute*, Jahrbuch 2006, Berlin: Friedrich, S. 18ff.

Dreyse, Miriam, „Impuls: Kollektive Arbeitsformen im Gegenwartstheater“, http://www.was-geht-berlin.de/sites/default/files/miriam_dreyse_kollektive_arbeitsformen_2012.pdf, 3.2.2013.

Harpain, Philipp et al., „Können – Wollen – Brauchen. Statements zu den besonderen Kompetenzen, Zielen und Bedürfnissen von Theaterpädagogik an Theatern“, http://www.was-geht-berlin.de/sites/default/files/wollen_brauchen_koennen_mit_bild.pdf, 16.12.2012.

Hentschel, Ingrid, „Medium und Ereignis - warum Theaterspielen bildet.“, http://www.fbschrewe.de/PDF/Warum_Theaterkunst_bildet.pdf, 16.12.2012.

Jurké, Volker/Dieter Linck/Gunter Mieruch, „Editorial“, *Perfekt. Verspielt. Fokus Schultheater 06. Zeitschrift für Theater und ästhetische Bildung*, Hg. Bundesverband Darstellendes Spiel e.V. Hamburg: Körper 2007, S. 5-7.

o. A., „Geförderte Projekte des Heimspiel-Fonds für Theaterprojekte“, http://www.kulturstiftung-des-bundes.de/cms/de/programme/kunst_der_vermittlung/geofoerderte_projekte_im_heimspiel_fonds_fuer_theaterprojekte_2576_138.html, 9.12.2012.

Plate, Uta, „Kulturvermittlung am Theater“, *Korrespondenzen – Zeitschrift für Theaterpädagogik* 23/50, April 2007, S. 54f.

Ruping, Bernd, „Bildungskonzeption: Von Begriffen, Wegen und der Lust haußen im Walde“, *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, <http://www.theaterpaedagogik.org/index.php?action=aus2&issulD=14&contID=313>, 8.3.2013.

Sting, Wolfgang, „Theaterpädagogik ist eine Kunst. Notizen zu ihren Grundlagen und Vermittlungsformen“, *Korrespondenzen. Programme, Profile, Perspektiven*, <http://www.theaterpaedagogik.org/index.php?action=aus2&issulD=14&contID=318>, 2.12.2012.

8. DANKSAGUNG

Mein Dank gilt all den Menschen, die mich und mein Leben während meiner Studienzeit und darüber hinaus mit zahlreichen lustigen, diskursiven, (un-)sinnigen und tiefgründigen Gesprächen bereichert, mit mir die wunderlichsten Abenteuer erlebt und unvergessliche Momente geteilt haben.

In besonderem Maße bin ich meiner wissenschaftlichen Betreuerin Frau ao. Univ.-Prof. Dr. Monika Meister verbunden, die diese Diplomarbeit ermöglicht und mich durch ihr großes Interesse in meinem Vorhaben stets motiviert hat. Neben dem von ihr geleiteten DiplomandInnen-Seminar waren es vor allem die vielen persönlichen Gespräche, die meinen Arbeitsprozess maßgeblich inspiriert und vorangetrieben haben. Insgesamt hat mich Monika Meisters Art, „Theater zu denken“, während meines gesamten Studiums sehr geprägt und mein Selbstverständnis als angehende Theaterwissenschaftlerin in besonderer Weise mitbestimmt. Nicht zuletzt deshalb bin ich ihr in vielerlei Hinsicht sehr dankbar.

Darüber hinaus bin ich MMag. Barbara Rottensteiner Comploi zu großem Dank verpflichtet, die mir während meiner Zeit am Theater der Jugend Wien eine wertvolle Mentorin war. Durch das permanente gemeinsame Reflektieren und ihrem geschenkten Vertrauen war es mir möglich, mein Profil als angehende Theaterpädagogin zu schärfen.

Meinen Mitbewohnern danke ich für die ständige Bereitschaft, sich als Erstleser meiner Texte zur Verfügung zu stellen und mich mit konstruktiver Kritik und ermutigenden Worten während des gesamten Schreibprozesses zu begleiten. Auch meinen Korrekturleserinnen und Korrekturlesern danke ich für ihre aufmerksame Lektüre und hilfreichen Hinweise.

Ein außerordentlicher Dank gilt zudem Markus Lechner: für seine grenzenlose Unterstützung und Geduld sowie seine Wahnwitzigkeit, sich in die Untiefen der Formatierungs-Logik zu stürzen.

Nicht zuletzt bin ich meinen Eltern, Horst und Anita Falkenhahn, unbeschreiblich dankbar für ihr grenzenloses Vertrauen, ihre bedingungslose Unterstützung sowie ihre große Anteilnahme an meinem Studium. Ohne sie wäre dies alles nicht möglich gewesen.

9. ABSTRACT

Theaterspielen mit Laien ist seit einigen Jahren en vogue und findet in unserer Gesellschaft in mannigfaltiger Ausprägung statt: Neben professionellen Inszenierungen mit Amateurinnen und Amateuren, Formaten wie *Rimini Protokoll* oder *She She Pop*, bilden Theaterspielclubs an Stadt- und Staatstheatern die größte Plattform für nicht-professionelle DarstellerInnen. Viele Theaterprojekte mit Laien werden dabei unter dem Deckmantel der Theaterpädagogik gehandelt. Diese Verortung in den Kontext der Theaterpädagogik bedingt ein spezifisches Verständnis von Theater, welches das spielende Subjekt in den Mittelpunkt des Interesses stellt. Theaterspielen wird somit als eine Kunstform verstanden, welche die sozialen Vorgänge des Mediums in besonderem Maße berücksichtigt und hinterfragt.

Theaterpädagogik befindet sich dementsprechend in einem Spannungsgefüge zwischen Kunst und Pädagogik, wobei die beiden Pole divergierende Anforderungen an die Fachdisziplin stellen. Diese Problemkonstellation bedingt nun die Fragen, die das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Diplomarbeit firmieren:

Inwiefern ist es möglich, künstlerische, ästhetische und pädagogische Ansprüche zu vereinen? Aus welchen Kriterien generiert sich die Qualität theaterpädagogischer Projekte? Gibt es ästhetische Arbeitsweisen und Methoden, die sowohl der Realisierung pädagogischer als auch künstlerischer Ansprüche dienen?

An diese Forschungsfragen schließt sich die Hypothese an, dass ästhetische Verfahrensweisen, die einen hohen Grad an formaler Struktur vorweisen, sowohl aus künstlerischer als auch aus pädagogischer Sicht zu befriedigenden Ergebnissen führen können.

Die Verifizierung der formulierten Hypothese sowie die Beantwortung der Fragestellungen sollen zum einen auf Grundlage einer eingehenden Diskurs- sowie Methodenanalyse vollzogen werden. Zum anderen bilden vielseitige praktische Erfahrungen den Horizont für die Bewertung der Forschungsliteratur, wodurch die Theorie stets an der Praxis geprüft und reflektiert werden kann. Ein solcher Zugang bedingt eine explizite Verortung in den Kontexten von Kunst und Pädagogik sowie von Theaterpädagogik und ästhetischer Bildung, welche vor allem im ersten Teil der Diplomarbeit ausgeführt wird. Daran anschließend wird mit der Vorstellung der *devising performance* als theaterpädagogische Arbeitsmethode sowie der Analyse spezifischer ästhetischen Verfahrensweisen (außertheatrale Impulse, Reduktion, chorisches Arbeiten) die Gültigkeit der eingangs aufgestellten Hypothese überprüft.

10. LEBENSLAUF

PERSÖNLICHE DATEN

Name: Magdalena Teresa Falkenhahn
Geburtsdatum: 05. Oktober 1988

BILDUNG

seit 09/2008 Studium der Theater-, Film- und Medienwissenschaft an der Universität Wien

09/1999 - 06/2008 Staffelsee-Gymnasium in Murnau am Staffelsee
Abschluss: Allgemeine Hochschulreife

09/1995 - 07/1999 Grundschule in Uffing am Staffelsee

UNIVERSITÄT UND WISSENSCHAFT

03/2012 – 02/2013 Tutorin am Institut für Theater-, Film-, und Medienwissenschaft bei ao. Univ.-Prof. Dr. Monika Meister in Seminaren und DiplomandInnen-Seminaren

KUNST UND KULTUR

Festanstellung und Ausbildung

seit 11/09 Redakteurin für das Kultur- und Gesellschaftsmagazin *Façons de Voir*, Ressort: Theater

02/2011 – 06/2011 Lehrgang „Spielpädagogik“ des Instituts für Freizeitpädagogik Wien (ifp)

09/2009 – 06/2011 Festanstellung als theaterpädagogische Assistentin am Theater der Jugend

Assistenzen

11/2012 theaterpädagogische Assistenz beim Festsymposium „Wert – Objekt – Kind“ des Theaters der Jugend Wien in Kooperation mit der Universität Wien

09/2011 – 05/2012 Regie- und Dramaturgieassistenz beim Jugendspielklub „Klub 15“ am Theater der Jugend
Leitung: MMag. Barbara Rottensteiner Comploi

07/2010 Regieassistentin und Schauspielerin bei der Freilicht-Inszenierung *Zeitreise zur Insel Wörth* im Rahmen des Kulturfestivals „KultURknall“ in Murnau am Staffelsee