



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Postdramatisches Theater im Fokus der
Theaterpädagogik“

Verfasserin

Julia Müllebner

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Betreuerin:

A 317

Theater-, Film- und Medienwissenschaft

Univ. -Prof. Dr. Annette Storr

„Wo postdramatische Formen nicht Masche, sondern eine kongeniale Umsetzung inhaltlich- thematischer Überlegungen bedeuten, entstehen reizvolle Texte, die das Theater, die Darsteller und auch das Publikum immer neu herausfordern.“¹

¹ Schönfelder, Christian: Von Peterchens Mondfahrt zur Postdramatik. Wo Sprachkunst und Spiellust zueinander finden. In: Gronemeyer/ Heße/ Taube (Hg): Kindertheater- Jugendtheater. Perspektiven einer Theatersparte; Alexander Verlag, Berlin 2009, S.74.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	7
1.1. Relevanz des Themas.....	8
1.2. Forschungsfrage	8
1.3. Methodik.....	9
1.4. Kapitelübersicht.....	10
2. Theaterpädagogik	12
2.1. Das Grundlegende Bild der Theaterpädagogik- ein Startpunkt	14
2.2. Zum Verhältnis von Theater und Pädagogik in der Theaterpädagogik.....	21
2.3. Theaterpädagogik als ästhetische Bildung.....	26
3. Zwischenbetrachtung	32
4. Postdramatisches Theater	34
4.3. Performance.....	38
4.4. Der postdramatische Umgang mit Theaterzeichen	41
4.5. Theaterzeichen im Bezug auf ihre Besonderheiten im postdramatischen Theater	45
4.6. Konsequenzen	52
4.6.3. Zusammenfassung und Kritik.....	54
5. Postdramatisches Theater im Fokus der Theaterpädagogik	56
5.1. Fundstücke postdramatischen Theaters im Bild der Theaterpädagogen.....	57
5.2. Einfluss postdramatischer Strukturen in historischem Kontext	67
5.3. Postdramatisches Theater als Wegweiser und Quelle der Theaterpädagogik .	71
6. Beispielsanalyse	75
6.1. Grundlegende Struktur.....	75
6.2. Vorübungen.....	76
6.3. Präsentation	81
7. Resümee	87
8. Literaturverzeichnis	90
8.1. Bibliografie.....	90
8.2. Internetquellen.....	94
8.3. Abbildungsnachweis:.....	95
9. Anhang	96
9.1. Protokoll Kurs „Einführung in das postdramatische Theater“	96
9.2. Abstract (deutsch)	110
9.3. Abstract (english)	110
9.4. Lebenslauf.....	111

1. Einleitung

Theaterpädagogik als Auseinandersetzung mit der Kunstform Theater vereint scheinbar gegensätzliche Standpunkte aus Theater und Pädagogik. Aus der Divergenz der ihr zugrunde liegenden Wissensbereiche entwickelt die Theaterpädagogik ihre Methodenvielfalt. Diese ist auch durch die aktuelle Theaterlandschaft geprägt. Besonders der im postdramatischen Theater beschriebene Wandel im Einsatz von Theaterzeichen zeigt in seiner spezifischen Ästhetik Möglichkeiten für theaterpädagogische Arbeit auf.

Der methodische Pluralismus, der in der Theaterpädagogik evident wird, ist in ähnlicher Form auch dem postdramatischen Theater zu Eigen. In diesem Begriff ist eine Vielzahl an Spielarten des Theaters vereint. Auch wenn der Terminus des postdramatischen Theaters bereits 1987 Erwähnung findet, so ist es doch Hans- Thies Lehmann, der über zehn Jahre in der Klassifizierung und Zuordnung grundlegende Arbeit geleistet hat. In seiner richtungsweisenden Abhandlung über das postdramatische Theater versucht er: „(...) *eine ästhetische Logik des neuen Theaters zu entfalten.*“² Diese soll auch hier den Kern der Überlegungen zum postdramatischen Theater bilden. Im Bereich des Kinder- und Jugendtheaters hält die Postdramatik bereits seit einigen Jahren Einzug. Diese Tendenz zu postdramatischer Stückentwicklung im Kinder- und Jugendtheaterbereich legt den Schluss nahe, dass auch in der Theaterpädagogik eine Auseinandersetzung mit postdramatischen Strukturen notwendig ist.

Dieser Auseinandersetzung wird hier anhand theoretischer Abhandlungen nachgegangen, darüber hinaus soll eine Beispielsanalyse zum theaterpädagogischen Arbeiten die praktische Komponente dieses Arbeitsfeldes aufzeigen.

Wie kann postdramatisches Arbeiten in theaterpädagogischem Kontext erfolgen?

² Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S.15.

1.1. Relevanz des Themas

Die Wahl des Titels „Postdramatisches Theater im Fokus der Theaterpädagogik“ soll hier als Kontextualisierung verstanden werden. Es geht um eine Betrachtung des postdramatischen Theaters aus der Sicht der Theaterpädagogik. Das Erkenntnisinteresse liegt in der Bewertung bereits vorliegender Theorien unter dem Aspekt der Nutzbarkeit für die Theaterpädagogik und der Beispielsanalyse der praktischen Nutzung postdramatischer Aspekte in der Theaterpädagogik.

Eine eingehende Auseinandersetzung mit der Nutzung von postdramatischen Strukturen in der Theaterpädagogik ist insofern von Erkenntnisinteresse, als dass aktuell im Bereich des Kinder- und Jugendtheaters ein Trend zu performativen Arbeitsformen sowie zur Stückentwicklung mit Jugendlichen zu beobachten ist.³

1.2. Forschungsfrage

Theaterpädagogik ist in ihrem Wesen als Kunstvermittlung eng verknüpft mit der aktuellen Theaterlandschaft. Im Sinne der ästhetischen Bildung, welcher die Theaterpädagogik seit den 1990er Jahren als Fach zugeordnet wird, ist eine Orientierung an zeitgenössischen Entwicklungen des Theaters unerlässlich, aktuelle Strömungen werden rezipiert, ohne sie jedoch zu imitieren.⁴

Die Arbeit der TheaterpädagogInnen geschieht oftmals in Anlehnung an historische Schauspieltheorien, wie jene von Brecht und Tschechow. Das theaterpädagogische Arbeitsfeld wird in seiner Praxis zu einem großen Teil aus Theatertheorien und dem aktuellen Theatergeschehen gespeist.⁵ In Anlehnung an die Übersichtstabelle zu Brechts epischem Theater gibt Christian Steltz eine ähnliche tabellarische Zusammenfassung über das

³ vgl.: IXYPSILONZETT. Das Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheater 2013 der ASSITEJ Deutschland. Verlag Theater der Zeit, Berlin 2013.

⁴ Hentschel, Ulrike: Das so genannte Reale. Realitätsspiele im Theater und in der Theaterpädagogik. In: Klein, Gabriele/ Sting, Wolfgang (Hg): Performance. Positionen zur zeitgenössischen szenischen Kunst. transcript, Bielefeld 2005, S.132.

⁵ Verweise auf Schauspieltheorien integrierende Arbeitsweisen finden sich in den meisten theaterpädagogischen Werken; vgl. hierzu etwa: Bidlo, Tanja: Theaterpädagogik. Oldib Verlag, Essen 2006, S.41-72.

postdramatische Theater nach Lehmann wieder, die das Potential dieser Theaterform für die theaterpädagogische Nutzung greifbar macht.⁶

Da postdramatisches Theater aus der zeitgenössischen Theaterarbeit nicht wegzudenken ist, lässt sich hier im Umkehrschluss davon ausgehen, dass es auch Einfluss auf die Theaterpädagogik hat. Somit muss es möglich sein, postdramatische Strukturen sowohl in der Theoriebildung als auch in der praktischen Ausübung in die Theaterpädagogik zu integrieren.

Die Verknüpfung des postdramatischen Theaters mit der Theaterpädagogik und die Nutzbarkeit postdramatischer Theaterstrukturen im Arbeitsfeld der Theaterpädagogik stellen den Kern der Überlegungen dar, aus denen heraus sich folgende Fragen ableiten:

Welche Auswirkungen hat das postdramatische Theater auf die Theaterpädagogik? Lassen sich im historischen Kontext Entwicklungen aufzeigen, die durch den Einfluss postdramatischer Strukturen bedingt sind?

Kann postdramatisches Theater als Quelle für die Theaterpädagogik genutzt werden - in theoretischen Überlegungen, sowie in der praktischen Arbeit?

Können Theorien, die in der Auseinandersetzung mit dem postdramatischen Theater entwickelt wurden auch für die Theaterpädagogik nutzbar gemacht werden?

1.3. Methodik

Ziel dieser Arbeit ist eine Betrachtung postdramatischer Theaterstrukturen aus der Sicht der Theaterpädagogik, um strukturelle Annäherungen aufzuzeigen und die Frage nach der Nutzbarkeit postdramatischen Theaters in der Theaterpädagogik zu diskutieren.

Zu diesem Zweck erfolgt zunächst eine Vertiefung der Bereiche der Theaterpädagogik und des postdramatischen Theaters anhand einer eingehenden Auseinandersetzung mit Fachliteratur. Aufbauend auf dieser Basis erfolgt sodann der eigentliche Kern der hier angestrebten Überlegungen: eine Fokussierung der Theaterpädagogik auf das

⁶ Tabelle siehe Abb.2; vgl.: Steltz, Christian: Zwischen Leinwand und Bühne. Intermedialität im Drama der Gegenwart und die Vermittlung von Medienkompetenz. transcript Verlag, Bielefeld 2010, S.78-79.

postdramatische Theater. Für diese Betrachtung ist die Einbeziehung theaterpädagogischer Praxis vonnöten, um ein möglichst facettenreiches Bild der untersuchten Thematik zeichnen zu können.

1.4. Kapitelübersicht

Das einführende Kapitel zur Theaterpädagogik enthält einen kurzen Abriss über unterschiedliche Theorien innerhalb dieser Disziplin. Um ein Fundament für jegliche weitere Ausführungen zu schaffen, wird auf den Versuch, eine übergeordnete Definition für Theaterpädagogik zu finden, weitgehend verzichtet, da dies den Begriff in seiner Tragweite einschränkt. Die Auseinandersetzung mit den vielfältigen Dimensionen dieses Feldes erfolgt vorrangig in den Bereichen der Arbeitsfelder, der Geschichte, der Frage nach den pädagogischen Anteilen sowie einer Darstellung ästhetischer Bildung.

Da es sich beim Feld der Theaterpädagogik um ein sehr umfassendes Gebiet handelt, wird eine Positionierung innerhalb der Disziplin in Form einer Zwischenbetrachtung gegeben, um von diesem Standpunkt aus die Postdramatik in den Fokus nehmen zu können. Die Entscheidung, die Positionierung innerhalb der Theaterpädagogik in der Form einer Zwischenbetrachtung aus dem eigentlichen Kapitel herauszunehmen ist auf der Annahme begründet, dass in jeglicher theaterpädagogischer Arbeit - sei es in Theorie oder Praxis- zunächst eine Standortbestimmung stattfinden muss, diese jedoch die grundsätzliche Heterogenität der Disziplin nicht negieren darf.

Der Betrachtung des postdramatischen Theaters liegt in erster Linie die Auseinandersetzung mit dem begriffsprägenden Werk von Hans- Thies Lehmann⁷ zugrunde. Die Darstellung des Umgangs mit Theaterzeichen ist hier unerlässlich, um in weiterer Folge eine Betrachtung postdramatischen Theaters aus dem Blickwinkel der Theaterpädagogik zu ermöglichen.

Der Zusammenführung der beiden Themenkomplexe liegt ein zunächst recht humorig anmutendes ‚Fundstück‘ aus der „Archäologie der

⁷ Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999.

Theaterpädagogik“⁸ zugrunde: das Bild einer typischen Theaterpädagogin der Gegenwart, aus welchem sich zahlreiche Verweise auf postdramatisches Theater herauslesen lassen, eröffnet den theaterpädagogischen Fokus auf das postdramatische Theater.

Zur Präzisierung dieser Fokussierung findet sich im Anschluss daran eine Beispielsanalyse theaterpädagogischer Arbeit in der Vermittlung postdramatischer Strukturen innerhalb der Ausbildung zur Theaterpädagogin/ zum Theaterpädagogen, um die praktische Dimension dieser Auseinandersetzung aufzuzeigen.

Einen Überblick über die gewonnenen Erkenntnisse gibt letztendlich das Resümee, in welchem eine Reflexion über die theoretischen und praktischen Anteile der Auseinandersetzung mit postdramatischem Theater aus der Sicht der Theaterpädagogik erfolgt.

⁸ Streisand/ Giese/ Kraus/ Ruping (Hg): Talkin' 'bout my generation. Archäologie der Theaterpädagogik II. Konferenzband. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Band VI, Schibri- Verlag, Milow 2007, S.36.

2. Theaterpädagogik

Die Theaterpädagogik ist in ihrem Selbstverständnis noch weitgehend auf der Suche nach theoretischer Fundierung. Im theaterpädagogischen Alltag steht die praktische Arbeit und die Orientierung an einem bestimmten Themenbereich oftmals im Vordergrund, was sich in der Arbeit am Selbstverständnis der Theaterpädagogik als wenig dienlich erweist. Fundierte theoretische Überlegungen, die sich mit dem breit gefächerten Feld der Theaterpädagogik auseinandersetzen, sind als Basis beständiger Praxisarbeit unumgänglich. Um nicht als Modeerscheinung zu enden, gilt es, das eigene Selbstverständnis durch Theoriearbeit zu bestärken:

„Dieses Primat der Praxis birgt allerdings die Gefahr einer kurzfristigen Orientierung am aktuellen pädagogischen und gesellschaftspolitischen Bedarf und den damit verbundenen wünschenswerten Zielsetzungen. Eine Problematisierung, inwieweit theaterpädagogische Praxis besonders geeignet erscheint, auf diese Zielsetzungen hinzuarbeiten, kommt demgegenüber häufig zu kurz. In der Folge gerät theaterpädagogische Arbeit in Gefahr, auf ein Konglomerat von Methoden reduziert zu werden, die innerhalb der Sexual-, Friedens-, Umwelt-, und weiterer konjunkturabhängiger ‚Bindestrich- Pädagogiken‘ nutzbringend eingesetzt werden können.“⁹

Eine theoretische Fundierung der Theaterpädagogik setzt jedoch Problembewusstsein dahingehend voraus, dass innerhalb dieser Disziplin zwei Bereiche ihre Vereinigung finden, die in ihrer Entwicklung jeweils stark historisch geprägt sind und dem steten gesellschaftlichen Wandel unterliegen. Sowohl Theater als auch Pädagogik stellen bereits in sich selbst jeweils sehr breite Spektren dar, die stark an epochale Gegebenheiten gebunden sind und somit im historischen Kontext Veränderungen unterliegen.

Gerade diese Gebundenheit an historischen Wandel kann der Theaterpädagogik in ihrem Selbstverständnis zugute kommen, wenn hier die Verknüpfung mit Manifestationen neuer Strömungen der Theatergeschichte nicht nur auf praktischer Ebene stattfindet, sondern ihren Niederschlag auch in der Theoriebildung findet.

⁹ Hentschel, Ulrike: Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. Schibri- Verlag, Milow 2010, S.18.

Die für die Theaterpädagogik essentielle bildende Wirkung des Theaterspiels wird in der Fachliteratur weitgehend der ästhetischen Bildung zugeordnet, welche, auf Schiller zurückgehend¹⁰, in der Diskussion um „neue“ Theaterformen eine Renaissance erlebt:

„Da ist zum einen die Frage nach der besonderen Ästhetik der theaterpädagogischen Arbeit, eng verknüpft mit der nach dem spezifischen ‚Material‘ und der spezifischen Spielweise die theaterpädagogische Produktionen auszeichnet. (...) In diese Diskussion ist Bewegung gekommen. Zum einen durch die Entwicklung der Ästhetik des Theaters, in dem nicht mehr ausschließlich die Orientierung an einem psychologisch realistischen Schauspielstil maßgeblich (...). Zum anderen durch ein wachsendes Selbstbewußtsein theaterpädagogischer Arbeit, die die Erfahrungen und Erkenntnisse historischer und zeitgenössischer Konzeptionen von Theaterpraktikern für die eigene Praxis zu nutzen weiß und sich ihrer ‚steinbruchartig‘ bedient. Aktuelle Überlegungen zum sogenannten postdramatischen Theater, die Öffnung gegenüber den Praktiken der anderen Künste, zur Performance Kunst und ihren internationalen Praktiken werden innerhalb der Theaterpädagogik diskutiert und für die praktische Arbeit nutzbar gemacht.“¹¹

In weiterer Folge wird versucht, einen problembewussten Abriss über die Theaterpädagogik zu geben um eine Bewertung des zusammengetragenen Materials zu ermöglichen und damit eine Reflexion über die theoretische Basis der Theaterpädagogik im Hinblick auf die Verknüpfung mit angewandten Theaterpraxen zu ermöglichen. Dies macht es zunächst notwendig, an die Basis zurückzukehren und sich den Problemen der Definition zu stellen: Was meint Theaterpädagogik? Was ist Teil dieser Disziplin? Was ist ihr Arbeitsfeld?

Diesen Fragen soll hier Raum gegeben werden, um ein möglichst umfassendes Bild der Theaterpädagogik zu geben, welches als Fundament dienen soll. Davon ausgehend werden weitere Betrachtungen durchgeführt.

¹⁰ Im Zusammenhang mit der Debatte um die Freiheit der Kunst versus der pädagogischen Nutzung der Ästhetik wird Schillers Werk: „Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen“ aus dem Jahr 1793 ins Treffen geführt: Schiller, Friedrich: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Mit den Augsburger Briefen herausgegeben von Berghahn, Klaus L., Reclam, Stuttgart 2000.

¹¹ Hentschel, Ulrike/ Ritter, Hans- Martin: Vorwort. In: Hentschel, Ulrike/ Ritter, Hans Martin (Hg): Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik. Festschrift für Hans- Wolfgang Nickel. Schibri- Verlag, Milow 2009, S.10.

2.1. Das Grundlegende Bild der Theaterpädagogik- ein Startpunkt

Um sich der Frage nach einer allgemeinen Definition von Theaterpädagogik anzunähern, gilt es zunächst sich vor Augen zu führen, dass es sich hier ursächlich um ein interdisziplinäres Forschungsfeld handelt, denn Theaterpädagogik vereint Theater, welches als Kunstschaffen von der Einmaligkeit des Kunstproduktes lebt, mit Pädagogik, die als verlässlicher und auf Dauer gerichteter Bildungsprozess gilt.¹²

Aus diesem Spannungsfeld von Theater und Pädagogik ergeben sich vielfältige Erklärungsmodelle, die durchaus kontroverielle Theorien dahingehend hervorbringen, wie die Gewichtung oder Verknüpfung von Theater und Pädagogik innerhalb des Feldes der Theaterpädagogik zu bewerten ist.

Um einen möglichst inklusiven Blick auf die Definition von Theaterpädagogik bemüht sich Wolfgang Sting in seinem Beitrag für das Metzler Lexikon Theatertheorie, in dem er feststellt:

„[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.“¹³

Theaterpädagogik in diesem Sinne kann also als mehrschichtige Auseinandersetzung mit Theater angesehen werden, welche sowohl praktische als auch theoretische Elemente umfasst, mit dem Ziel, Bildung zu evozieren.

Tanja Bidlo versucht in ihrer Einführung in die Theaterpädagogik die Verortung über eine wortinterne Betrachtung zu begründen. Bei der Annäherung an den Inhalt eines aus zwei Wörtern zusammengesetzten Substantivs bestimmt in der deutschen Sprache das zweite Wort den Kern, demensprechend müsse das Augenmerk auf die Pädagogik gelegt werden. Allerdings folgt hier sehr schnell die Erkenntnis, dass in der Pädagogik ein

¹² vgl.: Sting, Wolfgang: Theaterpädagogik ist eine Kunst. Notizen zu ihren Grundlagen und Vermittlungsformen. In: Onlineausgabe- Korrespondenzen, Bundesverband Theaterpädagogik, Köln 1990-2004, S.6-7.

¹³ Sting Wolfgang: Theaterpädagogik. In: Fischer- Lichte/ Kolesch/ Warstat (Hg): Metzler Lexikon Theatertheorie. Verlag J. B. Metzler, Stuttgart 2005, S.348.

sehr breites Spektrum an Wissensbereichen seine Vereinigung findet und sogar der Umkehrschluss getroffen werden kann, die Theaterpädagogik diesem Feld als „Bindestrich- Pädagogik“ unterzuordnen.¹⁴

Wolfgang Sting wiederum geht vom Kunstaspekt aus, indem er dem Theater als Kunstform soziale und pädagogische Wirkung zuschreibt:

„Theater gilt als die soziale Kunstform, und als Kunst zeigt das Theater soziale und pädagogische Wirkung. Das ist der Ausgangspunkt der Theaterpädagogik.“¹⁵

Somit stellt Theaterpädagogik eine künstlerische Arbeit dar, denn erst durch die Konzentration auf den künstlerischen Gestaltungsprozess treten bildungsrelevante und soziale Dimensionen zutage. Von diesem Standpunkt aus betrachtet, sind die Lernmöglichkeiten eingeschränkt, wenn der Fokus auf pädagogische Aspekte gelegt wird. Arbeitsweise und Lernprozess werden von ästhetischen Möglichkeiten bestimmt. Demnach ist Theater Arbeit am Kunstprodukt und Theaterpädagogik als Konsequenz daraus nur als künstlerisches Konzept vermittelbar. Die Punktualität des Kunstschaffens und die Kontinuität der Pädagogik werden in ihrer Gegensätzlichkeit in der Theaterpädagogik vereint. Pädagogische und soziale Aspekte entstehen durch künstlerisches und ästhetisches Vorgehen des Theatermachens. Über ästhetisches Vergnügen und Spiellust der Teilnehmer werden pädagogische und soziale Aspekte generiert. Somit ist es wichtig, die „Sprache“ des Theaters verstehen und benutzen zu lernen, denn die theaterpädagogische Arbeit erfolgt über die künstlerisch- ästhetischen Mittel des Theaters, da in einer theoretisierten Herangehensweise die Bildungsmöglichkeit stark eingeschränkt würde. Darüber hinaus ergibt sich aus der interdisziplinären Struktur der Theaterpädagogik, dass diese nur mit interdisziplinären Bezügen vermittelbar ist. Ihr Ziel ist eine theaterpraktische und –theoretische sowie pädagogische Auseinandersetzung, der künstlerische Ansatz ist durch

¹⁴ vgl.: Bidlo, Tanja: Theaterpädagogik. Oldib Verlag, Essen 2006, S.27-29.

¹⁵Sting, Wolfgang: Theaterpädagogik ist eine Kunst. Notizen zu ihren Grundlagen und Vermittlungsformen. In: Onlineausgabe- Korrespondenzen, Bundesverband Theaterpädagogik, Köln 1990-2004, S.4

Reibung und Ergänzung von theatertheoretischer und theaterpraktischer Auseinandersetzung und der Reflexion darüber gegeben.¹⁶

Hein Haun wiederum stellt seinen „Versuch der Formulierung eines theaterpädagogischen Grundverständnisses“ unter die Prämisse „Theaterpädagogik ist Dialog“:

„Theaterpädagogik – der Begriff macht dies unmissverständlich deutlich – bezieht sich auf zweierlei: auf Theater und Theaterspiel als Kategorie und Gegenstand künstlerischen Schaffens einerseits und auf Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin organisierter (organisierbarer) Lehr- und Lernprozesse andererseits.“¹⁷

Er ordnet die Theaterpädagogik als pädagogische Fachdisziplin im Sektor der künstlerisch- kreativen Fächer der Wissenschaft der Pädagogik unter. Durch die Verschränkung von Theater und Pädagogik entsteht ein neues Arbeitsfeld, in dem sich die ihm innewohnenden Bereiche gegenseitig bedingen. Sie stehen im Dialog mit sich selbst und untereinander. Dieses dialogische Prinzip sieht Haun als der Theaterpädagogik auf sämtlichen Ebenen innewohnend an¹⁸:

„Dialog findet auf vielen verschiedenen Ebenen statt: in geistiger, intuitiver, emotionaler, rationaler, in personaler und sozialer Begegnung. Dialog findet unter verschiedenen Gesichtspunkten statt innerhalb der Pädagogik der darstellenden Kunst wie auch innerhalb der Kunst der theatralen Darstellung. Dialog findet darüber hinaus statt zwischen beiden Disziplinen – den jeweiligen Zuschnitt, der speziellen Aufgaben der Bereiche in je besonderer Weise fokussierend und gegenseitig prägend.“¹⁹

Eine Verortung der Theaterpädagogik ist also stark geprägt vom Ausgangspunkt der Betrachtungen und setzt Problembewusstsein dahingehend voraus, dass der Theaterpädagogik als interdisziplinäres Feld eine Vielschichtigkeit innewohnt, die es notwendig macht, in jeglicher Theoriebildung zunächst eine Grundintention dahingehend zu formulieren, unter welchen Gesichtspunkten das Feld der Theaterpädagogik betrachtet werden soll. Um hier einen Überblick über diese Vielschichtigkeit zu

¹⁶ vgl.: Sting, Wolfgang: Theaterpädagogik ist eine Kunst. Notizen zu ihren Grundlagen und Vermittlungsformen. In: Onlineausgabe- Korrespondenzen, Bundesverband Theaterpädagogik, Köln 1990-2004, S. 4-7.

¹⁷ Haun, Hein: Theaterpädagogik ist Dialog. Versuch der Formulierung eines theaterpädagogischen Grundverständnisses. In: Onlineausgabe- Korrespondenzen Bundesverband Theaterpädagogik, Köln 1990-2004, S.4.

¹⁸ vgl.: ebd., S.4-9.

¹⁹ ebd. S.6.

ermöglichen, ist neben der Auseinandersetzung mit theoretischen Abhandlungen auch die Berücksichtigung der praktischen Dimension von Theaterpädagogik und damit ein Einblick in die Arbeitsfelder der Theaterpädagogik vonnöten.

2.1.1. Arbeitsfelder der Theaterpädagogik

Die Arbeitsfelder der Theaterpädagogik lassen sich in unterschiedliche Bereiche gliedern, die jeweils unterschiedliche Anforderungen mit sich bringen. Das Arbeitsfeld der Theaterpädagogik unterliegt jedoch einem Wandel und so ist davon auszugehen, dass sich der Kanon möglicher Berufsfelder stetig erweitert.²⁰

Eine strukturierte Übersicht über die Praxisfelder der Theaterpädagogik findet sich auf der Internetseite des Bundesverband Theaterpädagogik (BuT), der sich als Vertreter der Theaterpädagogik als Fachdisziplin der kulturellen und beruflichen Bildung in Deutschland versteht:²¹

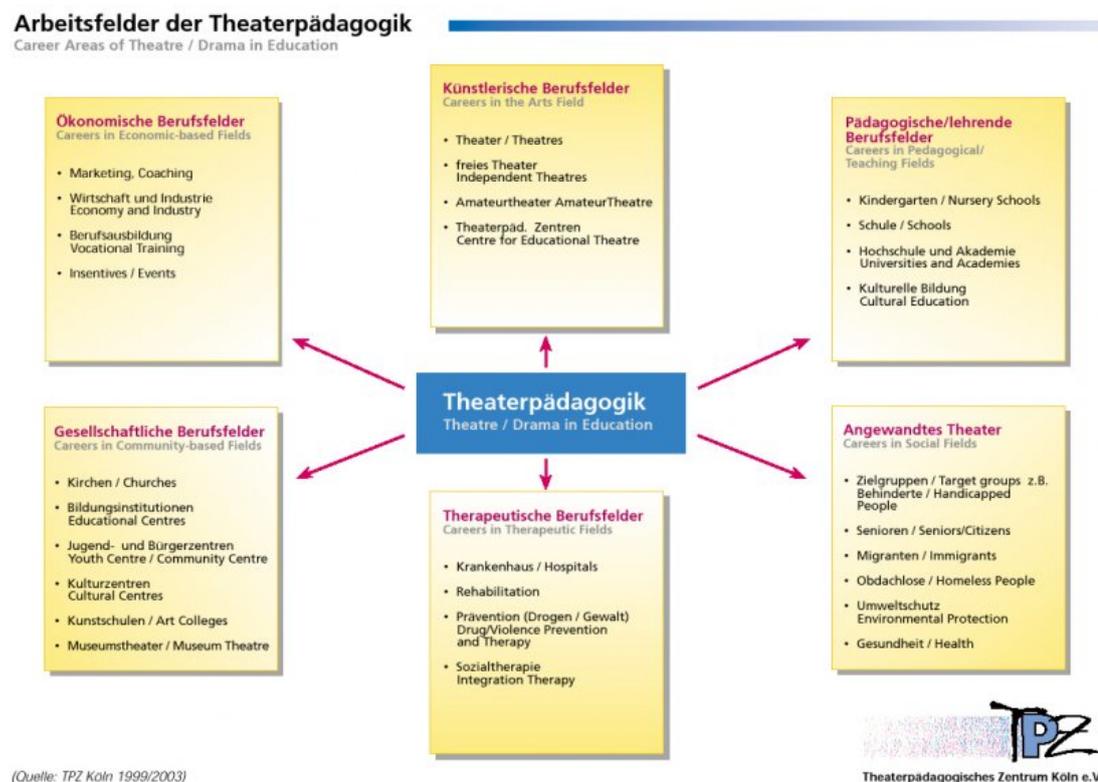


Abb. 1: Arbeitsfelder der Theaterpädagogik

²⁰ vgl.: Radermacher, Norbert: Arbeitsfelder der Theaterpädagogik. In: Koch, Gerhard/ Streisand, Marianne (Hg): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Schibri Verlag, Milow 2003, S.29

²¹ vgl.: www.butinfo.de Letzter Zugriff: 28.2.2015.

Wie anhand dieser Übersicht deutlich wird, trägt Theaterpädagogik auch als Arbeitsfeld mehrere Dimensionen in sich. Die unterschiedlichen Bereiche, in denen theaterpädagogische Tätigkeit erfolgt, stellen jeweils ausdifferenzierte Ansprüche:

In ökonomischen Berufsfeldern stehen zumeist das Training und Coaching sowie der Bereich der Kommunikation im Vordergrund. Auch die Organisation und Durchführung von Unternehmenstheatern fällt in diese Sparte. Im künstlerischen Bereich befasst sich Theaterpädagogik mit der Erstellung von Begleitmaterial und der Vor- und Nachbereitung von Theaterinszenierung, aber auch der Betreuung von Jugendclubs. Pädagogische Berufsfelder decken eine Bandbreite theaterpädagogischer Arbeit ab, die von spielpädagogischen Angeboten im Kindergarten über das darstellende Spiel in der Schule bis hin zur Erarbeitung curricularer Studienangebote reicht. Das angewandte Theater wiederum stellt die Bereiche der Regie und Spielleitung in den Vordergrund, welche eine Erfahrungserweiterung in der Auseinandersetzung mit Theater und das Bearbeiten konkreter Themen und Probleme ermöglichen. Im therapeutischen Berufsfeld erfährt die Theaterpädagogik eine Erweiterung um die therapeutische Komponente, Theater mit seiner Symbolsprache und spielerischen Elementen, welche in relativer Nähe zur Pädagogik stehen, erzielt Wirkungen, die mit therapeutischen Ansätzen korrelieren. Die gesellschaftlichen Berufsfelder wiederum stellen eine Berufssparte dar, die stark durch die Freiwilligkeit der teilnehmenden Personen geprägt ist.²²

Theaterpädagogik bietet in seinen unterschiedlichen Berufsfeldern eine Vielfalt an methodischen Möglichkeiten. Die Bereiche, in denen theaterpädagogisch gearbeitet wird, unterliegen dem gesellschaftlichen Wandel. Die hier schematisch dargestellten Arbeitsfelder zeigen somit eine Bestandsaufnahme jener Felder, die sich innerhalb der letzten Jahrzehnte etabliert haben. Sie stehen jedoch auch immer in Interaktion mit anderen

²² vgl. Schmitt, Michael: Vom Lehrstück bis zum Theatersport. Theaterpädagogik für eine Ganzheitliche Bildung. Tectum Verlag, Marburg 2010, S.43-49.

(sozialwissenschaftlichen) Disziplinen, weshalb diese Arbeitsfelder je nach Blickwinkel unterschiedliche Bewertung erfahren.

2.1.2. Theaterpädagogik- eine junge Disziplin?

Theaterpädagogik wird in der Literatur oftmals als junges Fach bzw. junge Disziplin betitelt, zeitgleich werden jedoch bis in die Antike zurückreichende Wurzeln verortet. Wie sich diese Kontradiktion vereinbaren lässt, erklärt Marianne Streisand mit der Unterscheidung zwischen dem Wort und dem Phänomen der Theaterpädagogik. Daraus ergeben sich für die Auseinandersetzung mit der Geschichte der Theaterpädagogik die zwei Ebenen der Begriffsgeschichte und der Phänomengeschichte.²³

Um sich der Phänomengeschichte im 20. Und 21. Jahrhundert anzunähern, stellt sich Streisand gegen das bei Fachgeschichten häufig genutzte Modell des Stammbaums und schlägt stattdessen die Nutzung des Rhizom- Modells nach Deleuze/ Guattari vor:

„Das Baummodell nämlich erforderte geradlinig klare, hierarchische und dichotomische Ableitungen ohne Kreuzungen und Überschneidungen, bei denen jedes Element sich auf einer klaren Ordnungsebene finden und einer höheren Ebene unterordnen lassen müsste. Wie sollte man solche Strukturen in einem Wissens- und Praxisfeld ausfindig machen, das derartig heterogen, widersprüchlich, vielgestaltig, chaotisch, verknüpft, verzweigt und „vielwurzlig“ ist wie die Theaterpädagogik?“²⁴

Um der Komplexität des Feldes der Theaterpädagogik in seiner historischen Dimension gerecht zu werden, bietet sich ein Rückgriff auf das von Deleuze und Guattari in den 1970er Jahren entwickelte philosophische Modell des Rhizoms. Dieses ist abgeleitet vom Bild des Rhizoms aus der Botanik, welches sich dadurch auszeichnet, dass es weit verzweigte Ausläufer mit Verdickungen ausbildet. Ein solches Rhizom kann an jeder beliebigen Stelle durchbrochen werden und dennoch weiterwuchern.

Deleuze/ Guattari stellen für seine Merkmale eine Reihe von Prinzipien auf, denen die Struktur des Rhizoms folgt. Demnach können Punkte innerhalb

²³ vgl.: Streisand, Marianne: Geschichte der Theaterpädagogik im 20. Und 21. Jahrhundert. In: Nix/ Sachser/ Streisand (Hg): Lektionen 5. Theaterpädagogik. Verlag Theater der Zeit, Berlin 2012, S.14-35.

²⁴ vgl.: Streisand, Marianne: Geschichte der Theaterpädagogik im 20. Und 21. Jahrhundert. In: Nix/ Sachser/ Streisand (Hg): Lektionen 5. Theaterpädagogik. Verlag Theater der Zeit, Berlin 2012, S.15.

des Rhizoms, gemäß des Prinzips der Konnexion und der Heterogenität, beliebig miteinander verbunden werden. Es werden Vielheiten, also das Viele als Substantiv, abgebildet, dem Prinzip des asignifikanten Bruchs folgend, kann das Rhizom an jeder beliebigen Stelle gebrochen werden, es rekonstruiert sich. Im Sinne der Kartographie und Dekalomonie ist das Rhizom Karte und nicht Kopie.²⁵ *„Die Karte ist offen, sie kann mit all ihren Dimensionen verbunden, demontiert und umgekehrt werden, sie ist ständig modifizierbar.“*²⁶

Dieses Denkmodell macht es möglich, gegensätzliche Strömungen in der Geschichte in einem gemeinsamen Strukturmodell zu vereinen und damit unterschiedliche Dimensionen in der Entwicklung der Theaterpädagogik aufzuzeigen. Insofern erscheint es sinnvoll, auch Ereignisse vor dem 20. Jahrhundert in das Rhizom der Theaterpädagogik miteinzubeziehen.

Erkenntnisse einer solchen Vor- Geschichte der Theaterpädagogik lassen sich aus der Theatergeschichte gewinnen, indem eine Neugewichtung in theaterpädagogischem Kontext erfolgt.²⁷

Innerhalb einer solchen Neubewertung theaterhistorischer Erkenntnisse finden sich erste, für die Phänomengeschichte relevante, Anhaltspunkte tatsächlich schon in der griechischen Antike, wo kleine Spieltexte zur mimetischen und exemplarischen Aneignung von Lerninhalten genutzt wurden.²⁸

Als weitere Dimensionen seien hier exemplarisch mittelalterliche Spiele, die sich aus der christlichen Liturgie heraus entwickelt haben, genannt, sowie das Schulspiel, das der Einübung der lateinischen Sprache und der Aneignung vorbildlicher Verhaltensweisen dienen sollte.²⁹

²⁵ vgl.: Deleuze, Gilles/ Guattari, Félix: Rhizom. Merve Verlag, Berlin 1976, S.11-21.

²⁶ Deleuze, Gilles/ Guattari, Félix: Rhizom. Merve Verlag, Berlin 1976, S.21.

²⁷ vgl.: Jahnke, Manfred: Skizze einer Vorgeschichte der Theaterpädagogik vom 10. Jahrhundert bis zum Ende des 19. Jahrhunderts. In: Nix/ Sachser/ Streisand (Hg): Lektionen 5. Theaterpädagogik. Verlag Theater der Zeit, Berlin 2012, S.36-37.

²⁸ vgl.: Sting Wolfgang: Theaterpädagogik. In: Fischer- Lichte/ Kolesch/ Warstat (Hg): Metzler Lexikon Theatertheorie. Verlag J. B. Metzler, Stuttgart 2005, S.349.

²⁹ vgl.: Jahnke, Manfred: Skizze einer Vorgeschichte der Theaterpädagogik vom 10. Jahrhundert bis zum Ende des 19. Jahrhunderts. In: Nix/ Sachser/ Streisand (Hg): Lektionen 5. Theaterpädagogik. Verlag Theater der Zeit, Berlin 2012, S.36-37.

Die Begriffsgeschichte hingegen lässt sich weitgehend auf die Zeit der 60er/70er Jahre des letzten Jahrhunderts zurückführen. Sie ist in ihrem Aufkommen mit der Fach- bzw. Disziplingeschichte insofern gleichzusetzen, als dass der Begriff Theaterpädagogik seine Popularität dieser Entwicklung verdankt.³⁰

Die Wurzeln des Wortes „Theaterpädagogik“ werden im russischen vermutet.³¹

Der Begriff „Theaterpädagogik“ wird jedoch von Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen mitunter nach wie vor sehr kritisch betrachtet und stößt bisweilen mancherorts auf wenig Gegenliebe. Dies wird nicht zuletzt darauf zurückgeführt, dass dieses Wort ein Spezifikum der deutschen Sprache ist:

„Der Begriff „Theaterpädagogik“ ist umstritten, er ist international durchaus nicht geläufig und scheint in seiner spezifischen Wortbedeutung ein deutsches Unikat zu sein. Immer wieder wird zurecht darauf verwiesen, wie vielfältig seine Entsprechungen weltweit sind, unter anderem werden „Drama in Education“, „Theatre in Education“ oder „Theatre for Development“ genannt...“³²

2.2. Zum Verhältnis von Theater und Pädagogik in der Theaterpädagogik

Die Bezeichnung „Theaterpädagogik“ ist unter FachvertreterInnen also durchaus umstritten. Neben der Beschränkung dieses Begriffes auf den deutschsprachigen Raum scheint es hierfür jedoch einen weiteren Grund zu geben, der im weiteren Verlauf von Streisands Ausführungen sehr deutlich zutage tritt:

„(...) Jörg Richard nennt „Theaterpädagogik“ „ein grausliches Wort“; Scotch Maier meint, er fände es „überhaupt nicht gut“ und habe seine Arbeit stets „Lehrlingstheater“ genannt. Gerd Koch denkt darüber nach, ob man nicht besser ein

³⁰ vgl.: Ritter, Hans- Martin: Suchbewegungen im Spielraum. Gedanken zur Geschichte einer Institution. In: Hentschel, Ulrike/ Ritter, Hans Martin (Hg): Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik. Festschrift für Hans- Wolfgang Nickel. Schibri- Verlag, Milow 2009, S.16-29.

³¹ vgl.: Streisand, Marianne: Geschichte der Theaterpädagogik im 20. Und 21. Jahrhundert. In: Nix/ Sachser/ Streisand (Hg): Lektionen 5. Theaterpädagogik. Verlag Theater der Zeit, Berlin 2012, S.14.

³² Streisand, Marianne: Fundstück Begriff/ Begriffsgeschichte. In: Streisand/ Hentschel/ Poppe/ Ruping (Hg): Generationen im Gespräch. Archäologie der Theaterpädagogik I. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Band IV, Schibri- Verlag, Milow 2005, S.442.

Kunstwort wie „Theatrologie“ dafür erfinden solle und Hajo Kurzenberger plädiert wie viele andere dafür, das Fach solle einfach nur „Theater“ heißen.³³

Die Vorschläge zur Umbenennung zeigen eine Gemeinsamkeit: Sie alle entfernen die Pädagogik aus dem Begriff der Theaterpädagogik. Vor dem Hintergrund einer historisch gewachsenen Erziehungswirklichkeit, die sich in ihren Ausprägungen den wissenschaftlichen Erkenntnissen gegenläufig zeigt, verwundert eine derartige Ablehnung der Pädagogik kaum.

2.2.1. Haltungen zur Pädagogik in der Theaterpädagogik

Theater und Pädagogik werden in der theaterpädagogischen Literatur als gegenläufige Modelle beschrieben, die sich in einem besonderen Spannungsverhältnis bewegen. Jürgen Weintz sieht gar eine prinzipielle Unvereinbarkeit von Pädagogik und Theater, welche dazu führt, dass die Notwendigkeit pädagogischer Handlungen als gegeben erscheint, obwohl im Sinne der ästhetischen Eigenarbeit nur begrenzte Möglichkeiten der Einflussnahme und Steuerung ergeben.³⁴

Hentschel/ Koch beschreiben Theater als Handlungsmodell mit offenem Horizont, während Pädagogik ein Handlungsmodell mit starker Zielgerichtetheit darstellt, welches in dieser Fassung stark von seinem Lernort Schule definiert wird.³⁵

Mollenhauer relativiert diese These jedoch dahingehend, dass sich die jüngere Pädagogik auf der Ebene der wissenschaftlichen Fachrichtung hinsichtlich der Konkretion und Intentionalität gewandelt habe und auch im Theater eine Zielgerichtetheit zu erkennen ist³⁶:

„Immer gibt die Regie eine Richtung vor, auch wenn dann die Richtung ein Produkt der Gruppe ist. Ich kann mir keine ‚Pädagogik‘ und auch keine ‚Theaterarbeit‘ vorstellen, die nicht zielgerichtet wäre.“³⁷

³³ ebd., S.442.

³⁴ vgl.: Weintz, Jürgen: Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Schibri Verlag, Milow 2008, S.294.

³⁵ vgl.: Hentschel, Ulrike/Koch, Gerd: Kerncurriculum Theaterpädagogik. In: Korrespondenzen, Zeitschrift für Theaterpädagogik, 11/1995, Heft 23-25, S.116.

³⁶ vgl.: Weintz, Jürgen: Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Schibri Verlag, Milow 2008, S.195.

³⁷ Mollenhauer, Klaus: Stellungnahme zum Kerncurriculum. In: Bagatelle, Heft 3/1995, zit. nach: Weintz, Jürgen: Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Schibri Verlag, Milow 2008, S.295.

Die Kernthese, dass Theaterarbeit und Pädagogik in ihren Zielsetzungen unterschiedliche Richtungen einschlagen und diese beiden Dimensionen innerhalb der theaterpädagogischen Arbeit ausgewogen aufeinander bezogen werden sollten, bleibt für Weitz trotz der Relativierung Mollenhauers aufrecht.³⁸

Christoph Nix stellt anhand der Überlegungen zu einer Pädagogik und einem Theater der Unterdrückten nach Paolo Freire und Augusto Boal die herrschende Pädagogik in Bezug auf schulische Systeme infrage. Er sieht das In-Frage-Stellen, das Öffnen von Systemen und eine antipädagogische Haltung als wichtig für Theaterpädagogen und stellt die Frage nach Unterdrückungsformen und theaterpädagogische Emanzipationsversuche ins Zentrum theaterpädagogischer Arbeit.³⁹

Tanja Bidlo stellt in der Auseinandersetzung mit dem Begriff der Pädagogik fest, dass dieser „[...] *allerdings so vielschichtig verwendet [wird], dass ein Vordringen mühselig erscheint.*“⁴⁰

Tatsächlich vereint Pädagogik unterschiedliche Dimensionen von Erziehung und Bildung im Hinblick auf Erziehungswirklichkeit und –Wissenschaft, sodass hier ein genauer Blick darauf, welche Komponenten für die Theaterpädagogik essentiell sind, als unumstößlich erscheint.

2.2.2. Welche Pädagogik braucht die Theaterpädagogik?

Das Wort Pädagogik leitet sich vom griechischen „paidagogós“ ab (páis= das Kind, agein: führen, leiten, ziehen) und bezeichnete ursprünglich jenen Sklaven, der die Begleitung der Jungen bei seinen Gängen innehatte.⁴¹

Hier ergibt sich ein elementares Bild des Pädagogen als Begleiter, welches als Grundlage für die Theaterpädagogik durchaus brauchbar erscheint.

In der Geschichte der Pädagogik zeichnet sich ein Dualismus ab. Die beiden Komponenten der Realgeschichte und Ideengeschichte sind zwar eng

³⁸ vgl.: Weintz, Jürgen: Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Schibri Verlag, Milow 2008, S. 295

³⁹ vgl.: Nix, Christoph: Theaterpädagogik oder müssen wir nicht erst einmal die herrschende Pädagogik infrage stellen? In: Nix/ Sachser/ Streisand (Hg): Lektionen 5. Theaterpädagogik. Verlag Theater der Zeit, Berlin 2012, S. 45-52

⁴⁰ Bidlo, Tanja: Theaterpädagogik. Oldib Verlag, Essen 2006, S.27.

⁴¹ vgl.: Hobmair, Hermann (Hg): Pädagogik. Stam Verlag, Berlin 1996, S.12.

verbunden, zeigen aber dennoch den Unterschied zwischen der gelebten Pädagogik vor dem Hintergrund sozialer, ökonomischer und materieller Bedingungen und der Entwicklung pädagogischer Vorstellungen, Ideen und Konzepte im Sinne einer Theoriebildung.⁴²

Wie bereits erwähnt wurde, bildet die Reformpädagogik im Rhizom der Phänomengeschichte der Theaterpädagogik ein wesentliches Plateau aus. Es sind also auch neue, reformistische Ansätze in den Denkstrukturen der Pädagogik, die der Theaterpädagogik zugrunde liegen.

An dieser Stelle soll auch die Antipädagogik Erwähnung finden, die, wenn auch als eigenständige Theorie nur bedingt nutzbar, eine gedankliche Öffnung und Bereicherung der Pädagogik durch oppositionelle Gedanken erwirkt.

Die Antipädagogik geht von der These aus, dass ein Kind von Geburt an fähig ist, selbst zu spüren, was das Beste für es ist.⁴³ Erziehung wird als Machtausübung, als undemokratischer Vorgang angesehen.⁴⁴

Dem setzt die Pädagogik entgegen, dass die Annahme, ein Kind kenne jederzeit seine wahren Interessen, nicht unproblematisch ist. Jedoch gibt gerade die Auseinandersetzung mit den Manifesten der antipädagogischen Strömung den Blick auf eine Pädagogik im Sinne begleitender Unterstützung frei.⁴⁵

Wie in weiterer Folge noch ausgeführt werden soll⁴⁶, wird die bildende Wirkung des Theaters weitgehend der ästhetischen Bildung zugeordnet, es ist davon auszugehen, *„[...] dass dem Theaterspielen bestimmte Lernprozesse immanent sind, ohne dass eine außerästhetisch begründete*

⁴² vgl.: Gudjons, Herbert: Geschichte der Theaterpädagogik. In: Koch, Gerhard/ Streisand, Marianne (Hg): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Schibri Verlag, Milow 2003, S.117.

⁴³ vgl.: Schoenebeck, Hubertus von: Antipädagogik im Dialog: Eine Einführung in antipädagogisches Denken. Beltz Verlag, Weinheim 1985, S.19.

⁴⁴ vgl.: Erziehen ist gemein. Grundsatztext gegen Erziehung unter www.krätzä.de
Letzter Zugriff: 14.1.2015.

⁴⁵ Flintner, Andreas: Konrad, sprach die Frau Mama... Über Erziehung und Nicht- Erziehung. Beltz Verlag, Weinheim u. Basel 2004, S.59-64.

⁴⁶ siehe Kapitel 2.3. Theaterpädagogik als ästhetische Bildung

*Pädagogisierung oder Didaktisierung erfolgen müsse.*⁴⁷ Dies hat für die Theaterpädagogik dahingehend Relevanz, dass die bildende Dimension also bereits dem Theater immanent ist.

Die erzieherische Sichtweise, welche sich in den Kategorien der Entwicklung, stufenweisem Lernen und funktionalem Denken bewegt, trifft auf eine ästhetische Sichtweise, die das Gegebene als Form und Gestalt wahrnimmt und auf Wirkung blickt, dabei jedoch keine Geltungsmaßstäbe oder Vorbedingungen außerästhetischer Natur zulässt.⁴⁸

Unter diesem Gesichtspunkt muss die Frage nach der Pädagogik für die Theaterpädagogik dahingehend erweitert werden, in welchen Bereichen pädagogisches Wirken notwendig ist, um das künstlerische Feld des Theaters zu erweitern und Bildungsinhalte zu unterstützen.

Mira Sack zeigt eine Überlagerung pädagogischer und künstlerischer Aufgaben in der Probenpraxis auf:

*„Gelingt es dem Regisseur, den Spieler zum Komplizen einer gemeinsamen Suche zu machen, kann eine gemeinsame Arbeitssprache generiert werden, die zu einem für beide Seiten spannungsreichen Inszenierungsprozess beiträgt. Folgt man diesem Gedankengang, wird deutlich, wie sehr pädagogische und künstlerische Aufgaben sich in der Probenpraxis überlagern und durchdringen, teilweise ununterscheidbar werden.“*⁴⁹

Eine klare Trennung zwischen künstlerischen Produktionsweisen und theaterpädagogischem Feld ist jedoch dahingehend notwendig, als dass die Probenstruktur in der theaterpädagogischen Arbeit auf der Tatsache aufbauen muss, dass die Akteure Laien sind und dementsprechend an die Materie herangeführt werden müssen.⁵⁰

Demnach kommt der Pädagogik in der Theaterpädagogik die Aufgabe zu, die Haltung der Theaterpädagogin/ des Theaterpädagogen zu hinterfragen, deren Umgang mit Teilnehmern zu überdenken und den Raum für

⁴⁷ Hentschel, Ulrike: Widerworte. Schulfach „Theater“ statt Unterrichtsprinzip „Theatralität“ – zu den 10 fachdidaktischen Lehren von Gerd Koch. In: Korrespondenzen – Zeitschrift für Theaterpädagogik 38, März 2001, S. 42.

⁴⁸ vgl.: Wenzel, Karola: Im Streit um die Pausenaufsicht. Postdramatische Arbeitsweisen im Theater mit Kindern und Jugendlichen. In: Der Deutschunterricht 2/2004. S. 72-73.

⁴⁹ Sack, Mira: Spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie des Probens. transcript Verlag, Bielefeld 2011, S.18.

⁵⁰ vgl.: Sack, Mira: Spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie des Probens. transcript Verlag, Bielefeld 2011, S.18-19.

Reflexionen zu öffnen. Aus dieser Perspektive tritt eindeutig hervor, dass eine reflektierte pädagogische Instanz für das Gelingen theaterpädagogischer Arbeit unabdingbar ist. Pädagogik in diesem Sinne meint nicht ein starres Gebilde das frontal steuernd oder gar manipulativ als Machtgefüge wirkt, sondern vielmehr als reflektierte Auseinandersetzung mit pädagogischen Theorien, um, einem ganzheitlichen Menschenbild gerecht zu werden und gemeinsam in Dialog treten zu können.⁵¹

2.3. Theaterpädagogik als ästhetische Bildung

In der Theaterpädagogik wird die ästhetische Bildung seit einigen Jahren als Erklärungsmodell zur Abbildung nicht messbarer bildender Prozesse herangezogen. Entgegen einer Pädagogisierung der Theaterpädagogik bietet ästhetische Bildung eine Betrachtung bildender Prozesse, welche dem Theater als Kunstform immanent sind.

Als richtungsweisend kann hier der Beitrag Ulrike Henstchels mit ihrem Werk „Theaterspielen als ästhetische Bildung“ betrachtet werden.⁵²

2.3.1. Ästhetische Bildung

Ästhetik leitet sich vom griechischen Wort „aisthesis“ ab und bezeichnet in seiner Bedeutung sinnliche Wahrnehmung sowie Sinnwahrnehmung.⁵³ In der ästhetischen Bildung erfährt es die Erweiterung um den Bildungsbegriff. Dieser Begriff der Bildung zeigt Bedeutungsvielfalt, da er in Abhängigkeit zur jeweiligen Epoche steht, im Sinne einer möglichst offenen Deutung lässt sich folgende Aussage treffen:

„Bildung ist der Prozeß und das Ergebnis dieses Prozesses, in welchem durch die aktive Auseinandersetzung des einzelnen mit der Welt diese für den Menschen und der Mensch für die Welt erschlossen wird und der einzelne dadurch lernt, mit ihr

⁵¹ vgl.: Haun, Hein: Theaterpädagogik ist Dialog. Versuch der Formulierung eines theaterpädagogischen Grundverständnisses. In: Onlineausgabe- Korrespondenzen Bundesverband Theaterpädagogik, Köln 1990-2004, S.4-10.

⁵² Hentschel, Ulrike: Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. Schibri Verlag, Milow 2010.

⁵³ Hentschel, Ulrike: Ästhetische Bildung. In: Koch, Gerhard/ Streisand, Marianne (Hg): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Schibri Verlag, Milow 2003, S.9.

*angemessen umzugehen, seine eigene Stellung in ihr zu erkennen und sein Leben ohne Fremdbestimmung in ihr verantwortlich bestimmen zu können.*⁵⁴

In diesem Sinne bietet die ästhetische Bildung eine aktive Auseinandersetzung mit Wahrnehmungen. Im Kontext der Theaterpädagogik ist dieser Prozess als eine durch Wahrnehmung und Gestaltung geprägte Auseinandersetzung mit Kunst gestaltet.⁵⁵

Die Auseinandersetzung mit Ästhetik ist ein historisch gewachsener Prozess. Bereits in der griechischen Antike finden sich bei Platon und Aristoteles erste Ansätze einer Ästhetiktheorie. Im Mittelalter wird in der Diskussion über das Schöne weitgehend auf die schöpferische Bestimmung hingewiesen, mit der Renaissance und dem Humanismus kommt der profane Diskurs über Ästhetik wieder auf. Mit dem Werk Alexander Gottlieb Baumgartens findet die Ästhetik um 1750 den Einzug in die Philosophie.⁵⁶

Einen Fixpunkt im ästhetischen Diskurs stellt Friedrich Schiller dar. Sein Werk „Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen“ beeinflusste die ästhetische Theorie nachhaltig und findet seinen Niederschlag unter anderem bei Theodor W. Adorno und Jürgen Habermas.⁵⁷

Inwiefern Schillers ästhetische Theorie dem entspricht, was auch in der Theaterpädagogik zutage tritt, zeigt sich im fünfzehnten Brief, in welchem er die vermeintlich gegenläufigen Begriffe von „Schönheit“ und „Spiel“ zusammenführt, um eine Erweiterung zu erfahren⁵⁸:

„Man wird niemals irren, wenn man das Schönheitsideal eines Menschen auf dem nehmlichen Wege sucht, auf dem er seinen Spieltrieb befriedigt [...] Denn, um es endlich auf einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“⁵⁹

⁵⁴ Hobmair, Hermann (Hg): Pädagogik. Stam Verlag, Berlin 1996, S.93.

⁵⁵ vgl.: Hentschel, Ulrike: Ästhetische Bildung. In: Koch, Gerhard/ Streisand, Marianne (Hg): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Schibri Verlag, Milow 2003, S.9-11.

⁵⁶ vgl.: Weintz, Jürgen: Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Schibri Verlag, Milow 2008, S.48.

⁵⁷ vgl.: Nachwort. In: Schiller, Friedrich: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Mit den Augsburger Briefen herausgegeben von Berghahn, Klaus L., Reclam, Stuttgart 2000, S. 285-287.

⁵⁸ vgl.: Schiller, Friedrich: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Mit den Augsburger Briefen herausgegeben von Berghahn, Klaus L., Reclam, Stuttgart 2000, S.60-62.

⁵⁹ ebd. S.62-63.

Des weiteren erklärt Schiller, dass dieser Diskurs lediglich für die wissenschaftliche Debatte ein Novum darstellt, nicht jedoch in der künstlerischen Tradition.⁶⁰

2.3.2. Theaterpädagogik als Disziplin ästhetischer Bildung?

Wie Ulrike Hentschel in ihrer Auseinandersetzung mit ästhetischer Bildung deutlich macht, verlangt diese als Ansatz innerhalb der Theaterpädagogik nach drei Markierungen, um eine konkrete Darstellung zu ermöglichen. Diese Perspektivwechsel zeigen mitunter feine Nuancen auf, die sich im Grundverständnis ästhetischer Bildung im Kontext der Theaterpädagogik als essentiell erweisen.⁶¹

1. Unterscheidung: Trotz der engen Verwandtschaft ist eine klare Abgrenzung von aisthetischer und ästhetischer Bildung. Denn während die aisthetische Bildung eine eher allgemeine Bildung der Sinne im Hinblick auf ihre Wahrnehmungs- und Geschmacksfähigkeit im Zuge alltäglicher Wahrnehmungsprozesse meint, geht die ästhetische Bildung von besonderen Bildungsmöglichkeiten der Auseinandersetzung mit Kunst aus.⁶² Somit findet hier eine Betrachtung der Theaterpädagogik vom Standpunkt des ihr innewohnenden Gegenstands des Theaters statt. *„Ästhetische Bildung wird in diesem Kontext als Auseinandersetzung des Subjekts mit sich selbst im Medium der Kunst des Theaters verstanden.“*⁶³

2. Die Legitimation durch den historischen Diskurs, die von Friedrich Schiller bis Klaus Mollenhauer führt.

3. Die Konkretisierung anhand von Künstlertheorien des 20. Jahrhunderts, wobei sich daraus ergibt, dass dem Prozess theatraler Gestaltung bestimmte Bildungsmöglichkeiten immanent sind und die Vorabformulierung von Bildungszielen aus diesem Blickwinkel obsolet wird. Die Differenzerfahrung

⁶⁰ vgl.: Schiller, Friedrich: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Mit den Augsburger Briefen herausgegeben von Berghahn, Klaus L., Reclam, Stuttgart 2000, S.63.

⁶¹ vgl.: Hentschel, Ulrike: Theaterspielen als ästhetische Bildung. In: Nix/ Sachser/ Streisand (Hg): Lektionen 5. Theaterpädagogik. Verlag Theater der Zeit, Berlin 2012, S.64-71.

⁶² vgl.: ebd.

⁶³ Hentschel, Ulrike: Theaterspielen als ästhetische Bildung. In: Nix/ Sachser/ Streisand (Hg): Lektionen 5. Theaterpädagogik. Verlag Theater der Zeit, Berlin 2012, S.64.

auf verschiedenen Ebenen gilt als zentrales Merkmal der mit dem Theaterspielen einhergehenden ästhetischen Bildung. Eine Voraussetzung, um diese Erfahrungen von Differenzen, etwa zwischen Spieler und Figur oder Körper- sein und Körper- haben, zu ermöglichen, ist, die theatrale Wirklichkeit als eigenständige Wirklichkeit anzuerkennen. Durch den Umgang mit unterschiedlichen Darstellungsformen, -medien und –absichten wird die ästhetische Kompetenz der Akteure erweitert, die Betrachtung des Selbst führt zur Selbstreflexion, was wiederum eine Welttdistanzierung ermöglicht. All dies sind Dimensionen der ästhetischen Bildung.⁶⁴

Da ästhetische Bildung dem Theater immanent ist, orientiert sie sich auch maßgeblich am zeitgenössischen und kulturellen Kontext des Theaters.

Daraus ergibt sich, dass eine Auseinandersetzung mit ästhetischer Bildung spezifisch an die zu untersuchende Theaterform gebunden ist. Eine überhistorische oder überkulturelle Betrachtung wäre dieser Erkenntnis gegenläufig.

Potential zeigt das Modell der ästhetischen Bildung dahingehend, dass auch neue Theaterformen, die nach einem erweiterten Theaterbegriff verlangen, dennoch unter den Gesichtspunkten der ästhetischen Bildung Betrachtung erfahren können.

2.3.3. Theaterpädagogik- ästhetische Bildung in der Praxis

Im Folgenden wird versucht, eine praktische Dimension ästhetischer Bildung zu erörtern und zu versuchen, mögliche erfassbare Parameter ästhetischer Bildung aufzuzeigen.

Gitta Martens betrachtet ästhetische Bildung im Sinne der Wahrnehmungsförderung. Die menschliche Wahrnehmung erfährt im Alltag eine auf Gewöhnung basierte Selektion, die eine Differenzwahrnehmung braucht, um die eigene Wahrnehmung zu reflektieren.⁶⁵ Dies spricht eben

⁶⁴ vgl.: Hentschel, Ulrike: Theaterspielen als ästhetische Bildung. In: Nix/ Sachser/ Streisand (Hg): Lektionen 5. Theaterpädagogik. Verlag Theater der Zeit, Berlin 2012, S.64-71.

⁶⁵ vgl.: Martens, Gitta: Ästhetische Wahrnehmung und deren Reflexion in der Theaterpädagogik. In: Jahrbuch Kulturpädagogik der Akademie Remscheid 2006, S.53-54.

jene Dimension an, die Hentschel als dem Bereich des Asthetischen zugehörig erachtet.⁶⁶

Im Theaterspielen geht es nun um die Auseinandersetzung mit Differenzerfahrungen.

Hier stellt Martens eine essentielle Frage: „*Reichen diese künstlerischen Arbeitsschritte aus, um im Sinne ästhetischer Bildung Wahrnehmungsförderung zu gewährleisten?*“⁶⁷ und verneint diese, denn Alltagshektik und Effizienzdenken behindern den Vorgang der ästhetischen Bildung. Zudem gestaltet sich eine Reflexion über Wahrnehmungen in der angewandten Theaterpädagogik als schwierig, da es zumeist an adäquatem Vokabular sowie an notwendiger Distanz und Reflexionsfähigkeit der Teilnehmer mangelt. Diese müssen erst erworben werden.⁶⁸

Der Spielleiter/ Regisseur läuft als Instanz des „ersten Zuschauers“ Gefahr, ästhetisches Lernen zu blockieren, er sollte den Teilnehmern daher für Bezugsherstellung und eigener Reflexion Raum geben, denn ästhetische Bildung braucht Möglichkeitsraum, um Bedeutung bekommen zu können.⁶⁹

Demnach benötigt ästhetische Bildung ein hohes Maß an Problembewusstsein und Eigenreflexion des Theaterpädagogen/ der Theaterpädagogin, um in der Praxis tatsächlich zum Tragen zu kommen. Eine empirische Möglichkeit zur Überprüfung steht uns jedoch nicht zur Verfügung.

Gabriele Czerny setzt ästhetische Bildung als kulturelle Bildung in den Kontext des schulischen Bildungsprozesses. Der ästhetischen Bildung liegen ästhetische Erfahrungen zugrunde, welche sich aus dem Bruch mit herkömmlichen Wahrnehmungen generieren. Besonders in den Bereichen

- Ich und Spieler- Ich
- Spieler- Ich und Figuren- Ich

⁶⁶ vgl.: Hentschel, Ulrike: Theaterspielen als ästhetische Bildung. In: Nix/ Sachser/ Streisand (Hg): Lektionen 5. Theaterpädagogik. Verlag Theater der Zeit, Berlin 2012, S.64.

⁶⁷ Martens, Gitta: Ästhetische Wahrnehmung und deren Reflexion in der Theaterpädagogik. In: Jahrbuch Kulturpädagogik der Akademie Remscheid 2006, S.54.

⁶⁸ vgl.: Martens, Gitta: Ästhetische Wahrnehmung und deren Reflexion in der Theaterpädagogik. In: Jahrbuch Kulturpädagogik der Akademie Remscheid 2006, S.54.

⁶⁹ vgl.: Martens, Gitta: Ästhetische Wahrnehmung und deren Reflexion in der Theaterpädagogik. In: Jahrbuch Kulturpädagogik der Akademie Remscheid 2006, S.56-59.

- Textspiel und Figurentext
- Spieler/ Figuren- Ich und Ensemble
- Ensemble und Publikum

kommen diese Brüche zustande. Czerny ordnet diesen ästhetischen Erfahrungsräumen bildungsrelevante Kompetenzen aus den Bereichen der Ich-, Sach- und Sozialkompetenz zu.⁷⁰

In der Theaterpädagogik gibt es somit durchaus Überlegungen, in welcher Form ästhetische Bildung in der Praxis zutage tritt. Einerseits wird hier die Metaebene der Reflexion nutzbar gemacht, um im ästhetischen Bildungsprozess unterstützend zu wirken. Dies geschieht in der Eigenreflexion, um als Spielleiter den ästhetischen Erfahrungen der Teilnehmer nicht im Wege zu stehen, sowie in der Reflexion über Wahrgenommenes mit den Teilnehmern, um Reflexionsfähigkeit und Fachvokabular zu erlernen.

Andererseits erfährt ästhetische Erfahrung, welche der ästhetischen Bildung zugrunde liegt, eine Zuordnung von bildungsrelevanten Kompetenzen, welche in der Diskussion dem Einwand standhalten müssen, in dieser Form empirisch nicht messbar zu sein.

⁷⁰ vgl.: Czerny, Gabriele: Theater bewegt – Theater spielen als kulturelle Praxis. In: Korrespondenzen- Zeitschrift für Theaterpädagogik, Heft 52/ 2008, S.20-22.

3. Zwischenbetrachtung

Wie aus der Auseinandersetzung mit der Fachliteratur deutlich hervorgeht, ist die Frage nach pädagogischen Anteilen in der theaterpädagogischen Arbeit essentielles Thema der Theoriebildung. Während der erweiterte Theaterbegriff, der für die Theaterpädagogik in der Praxis notwendig ist, kaum zur Diskussion steht, also als Basis gegeben zu sein scheint, gibt es in der Auseinandersetzung mit den Anteilen der Pädagogik innerhalb der Theaterpädagogik sehr gegensätzliche Positionen. Das mag auch damit zusammenhängen, dass „die“ Pädagogik – im Sinne einer allgemein gültigen Wahrheit - schlichtweg nicht existiert.

Im Sinne der Paul Feyerabend zugeschriebenen philosophischen Grundhaltung ‚anything goes‘ sei hier darauf verwiesen, dass die auf den ersten Blick so unterschiedlichen Gebiete des Theaters und der Pädagogik in ihrer symbiotischen Erscheinung der Theaterpädagogik womöglich gar nicht so gegenläufig sind, wenn die Fragestellung dahingehend modifiziert wird, in welchen Bereichen theaterpädagogischer Arbeit Pädagogik wichtig ist. Oder, wie es Feyerabend ausdrückt:

„Keine Theorie stimmt jemals mit allen Tatsachen auf ihrem Gebiet überein, doch liegt der Fehler nicht immer bei der Theorie. Tatsachen werden durch ältere Ideologien konstituiert, und ein Widerstreit von Tatsachen und Theorien kann ein Zeichen des Fortschritts sein.“⁷¹

Insofern ist das philosophische Modell des Rhizoms nach Deleuze/ Guattari für eine Betrachtung innerhalb der Theaterpädagogik von Bedeutung, da es die hier notwendige Diversität zulässt.

Wird der Fokus pädagogischer Inhalte dahingehend verschoben, nicht nach der Vermittlungstätigkeit, sondern nach der Haltung der TheaterpädagogInnen zu fragen, ergibt sich daraus ein neuer Zugang: Nicht die Frage, was wie vermittelt werden soll, sondern wie sich die Haltung den Teilnehmern gegenüber gestaltet, welches Menschenbild vorherrscht steht somit im Mittelpunkt.

⁷¹ Feyerabend, Paul: Wider den Methodenzwang. Suhrkamp, Frankfurt a. Main 1999, S.71.

Ähnlich wie in der Auseinandersetzung mit Theater, wo tradierte Erklärungsmodelle hinterfragt und an neue Formen von Theater angepasst wurden⁷², ergeben sich auch in der Pädagogik-Debatte nur dann neue Möglichkeiten, wenn die Frage dahingehend modifiziert wird, in welchen Bereichen sie für theaterpädagogisches Arbeiten unerlässlich ist.

Als ein wesentliches Rhizom der Theaterpädagogik wurde auf die Reformpädagogik hingewiesen, der als Ausgangspunkt gemein ist, dass sie den Menschen als kompetentes Wesen wahrnimmt.

Etwa in der Elementarpädagogik hat sich ein Modell dahingehend durchgesetzt, dass im Bildungsrahmenplan ein Kompetenzmodell zu finden ist. Demzufolge stehen Pädagogen dem Kind in dessen Lernprozess zur Seite.⁷³ Somit geht es hier um das ursprüngliche Bild des Pädagogen als Begleiter - und der Theaterpädagogik eben als Begleiter durch die Welt des Theaters.

In dieser beistehenden Funktion kann Pädagogik nie völlig negiert werden, geht es doch darum, Entscheidungen zu treffen, in welchem Rahmen Erfahrungen gemacht werden sollen.

Was sich neben dem Diskurs über das Verhältnis von Theater und Pädagogik in der Theaterpädagogik als auffällig erweist ist, dass Theaterpädagogik in der theaterwissenschaftlichen Forschung bisher kaum Relevanz zu haben scheint. Das Feld der Theaterpädagogik erscheint eher im Bereich der Sozialwissenschaften angesiedelt zu sein.

An der FU Berlin befasst sich ein Forschungsteam mit dem Angewandten Theater (applied theatre).⁷⁴ Diese Forschung ist international ausgerichtet und betrifft in seiner Thematik auch die Theaterpädagogik, die sich Bereiche des Angewandten Theaters als Arbeitsfeld eingeschrieben hat.⁷⁵

⁷² vgl.: Kotte, Andreas: Theaterwissenschaft. Eine Einführung. UTB Böhlau Verlag, Köln 2005, S.62-65.

⁷³ Dieses Kompetenzmodell ist im bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan nachzuvollziehen: Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Endfassung August 2009. Charlotte Bühler Institut. Abrufbar unter: <https://www.bmbf.gv.at/schulen/sb/bildungsrahmenplan.html> Letzter Zugriff: 28.2.2015.

⁷⁴ www.applied-theatre.org/de Letzter Zugriff: 24.2.2015.

⁷⁵ vgl. Arbeitsfelder der Theaterpädagogik siehe Abb.1.

4. Postdramatisches Theater

Im Folgenden wird ein kurzer Einblick darüber gegeben, was unter dem Begriff des postdramatischen Theaters zu verstehen ist. Besonders die Qualität des Zeichengebrauchs soll näher erörtert werden, um in weiterer Folge eine strukturelle Zusammenführung von Theaterpädagogik und postdramatischem Theater zu ermöglichen.

Eine ausführliche Betrachtung der Inhalte von Hans- Thies Lehmann ist in diesem Zusammenhang unerlässlich, da er mit seiner 1999 erschienenen Monographie „Postdramatisches Theater“ eine Analyse vorgenommen hat, die grundlegend für die Diskussion des Begriffs des postdramatischen Theaters im Kontext des Theaters des 20. Jahrhunderts ist.⁷⁶

4.1. Begriffsdefinition/ Abgrenzung

Postdramatisches Theater bezeichnet eine Theaterpraxis, die sich durch eine weitgehende Loslösung des dem Theater bisher zugrundeliegenden Dramentexts und einer Gleichstellung der theatralen Ausdrucksmittel auszeichnet.

Bereits 1987 benutzte Andrzej Wirth die Bezeichnung ‚postdramatisch‘, um die Charakterzüge spezifischer zeitgenössischer Theaterformen zu beschreiben. Diesen Theaterformen war gemein, dass sie sich gegen eine Auffassung von Theater als theatrale Aufbereitung dramatischer Texte stellten. Es waren nicht länger dramatische Texte, welche die Grundlage für Inszenierungen lieferten, vielmehr wurden neue dramaturgische Wege beschritten und im Sinne eines non- hierarchischen Einsatzes von Theaterelementen andere Inspirationsquellen genutzt, wie etwa Fotografien oder Formen des Körperausdrucks.⁷⁷

Lehmann nimmt Abstand von einer umfassenden Inventarisierung und folgt der Intention, in einem Verständnis der Theaterwissenschaft als Reflexion aktueller Theatererfahrung eine ästhetische Logik des neuen Theaters

⁷⁶ vgl.: Weiler, Christel: Postdramatisches Theater. In: Fischer- Lichte/ Kolesch/ Warstat (Hg): Metzler Lexikon Theatertheorie. Verlag J. B. Metzler, Stuttgart 2005, S.246.

⁷⁷ vgl.: Weiler, Christel: Postdramatisches Theater. In: Fischer- Lichte/ Kolesch/ Warstat (Hg): Metzler Lexikon Theatertheorie. Verlag J. B. Metzler, Stuttgart 2005 S.245.

aufzuzeigen. Er sieht seine Beschreibung des postdramatischen Theaters auf Nutzung angelegt.⁷⁸

„War das Buch vor allem als analytische Deskription der neueren Theater- Idiome intendiert, so hat der Begriff des postdramatischen Theaters auch als theoretische Kategorie Resonanz gefunden.“⁷⁹

Der Begriff des postdramatischen Theaters soll verdeutlichen, dass der dramatische Text nicht mehr Ausgangspunkt der theatralen Vorgänge ist, Text jedoch als theatrales Material den anderen Ausdrucksformen gleichwertig ist. Postdramatisches Theater repräsentiert keineswegs Theater jenseits des Textes, vielmehr bringt es Text und Sprache in jeweils spezifischer Theatralität zu Geltung.⁸⁰ Dieser Aspekt ist dahingehend von großer Bedeutung, dass zahlreiche Autoren Theatertexte verfasst haben, die *„[...] dessen konventionelle dramaturgische Grenzen weit überschreiten und entsprechend neue Formen der Präsentation notwendigerweise initiieren.“⁸¹*

Lehmann geht es nicht um eine epochale Einteilung, sondern um die *„Analytik der veränderten Theateridee“⁸²*, die nicht zuletzt aus einer veränderten gesellschaftlichen Wahrnehmung resultiert.

4.2. Historische Abgrenzung/ Zuschreibung

Eine dezidierte historische Abgrenzung postdramatischen Theaters ist wenig zielführend. Im Hinblick darauf, dass, wie Lehmann verdeutlicht, das Dramatische in abgeschwächter Form auch dem postdramatischen Theater innewohnt, geht es vielmehr um eine Betrachtung jener Aspekte, die für den strukturellen Wandel zu dieser Art von Theater beigetragen haben.⁸³

Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass ältere Ästhetiken weiter vorhanden sind, weiterwirken und wiederaufgenommen werden können,

⁷⁸ vgl. Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S.15-17.

⁷⁹ Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, Vorwort zur 3.Auflage, ohne Seitenangabe.

⁸⁰ vgl.: Weiler, Christel: Postdramatisches Theater. In: Fischer- Lichte/ Kolesch/ Warstat (Hg): Metzler Lexikon Theatertheorie. Verlag J. B. Metzler, Stuttgart 2005, S.246-247.

⁸¹ vgl.: Weiler, Christel: Postdramatisches Theater. In: Fischer- Lichte/ Kolesch/ Warstat (Hg): Metzler Lexikon Theatertheorie. Verlag J. B. Metzler, Stuttgart 2005, S.247.

⁸² Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S.34.

⁸³ vgl.: Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S. 30-31.

ergibt sich für die europäische Theatertradition Lehmann zufolge dennoch eine schematische Dreiteilung in Prä drama, Drama und Postdrama.⁸⁴

In der Entwicklung vom dramatischen zum postdramatischen Theater ist die Technisierung und zunehmende Medialisierung als grundlegender Faktor zu nennen:

„Innerhalb großer geschichtlicher Zeiträume verändert sich mit der gesamten Daseinsweise menschlicher Kollektiva auch die Art und Weise der Sinneswahrnehmung. Die Art und Weise, in der die menschliche Sinneswahrnehmung sich organisiert - das Medium, in dem sie erfolgt - ist nicht nur natürlich, sondern auch geschichtlich bedingt.“⁸⁵

Diese Feststellung trifft Walter Benjamin in seinem Aufsatz „Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit“. Für das Theater im Übergang von dramatischem zu postdramatischen Strukturen hat dies insofern Relevanz, dass diese Entwicklung mit dem Aufkommen des Mediums Film als unmittelbare Konkurrenz in Verbindung gesetzt werden kann:

„Im Zuge der Selbstreflexion, zu der das Theater durch die Konkurrenz des Films angeregt worden ist, sind ehemals unhinterfragte Ziele wie die Schaffung einer Illusion auf der Bühne problematisch geworden.“⁸⁶

Neben anderen kulturevolutionären Einflüssen führt dies zur Entwicklung einer künstlerischen Avantgarde, die sich im Zuge der Selbstreflexion gegen tradierte Theaterformen stellt und den Weg zum „*Eintritt des Theaters ins Zeitalter des Experimentierens*“⁸⁷ freigibt.⁸⁸

Das epische Theater Bertold Brechts zeigt eine Auflösung des traditionellen Bühnendialogs und verweist damit bereits darauf, dass Sprache und Gestus als für die Bedeutungsgenerierung von Theater gleichwertig angesehen

⁸⁴ vgl.: Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S.28-31.

⁸⁵ Benjamin, Walter: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. Main 1963, S.14.

⁸⁶ Steltz, Christian: Zwischen Leinwand und Bühne. Intermedialität im Drama der Gegenwart und die Vermittlung von Medienkompetenz. transcript Verlag, Bielefeld 2010, S.76.

⁸⁷ Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S.81.

⁸⁸ vgl.: ebd., S.80-82.

werden können. Das Brecht'sche Theater hat somit Auswirkungen auf die weitere Entwicklung des Theaters:⁸⁹

„Der Sprechraum hat aufgehört identisch zu sein mit der Bühne, wie es die etablierte Tradition des Dialogs haben wollte. Brechts nach außen gerichteter Spielgestus, einst erfunden um den Dialog zu verfremden, lief darauf hinaus, das Parkett und seine Zuhörerschaft in den Sprechraum einzubeziehen.“⁹⁰

Inwiefern hier im Licht der weiteren Entwicklung des Theaters tatsächlich ein *revolutionärer Gegenentwurf zum Übereingekommenen* gegeben ist, stellt Lehmann infrage. Er sieht in der Theorie des epischen Theaters eine *Erneuerung und Vollendung der klassischen Dramaturgie*, da die Fabel bei Brecht als essentieller Bestandteil des Theaters bestehen bleibt.⁹¹

Anfang der 60er Jahre kommt es erneut zu Entwicklungen, die der in der Avantgarde erfolgten Umdefinition von Theater zu entsprechen scheint:

„In entschiedener Negation des noch oder wieder fest etablierten bürgerlichen Bildungs-, Erbauungs- und Unterhaltungstheaters wurde Theater als das definiert, ‚was zwischen Schauspieler und Publikum stattfindet‘. Und wieder folgte aus dieser Neubestimmung die Suche nach neuen Räumen und neuen Gattungen sowie ein Modus der Zeichenverwendung, welcher die pragmatische Ebene dominant setzt.“⁹²

Innerhalb dieser als Neoavantgarde bzw. Postmoderne bezeichneten Entwicklung kommt es wiederum zu einer Selbstreflexion des Theaters, das Repertoire der Theaterzeichen wird wiederum erweitert durch Elemente aus der globalen Theater- und Kulturgeschichte sowie durch Möglichkeiten neuer Technologien. *„Die wichtigsten ästhetischen Verfahren bestehen daher in der Auswahl der Elemente sowie in der Festlegung der Prinzipien ihrer simultanen und sukzessiven Kombination.“⁹³*

Im Gegensatz zur historischen Avantgardebewegung, deren Anliegen eine Abkehr vom bürgerlichen Kultursystem hin zur Massenkultur war, zielt die

⁸⁹ vgl.: Wirth, Andrzej: Vom Dialog zum Diskurs. Versuch einer Synthese der nachbrechtschen Theaterkonzepte. In: Theater heute 1/1980, S.19.

⁹⁰ ebd., S.19.

⁹¹ vgl.: Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S.47-48.

⁹² Ficher- Lichte: Erika: Kurze Geschichte des deutschen Theaters. UTB Franke Verlag, Tübingen u. Basel 1999, S.410.

⁹³ ebd., S.413.

Neoavantgarde in ihrer Reflexion des Theaters auf eine Auseinandersetzung mit der seither weit fortgeschrittenen Medienkultur ab.⁹⁴

Performance als Grenzüberschreitung zwischen den Künsten kommt insbesondere in der 68er Bewegung auf.⁹⁵

Die Gründung des Studiengangs ‚Angewandte Theaterwissenschaft‘ in Gießen im Jahr 1982 ist als Faktor für postdramatisches Theaterschaffen ebenfalls zu nennen, da zahlreiche dem postdramatischen Paradigma entsprechende Kunstschaffende als Absolventen aus dieser Ausbildungsstätte hervorgegangen sind.⁹⁶

4.3. Performance

Performances stellen ein wesentliches Element im kulturellen Zusammenleben dar. Die Bezeichnung als „integrative Ästhetik des Lebendigen“ zeigt die globale Wertigkeit von Performance als Kulturgut.⁹⁷

Der Begriff der cultural performance wurde durch den amerikanischen Ethnologen Milton Singer in den 1950er Jahren geprägt, der damit kulturelle Praktiken wie Hochzeiten, kirchliche Zeremonien, Vorträge, Spiele, Musikkonzerte u.ä. beschrieb. Demnach zeigt eine Kultur in den cultural performances ihr Selbstverständnis und Selbstbild. Der in den Geisteswissenschaften der 1950er Jahre vorherrschende Konsens, dass Kultur durch die Schaffung von Artefakten und der gleichzeitigen Manifestation darin entsteht, wurde vor dem Hintergrund einer Neubewertung des Performativitätsbegriffes einer Schwerpunktverschiebung unterzogen.⁹⁸

⁹⁴ vgl.: Fischer- Lichte: Erika: Kurze Geschichte des deutschen Theaters. UTB Franke Verlag, Tübingen u. Basel 1999, S.414.

⁹⁵ vgl.: Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S.86.

⁹⁶ vgl.: Eigenmann, Susanne: Postdramatisches Theater. In: Brauneck, Manfred/ Schneilin, Gérard (Hg): Theaterlexikon 1. Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensembles. Rowohlt Taschenbuch Verlag, 5.vollständig überarbeitete Neuauflage, Reinbek b. Hamburg 2007, S. 796.

⁹⁷ vgl. Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S.244.

⁹⁸ vgl. Fischer Lichte, Erika: Grenzgänge und Tauschhandel. Auf dem Wege zu einer performativen Kultur. In: Wirth, Uwe (Hg): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften. Suhrkamp, Frankfurt a, Main 2002, S.277-300.

So wurde der Begriff des Performativen von John L. Austin im Zuge seiner Vorlesungen an der Harvard Universität, die er 1955 unter dem Titel „How to do things with words“ hielt, in die Sprachphilosophie eingeführt. Er brachte mit dieser Bezeichnung seine Entdeckung zum Ausdruck, dass sprachliche Äußerungen neben ihrer konstativen Bedeutung auch Handlungen ausführen können, ihnen also performative Bedeutung zukommt.⁹⁹

Diese Entwicklung zu einer zunehmenden Bedeutung des Performativen zeigt sich in jeglichen gesellschaftlichen Bereichen und findet ihren Niederschlag auch in der Kunst. Performance als Kunstform geht aus der darstellenden und bildenden Kunst hervor, wobei sich die Kritik der bildenden Kunst gegen den traditionellen Werkbegriff und der Trennung von Werk und Schaffensprozess dahingehend zeigt, dass durch die Integration von Zeit und körperlicher Präsenz als Gestaltungsmittel der Prozess des Schaffens als Teil des Kunstwerks hervorgehoben wird. Der Weg zum Kunstprodukt wird zum theatralen Vorgang.¹⁰⁰

Somit eröffnen Performances das Feld zwischen darstellender und bildender Kunst, die Grenzen zwischen den einzelnen Kunstgattungen verschwinden:

„Performances destabilisieren die Grenzen zwischen populärer Kultur und Kunst und sie stellen aufgrund ihrer multimedialen Inszenierungsstile die Festschreibung der Künste nach Gattungen in Frage“¹⁰¹

In der Performance kommt es zu einer Zusammenführung unterschiedlicher Kunstgattungen, die klare Trennung dieser wird somit ad absurdum geführt.

In der ästhetischen Betrachtung des Performativen sieht Erika Fischer-Lichte Theater neu definiert als die performative Kunst schlechthin, in der sämtliche performative Spezifika Vereinigung finden:

„[...] eine spezifische Art der Raumwahrnehmung, ein besonderes Körperempfinden, eine bestimmte Form von Zeiterlebnis sowie eine neue Wertigkeit von Materialien und Gegenständen. Es konstituiert und manifestiert sich hier eine bestimmte Weise

⁹⁹ vgl. Fischer- Lichte, Erika: Ästhetik des Performativen. Shurkamp, Frankfurt a. Main 2004, S.31.

¹⁰⁰ vgl. Klein, Gabriele/ Sting, Wolfgang: Performance als soziale und ästhetische Praxis. Zur Einführung. In: Klein, Gabriele/ Sting, Wolfgang (Hg): Performance. Positionen zur zeitgenössischen szenischen Kunst. transcript, Bielefeld 2005, S.8.

¹⁰¹ vgl. Klein, Gabriele/ Sting, Wolfgang: Performance als soziale und ästhetische Praxis. Zur Einführung. In: Klein, Gabriele/ Sting, Wolfgang (Hg): Performance. Positionen zur zeitgenössischen szenischen Kunst. transcript, Bielefeld 2005, S.10.

*des leiblichen In-der-Welt-Seins, das schöpferische Prozesse der Gestaltung und Umgestaltung fokussiert, in denen es die Performanz ist, über die man zur Referenz gelangt.*¹⁰²

Theater wird hier der Performativität zugeordnet, in diesem Sinne ist Performance als postdramatisches Theater bestrebt, einen neuen Zugang zu Zeit und Raum zu finden, *„Sie ist eine theatrale Praxis, die Räume herstellt, indem sie diese im und durch die Aufführung erst als theatrale Räume definiert.*“¹⁰³

Von diesem Standpunkt aus wird deutlich, dass sich eine klare Abgrenzung zwischen postdramatischem Theater als Bereich performativer Kunst und der Performance Art als schwierig erweist. Lehmann setzt die Grenze im Bereich der Selbsttransformation an. Wo in der Performance Art die Prämisse des Körpers als Objekt so weit geht, dass irreversible Manipulationen des eigenen Körpers vorgenommen werden, macht das Theater halt:¹⁰⁴

„Die differentielle Unterscheidung zwischen Performance und Theater (wir wissen, es gibt diese Grenze nicht) wäre dort zu treffen, wo die Exponierung des Körpers, die selbstgesetzte Verwundung den Körper nicht nur als signifikantes Material in eine Situation bringt, in der er vom Zeichenprozeß ‚mitgenommen‘ wird, sondern wo die Situation ausdrücklich zum Zweck der Selbsttransformation herbeigeführt wird.“¹⁰⁵

Auch wenn der Körper im postdramatischen Theater als Material verstanden und dementsprechend Drill und Risiko ausgesetzt wird, geht es im Theater dennoch neben der Realisierung einzigartiger Momente auch um die Wiederholbarkeit, welche in der absichtlichen unwiderruflichen Manipulation des eigenen Körpers nicht gegeben ist.¹⁰⁶

¹⁰² Fischer Lichte, Erika: Grenzgänge und Tauschhandel. Auf dem Wege zu einer performativen Kultur. In: Wirth, Uwe (Hg): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften. Suhrkamp, Frankfurt a. Main 2002, S.288-289.

¹⁰³ Klein, Gabriele/ Sting, Wolfgang: Performance als soziale und ästhetische Praxis. Zur Einführung. In: Klein, Gabriele/ Sting, Wolfgang (Hg): Performance. Positionen zur zeitgenössischen szenischen Kunst. transcript, Bielefeld 2005, S.12.

¹⁰⁴ vgl. Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S. 247-248.

¹⁰⁵ Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S.248.

¹⁰⁶ vgl. Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S.247-248.

4.4. Der postdramatische Umgang mit Theaterzeichen

In seinem Werk über das postdramatische Theater gibt Hans- Thies Lehmann eine Übersicht darüber, wie in der postdramatischen Theaterpraxis mit Theaterzeichen umgegangen wird. Ebenso gibt er zu bedenken, dass die breit gefächerte Auswahl an Einsatzmöglichkeiten innerhalb der Bandbreite an Spielarten postdramatischen Theaters stark variieren kann.

Mit diesem Überblick über postdramatische Theaterzeichen geht Lehmann der Intention nach, eine Seh- Anleitung für postdramatisches Theater abzuliefern, wobei virtuell alle Elemente des Theaters erfasst werden sollen. Der Einsatz postdramatischer Theaterzeichen knüpft an theatersemiotische Einsichten an, geht jedoch zugleich darüber hinaus, es entsteht der Aspekt des Entzugs des Signifizierens- die Synthesis wird bekämpft¹⁰⁷:

„Im postdramatischen Theater liegt offenkundig die Forderung beschlossen, es müsse an die Stelle der vereinigenden und schließenden Perzeption eine offene und zersplitterte treten. Einerseits stellt sich auf diese Weise die simultane Zeichenfülle wie eine Verdopplung der Wirklichkeit dar: sie öffnet scheinbar das Durcheinander der realen Alltagserfahrung nach. Mit dieser sozusagen ‚naturalistischen‘ Satzung verbindet sich indessen die These, daß eine authentische Weise, in der Theater vom Leben zeugen könnte nicht durch die Setzung einer Kohärenz bildenden artistischen Makrostruktur (wie das Drama ist) entsteht.“¹⁰⁸

Das geschlossene System der Synthese von Zeichen, wie es dem dramatischen Theater innewohnt, wird also zugunsten einer authentischeren, dem Realen näherliegenden Form des Umgangs mit Theaterzeichen geöffnet. An die Stelle der Synthesis, also der Verknüpfung von Theaterzeichen zur Generierung von Bedeutung, treten Traumbilder und Synästhesie. Traumbilder sind dahingehend zu verstehen, als dass der Traum dem Modell einer non- hierarchischen Theaterästhetik entspricht, in welcher Bilder, Bewegungen und Worte in gleichwertiger Weise zu einer Textur verschmelzen, die sich, in ihren Eigenheiten den gestalterischen

¹⁰⁷ vgl.: Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S.141.

¹⁰⁸ Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S.141

Möglichkeiten von Collage, Montage und Fragment ähnelnd, einem logisch strukturierten Ablauf von Ereignissen entgegenstellt.¹⁰⁹

Mit dem gleichgestellten Nebeneinander der einzelnen Komponenten, die nun nicht mehr hierarchisch strukturiert sind, geht ein Ausbleiben sinnstiftender Verbindungen einher, welche den Zuschauer dazu veranlasst, dahingehend aktiv zu werden, um in seiner Rezeption eigene Zusammenhänge zu konstruieren.¹¹⁰

Die Qualität des Performance Textes wird durch den postdramatischen Typ des Zeichengebrauchs strukturell verändert:

„[...] er wird mehr Präsenz als Repräsentation, mehr geteilte als mitgeteilte Erfahrung, mehr Prozess als Resultat, mehr Manifestation als Signifikation, mehr Energetik als Information.“¹¹¹

Gemäß den Intentionen postdramatischen Theaters lässt sich der Umgang mit Theaterzeichen dahingehend unterscheiden, als dass einerseits Besonderheiten im Zeichengebrauch zutage treten, welche sich in Zusammenstellung, Dominanzverhalten und Beziehungen zwischen Signifikanten des Theaters zeigen und andererseits in der Auflösung tradierter ästhetischer Gewissheiten, die durch Demontage der konzeptionellen Barrieren zwischen Signifikant und Signifikat erreicht werden.¹¹²

Die Parataxis/ Non- Hierarchie, welche ein durchgängiges Mittel des postdramatischen Theaters ist, findet einen adäquaten Vergleich in der Bildenden Kunst, etwa bei den Werken von Pieter Breughel d. Ä., der bereits im 16. Jahrhundert in seinen ‚Wimmelbildern‘ auf Simultaneität setzt. Es wird kein Fokus auf eine bestimmte Handlung gesetzt, die einzelnen Aktivitäten stehen sich gleichwertig gegenüber, finden parallel statt. Damit einher geht die Simultaneität von Zeichen. Aus der non- hierarchischen Wertigkeit der

¹⁰⁹ vgl.: Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S.142.

¹¹⁰ Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S.144.

¹¹¹ Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S.146.

¹¹² Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S.185.

Zeichen entsteht die „*Erfahrung des Simultanen, das den Wahrnehmungsapparat häufig – und wie man hinzufügen muss: oft mit systematischer Absicht – überfordert.*“¹¹³ Aus der Simultaneität entsteht ein Double-Bind zwischen der Aufnahme des Einzelnen und der gleichzeitigen Wahrnehmung des Ganzen.¹¹⁴

Das postdramatische Theater hält sich an keine Norm der Zeichendichte, es entsteht ein Spiel mit den Verhältnissen zwischen Fülle und Leere. Es zeigt sich, dass nicht nur alle Zeichenebenen, sondern auch die Variation, also das Spiel mit der Dichte der Zeichen an sich Ausdruck generiert. In der Überfülle, dem Wildwuchs der Zeichen sieht Lehmann „*eine Vielzahl rhizomatischer Verkopplungen des Heterogenen entwickelt*“¹¹⁵ und verweist damit auf das postmoderne Organisationsmodell des Rhizoms nach Deleuze/ Guattari.¹¹⁶

Musikalisierung geht über den Einsatz von Musik hinaus, meint „eine weitergehende Idee von Theater als Musik.“¹¹⁷ In dieser auditiven Semiotik ist etwa eine Rhythmisierung oder Verklanglichung von Sprache und dergleichen möglich.¹¹⁸ Ebenso ergibt sich durch die bereits genannte Enthierarchisierung der Theaterzeichen die Möglichkeit der Szenografie, durch die Auflösung des Logozentrismus wird somit neben der Musikalisierung auch eine visuelle Dramaturgie ermöglicht.¹¹⁹

Mit der Enthierarchisierung der Sprache geht eine Entpsychologisierung einher. Die Differenzerfahrung, die sich bei der Erwartung einer Darstellung im Sinne psychologischer Erfahrungswelten einstellt, bezeichnet Lehmann als Kälte:

„Sie wirkt besonders befremdlich, weil es tatsächlich im Theater nicht um rein visuelle Prozesse geht, sondern um menschliche Körper mit ihrer Wärme, mit denen

¹¹³ Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S.149.

¹¹⁴ vgl.: ebd., S.150.

¹¹⁵ ebd., S.154.

¹¹⁶ Deleuze, Gilles/ Guattari, Félix: Rhizom. Merve Verlag, Berlin 1977.

¹¹⁷ Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S.155.

¹¹⁸ vgl.: Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S.155-158.

¹¹⁹ vgl.: ebd., S.159.

*die wahrnehmende Einbildungskraft gar nicht anders kann, als menschliche Erfahrungen zu assoziieren.*¹²⁰

Der Körperlichkeit im postdramatischen Theater liegt eine Verschiebung der Auffassung von Zeichenmachen zugrunde. *„Nicht als Träger von Sinn, sondern in seiner Physis und Gestikulation wird der Körper zum Zentrum.*“¹²¹

Im Bezug auf die Gegenständlichkeit formal strukturierter Formen postdramatischen Theaters schlägt Renate Lorenz, in Anlehnung an Theo van Doesburgs Begriff der konkreten Malerei, die Bezeichnung ‚konkretes Theater‘ vor.¹²²

Die Ebene des Realen ist jeglichem Theater immanent. In der Tradition des konventionellen Theaters wurde dies als zu vernachlässigender Aspekt angesehen. Im postdramatischen Theater wird die Ebene des Realen auf vielfältige Art und Weise zu einem Mittel der theatralen Gestaltung gemacht. Dieser Einbruch des Realen wird durch die potenzierte Zeichenhaftigkeit des Theaters ermöglicht:

„Es liegt in der Verfassung des Theaters begründet, daß in ihm das im theatralen Schein buchstäblich überspielte Reale jederzeit wieder auftauchen kann. Ohne Reales kein Inszeniertes. [...] Nicht das Vorkommen von ‚Realem‘ als solchem, sondern seine selbstreflexive Verwendung kennzeichnet die Ästhetik postdramatischen Theaters.“¹²³

Die Frage nach der Metamorphose postdramatischer Theaterzeichen stellt sich in der Analyse eines Theaters, das seinen Zeichencharakter soweit zurücknimmt, dass die Zurschaustellung von Vorgängen im Zentrum steht. Ein solches Theater ist von Ereignis und Situation geprägt.

„In diesem Postdramatischen Ereignistheater geht es um das Hier und Jetzt real werdende Vollziehen von Akten, die in dem Moment, da sie geschehen, ihren Lohn darin haben und keine bleibende Spuren des Sinns, des kulturellen Monuments usw. hinterlassen müssen.“¹²⁴

¹²⁰ Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S.162.

¹²¹ ebd., S.163.

¹²² vgl.: Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S.167.

¹²³ ebd., S.176.

¹²⁴ Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S.178.

In dieser Hinwendung zum Moment zeigt postdramatisches Theater eine verwandtschaftliche Nähe zu Happening und Performance Art.¹²⁵

In diesem neu strukturierten Umgang mit Theaterzeichen zeigen sich die Probleme, die postdramatisches Theater im Hinblick auf das tradierte Bild von Theater in den theoretischen Diskurs einwirft. Es scheint auch auf theoretischer Ebene der menschlichen Tendenz nach Abgrenzung und Ordnung, der Schaffung von Bezugssystemen zuwiderzulaufen.

4.5. Theaterzeichen im Bezug auf ihre Besonderheiten im postdramatischen Theater

Während im vorangegangenen Abschnitt der Umgang mit Theaterzeichen, deren Kombination und die sich daraus entwickelnden Verschiebungen innerhalb des Systems Theater beleuchtet wurden, sollen hier die einzelnen Dimensionen von Theater eine nähere Betrachtung erfahren.

4.5.1. Text

Helga Finter attestiert dem neuen Theater ein Misstrauen dem Wort gegenüber. *„Sein Horizont ist nicht mehr das Gesprochene, sondern das Sprechen, nicht mehr das Sprechen als Sprache, sondern als Sprechen der Stimme.“*¹²⁶ Die Macht der Wortsprache ist bereits seit Ende des 18. Jahrhunderts erschüttert. Moderner Text jedoch erschließt die musikalische Qualität, als Grenzbereich zwischen Körper und Wortsprache, einem Bereich *„[...] wo der Atem nicht mehr Körper und noch nicht Sinn ist.“*¹²⁷

Auch Lehmann verweist darauf, dass das Spannungsverhältnis zwischen Theater und Text keineswegs im postdramatischen Theater seinen Ausgangspunkt hat: *„Das neue Theater vertieft nur die nicht so neue Erkenntnis, daß zwischen Text und Szene nie ein harmonisches Verhältnis, vielmehr stets Konflikt herrschte.“*¹²⁸

¹²⁵ vgl.: Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S.179-182.

¹²⁶ Finter, Helga: Die soufflierte Stimme. Klang- Theatralik bei Schönberg, Artaud, Jandl, Wilson und anderen. In: Theater heute 1/1982, S. 45.

¹²⁷ ebd., S.45.

¹²⁸ Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S. 261.

Dieser Konflikt kann im postdramatischen Theater als bewusst intendiertes Gestaltungsmittel genutzt werden, indem eine Verschiebung der Hierarchie einsetzt. Es ist nicht die Opposition *für* oder *gegen* den Text, sondern dessen Öffnung, auf die der Fokus gerichtet ist. Nicht Destruktion sondern theatrale De-Konstruktion und De-Semantisierung werden angestrebt. In diesem Sinne führt der Weg vom Dialog zum Monolog sowie der Vielstimmigkeit, zur Polylogie.¹²⁹

Er attestiert dem postdramatischen Theater eine Poetik der Störung: „*Die ästhetische Stimmigkeit des Tableau- Eindrucks wird zugunsten eines sprachlichen Wahrnehmungs- Schocks geopfert.*“¹³⁰

4.5.2. Raum

Im Allgemeinen benötigt das Drama einen mittleren Raum mit relativer Abgeschlossenheit dem Publikum gegenüber, da die Wirkung dieser Art von Theater durch die Übermittlung von Zeichen entsteht. Distanz und Abstraktion sind ihm wesentlich. Im postdramatischen Theater kommt es nun zu einer Öffnung dahingehend, dass der Theaterraum eine Wandlung vom metaphorisch- symbolischen zum metonymischen Raum erfährt. Das Beziehungsgefüge Zuschauerraum- Bühnenraum ändert sich also dergestalt, dass der Szenenraum zugleich Teil des gesamten Theaterraums ist.

*„Der postdramatische Raum ‚dient‘ nicht mehr dem Drama, auch nicht in einer politisierenden Aktualisierung. Vielmehr wird umgekehrt der Theatervorgang zur wesentlich bildräumlichen Erfahrung.“*¹³¹

Die Bühne ist also nicht länger Repräsentant für eine quasi- reale Örtlichkeit, sondern schlichtweg Bühnen- Raum. Erika Fischer- Lichte bringt dieses neue Raumverständnis folgendermaßen auf den Punkt:

„Unabhängig davon, welcher Raum jeweils gewählt und welche Bühnenform in ihm realisiert wird, stellt der Bühnenraum einen vollständig begeh- und bespielbaren Kunstraum, ein Environment dar, dessen einzelne Segmente oder auch Elemente (Details) durch Aktionen der Schauspieler und/ oder nach Maßgabe des

¹²⁹ vgl.: Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S.263.

¹³⁰ Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S.264.

¹³¹ ebd., S.292.

*Erinnerungs-, Assoziations- und Vorstellungsvermögens des einzelnen Zuschauers mit unterschiedlichem Bedeutungspotential aufgeladen werden können.*¹³²

Die Erschließung neuer Räume bezieht sich in diesem Sinne auf übliche Theaterräume und die klassische Guckkastenbühne ebenso wie auf die Nutzung anderer Räumlichkeiten außerhalb des Theaters. Unter diesem Aspekt ergeben sich wiederum vielfältige, heterogene Gestaltungsmöglichkeiten im Sinne des postdramatischen Paradigmas.

In der Organisation des Bühnenraums als Tableau ist es ein Spiel mit der übersteigerten Rahmung, welches in der Wahrnehmung eine Bildwirkung hervorruft. Dadurch erhalten Details einen eigenen Ausstellungswert, rahmenden Theatermitteln kommt isolierende ästhetische Funktion zu.¹³³

Eine Hinwendung zu den Gestaltungsmitteln der bildenden Kunst wird auch in der konzeptionellen Annäherung an die Bildlogik und der daraus resultierenden Konsequenz der Betrachtung des Bühnenrahmens als Bildfläche deutlich. In diesem Sinne wird Theater als szenische Malerei verstanden, das Spiel mit Raum und Fläche steht im Vordergrund. Diese Art der Raumgestaltung ist vor dem Hintergrund, dass viele Regisseure aus dem Bereich der bildenden Kunst kommen wohl als durchaus logische Konsequenz zu betrachten.¹³⁴

Für die Nutzung von Räumlichkeiten außerhalb des Theaters finden sich die Bezeichnungen des Site Specific Theatre und des Theatre on Location. Hier tun sich wiederum verschiedene Arten der Nutzung auf, wobei der Ort der Aufführung selbst in neuen ästhetischen Kontext gestellt wird.¹³⁵

4.5.3. Zeit

Die dem dramatischen Theater zugrunde liegenden unterschiedlichen Zeitschichten können auf der Metaebene der Theorie weitestgehend nachvollziehbar dargestellt werden, obgleich sie in der tatsächlichen

¹³² Ficher- Lichte: Erika: Kurze Geschichte des deutschen Theaters. UTB Franke Verlag, Tübingen u. Basel 1999, S.420.

¹³³ vgl.: Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S.293.

¹³⁴ vgl. ebd., S.295.

¹³⁵ vgl.: Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S.306.

Situation einer Aufführung durch die Realzeit überdeterminiert werden. Im postdramatischen Theater erfährt die Thematik der Zeit eine Verschiebung dahingehend, dass sie nicht mehr in Abhängigkeit zum Signifikat steht, sondern sich auf die Ebene des Signifikanten, also die Bühnenvorgänge selbst, verschiebt.¹³⁶

Postdramatische Zeitästhetik ist als Dimension der geteilten Zeit zu betrachten – an die Stelle des schließenden Rahmens der Theaterfiktion tritt die offene Prozessualität:

„Das neue Konzept der geteilten Zeit sieht die ästhetisch geformte und die als real erlebte als sozusagen einen einzigen Kuchen an, den sich Besucher und Akteure teilen. Daß es um Zeit als eine von allen geteilte Erfahrung geht, steht im Zentrum der neuen Zeit-Dramaturgien: von der Vielfalt der Zeitverzerrungen bis zur Angleichung an die Pop-Geschwindigkeit, vom Widerstand des langsamen Theaters bis zur Annäherung des Theater an die Performance Art mit ihrer radikalen Behauptung von Realzeit als gemeinsam durchlebter Situation.“¹³⁷

Zeitstrukturen stehen damit als inszenatorisches Mittel zur Verfügung, deren Grundlage nicht länger die Einheit der Zeit im Theater ist. Mit dem Bruch dieses zugrunde liegenden Kontinuums öffnen sich vielfältige Zeit- Räume, die abseits der fiktiven Zeit im Drama operieren.¹³⁸

4.5.4. Körper

Theater kann als jene Kunstform verstanden werden, in welcher der Körper am meisten im Mittelpunkt steht. Während im Drama eine Konzentration auf geistige Konflikte stattfindet, führt das postdramatische Theater die Konzentration weg von dieser Art der Abstraktion und hin zur Attraktion. Die neue theatrale Körperlichkeit kann als Reaktion auf die Entkörperlichung im postmodernen Medienzeitalter angesehen werden, in der sich über die Sexualisierung des Körpers eine technische Verkünstlichung vollzieht. Derartige Körperbilder werden zu „Zeichen für“ unterschiedlichste Formen von Status.¹³⁹ *„Schmal ist die Bahn, auf der das Theater den Körper zwischen entsinnlichter Zeichenhaftigkeit und einer Körperlichkeit als*

¹³⁶ vgl.: Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S.309-318.

¹³⁷ ebd., S. 327.

¹³⁸ vgl.: ebd., S.358-359.

¹³⁹ Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S.362.

*Zeichen zur Geltung bringen kann.*¹⁴⁰ Die verkörperte Figur und die sinnfreie Anmut des verkörpernden Körpers stehen als gleichberechtigte Aspekte auf der Bühne, woraus sich ergibt, dass Sinnlichkeit den Sinn unterläuft. Der Körper per se, sowie der Vorgang seiner Betrachtung, wird im postdramatischen Theater zum theaterästhetischen Objekt.¹⁴¹

Im Sujet der postdramatischen Körperbilder zeigt sich am Tanz besonders deutlich, worum es im postdramatischen Theater geht: „[...] *er formuliert nicht Sinn, sondern artikuliert Energie, stellt keine Illustration, sondern ein Agieren dar. Alles hier ist Geste.*“¹⁴²

In Slow- Motion ausgeführte Bewegungen erscheinen wie mit der Lupe vergrößert, sie setzen den Körper in Bezug zu seiner Konkretheit. Der motorische Apparat wird dabei verfremdet. Ein ähnlicher Effekt lässt sich durch eine ins absurde gesteigerte Wiederholung immer gleicher Bewegungsabläufe erzielen:

*„Als Folge solcher Verfahren büßen die durchgeführten Gesten und Bewegungen weitgehend ihren Zeichencharakter ein – sie erscheinen als nichts anderes als Gesten und Bewegungen.“*¹⁴³

Sowohl der athletische Körper als auch Sport selbst, der modellhaften Charakter innehat, kommen im postdramatischen Theater zu Einsatz, *„Training wird zum legitimen Element der Darbietung“*.¹⁴⁴

Dabei geht es jedoch nicht um die Darstellung des Perfekten, vielmehr steht die Körperlichkeit in all ihren Facetten im Mittelpunkt des Interesses. Dazu können auch Scheitern und körperlicher Zusammenbruch zählen.

*„Die Geschichte des neuen Theaters lässt sich auch lesen als eine Geschichte der Versuche, den Körper als schöne Form und zugleich die Herkunft seiner idealen Schönheit aus der Gewalt des Drills zu zeigen, die Illusion des Theaters also nicht einfach abzuschaffen, sondern sichtbar werden zu lassen.“*¹⁴⁵

¹⁴⁰ Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S.364.

¹⁴¹ vgl. ebd., S.366.

¹⁴² Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S.371.

¹⁴³ Fischer- Lichte, Erika: S:426.

¹⁴⁴ Wirth, Andrzej: Vom Dialog zum Diskurs. Versuch einer Synthese der nachbrechtschen Theaterkonzepte. In: Theater heute 1/1980, S.19.

¹⁴⁵ Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S.388.

4.5.5. Medien

Medien können als Determinante in Wahrnehmungsgenese gesehen werden, damit haben sie auch Einfluss auf die Ausprägung von Theater. Es kommt durch neue Medien zu einer Umstrukturierung der Wahrnehmung, deren Auswirkungen dem postdramatischen Theater in seiner Simultaneität und Non- Hierarchie eingeschrieben sind.

Der Einsatz von Medien als Bestandteil des Theaters in historischem Kontext dahingehend als logische Folge zu betrachten, als dass im Theater stets mit vielfältigen technischen Hilfsmitteln gearbeitet wurde.¹⁴⁶

Medien als Theaterzeichen können im postdramatischen Theater vielfältige, stark divergierende Anwendung finden:

In der einfachen Medien- Nutzung wird das Theaterkonzept nicht grundlegend durch die Medien definiert, ein solcher Einsatz kann etwa durch die Wiedergabe vorproduzierter Videoclips oder das Mitfilmen des Bühnengeschehens und dessen simultaner Wiedergabe geschehen, wodurch etwa Close- Ups und Verdoppelungen ermöglicht werden.¹⁴⁷

Nicht der unmittelbare Einsatz von Medientechnik, sondern das Zitieren medienimmanenter Spezifika liegt der Medien- Inspiration zugrunde. Die Bandbreite in der Inspiration durch Medienästhetik reicht von rasantem Bildwechsel über Anspielungen auf Film- und Fernsehen bis hin zu Zitaten aus Popkultur und Medien- Öffentlichkeit.¹⁴⁸

„Postdramatisch sind diese Versuche darin, daß die zitierten Motive, Gags oder Namen nicht in den Rahmen einer kohärenten narrativen Dramaturgie gestellt werden, sondern als Phrasen in einem Rhythmus, als Elemente einer szenischen Bildcollage dienen.“¹⁴⁹

Bildmaterial zirkuliert in jeweils neuer Kontextualisierung von einem Medium zum anderen, die Veränderung der menschlichen Wahrnehmung durch die

¹⁴⁶ vgl.: Birr, Horst: Bühnentechnik. In: Brauneck, Manfred/ Schneilin, Gérard (Hg): Theaterlexikon 1. Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensembles. Rowohlt Taschenbuch Verlag, 5.vollständig überarbeitete Neuausgabe, Reinbek b. Hamburg 2007, S.219-222.

¹⁴⁷ vgl.: Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S.416-417.

¹⁴⁸ vgl.: Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S.419.

¹⁴⁹ ebd., S.419.

Mediatisierung wird somit auch im Theater zum Gegenstand der Arbeit.¹⁵⁰ Durch die derart zirkulierenden Images ist zwar ein unüberschaubarer Reichtum an Möglichkeiten gegeben, dieser verengt sich jedoch paradoxerweise dahingehend, dass nur allerneueste Informationen Erkenntnisbezug liefern, weshalb sich hier eine ironische Distanz durch Verfahren wie Montage oder Collage anbietet.¹⁵¹

Im konstitutiven Einsatz von Medien präsentieren sich Medien als dem postdramatischen Theater immanent. Durch Videotechnik kann eine gedankliche Erweiterung der Bühne vollzogen werden, eine Kopräsenz von technisch erzeugtem Bild und Darsteller. Es zeigt die Selbstreferentialität des Theaters.¹⁵²

Technische Hilfsmittel werden offen gezeigt, deren Möglichkeiten zum Spielmittel. Es kommt zur Theatralisierung der Medien. Dies gilt gleichwohl für Visuelle als auch für Audiomedien.¹⁵³

Video- Installationen wiederum nehmen eine besondere Stellung als Grenze zwischen Theater und bildender Kunst ein.

„Es gibt aber tiefsinnige und komplexe Beispiele der Theater- Video- Verbindung, die neue Spielräume eröffnen. Dabei ist an theatrale Installationen zu denken, in denen der direkte Kontakt fehlt, unterbunden oder gestört wird [...] oder an solche, in denen die Medientechnologie in einer ‚unheimlichen‘ Intensivierung der Kernzone des Theaters, der Körperwahrnehmung dient.“¹⁵⁴

Technik und Medien sind somit nicht länger dem Zweck der Schaffung von Illusion untergeordnet, sondern werden offen gezeigt, dienen als Theatermittel, das Raum zum Spielen und Experimentieren eröffnet.

¹⁵⁰ vgl. Büscher, Barbara: Theater und elektronische Medien. Intermediale Praktiken in den siebziger und achtziger Jahren. Zeitgenössische Fragestellungen für die Theaterwissenschaft. In: Fischer- Lichte/ Greisenegger/ Lehmann (Hg): Arbeitsfelder der Theaterwissenschaft. Forum modernes Theater, Band 15, Gunter Narr Verlag, Tübingen 1994, S.196-197.

¹⁵¹ vgl.: Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S. 421-422.

¹⁵² vgl.: ebd., S.423.

¹⁵³ vgl.: Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S.425.

¹⁵⁴ Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S.433.

4.6. Konsequenzen

Dieser veränderte Umgang mit Theaterzeichen bringt grundlegende Veränderungen im Theaterverständnis mit sich. Aus der Abkehr vom Dramentext und dem hierarchischen Einsatz von Theaterzeichen ergeben sich weitreichende Konsequenzen für eine postdramatische Form des Theaters.

4.6.1. Konsequenzen für die Form des Theaters durch die veränderten Theaterzeichen

Die Auswirkungen des veränderten Zeichengebrauchs im postdramatischen Theater hat Christian Steltz der dramatischen Form des Theaters gegenübergestellt in tabellarischer Darstellung abgebildet. In Anlehnung an die bei Bertold Brecht gegebene Übersicht der Änderungen im epischen Theater werden hier Neuerungen in der Postdramatik offenbart:¹⁵⁵

Dramatische Form des Theaters	Postdramatische Form des Theaters
Handlung	Abkehr von klassischer Handlung (mythos)
darstellend	selbstreflexiv
Illusion (Bretter, die die Welt bedeuten)	Theater kenntlich als Theater
Produkt, Werk	Prozess
Dramatische Repräsentation	Präsens/ Präsenz, Eigentlichkeit
Dialog	Monolog, Polylogue, Vielstimmigkeit, Chor
Texte für die Bühne	Wechselseitige Störung von Text und Inszenierung
Mimesis	Performanz
Logos	Enthierarchisierte Theaterrmittel: Körper, Stimme, Raum, Zeit

¹⁵⁵ vgl.: Steltz, Christian: Zwischen Leinwand und Bühne. Intermedialität im Drama der Gegenwart und die Vermittlung von Medienkompetenz. transcript Verlag, Bielefeld 2010, S.78.

Sinn	Sinnlichkeit
Zuschauer konsumiert das Präsentierte auf der dramatischen „Fiktionsbühne“	Zuschauer werden aktiv, konstruieren ihre eigene Vorstellung, sind Mit-Akteure, führen ‚Blickregie‘, erlangen durch die Simultaneität der Theaterzeichen ein Bewusstsein über die Grenzen der eigenen Wahrnehmung

¹⁵⁶

Diese Übersicht veranschaulicht die Auswirkungen postdramatischen Theaters auf den Zeichengebrauch und macht sogleich die Selbstreflexion des Theaters sichtbar, die hinter einer solchen Neustrukturierung im Einsatz der Theatermittel steht. Steltz geht hier soweit, dem postdramatischen Theater anhand dieser Eigenschaften ein elitäres Kunst- und Kulturverständnis zu attestieren.¹⁵⁷

4.6.2. Konsequenzen für Schau- Spieler

Während Lehmann eine umfassende Beschreibung der Theaterzeichen unter dem Kapitel „Panorama des postdramatischen Theaters“¹⁵⁸ abgibt, findet sich kein eigener Punkt über die Konsequenzen postdramatischen Theaters auf den Schauspieler. Dies mag dem Umstand geschuldet sein, dass sämtliche für Schauspieler essentielle Momente postdramatischen Theaters im Umgang mit den Theaterzeichen evident werden. Wirth verdeutlicht dies folgendermaßen:

„Schauspielkunst ist kein autonomes Element des Theaters. Es ist präformiert durch Inszenierungsmethoden, Schreibweise oder Spielvorlage, Raumgestaltung und Training.“¹⁵⁹

Die Abkehr von tradierten Darstellungsformen zugunsten der Ausstellung von Präsenz und Körperlichkeit macht Schauspieltheorien weitgehend

¹⁵⁶ Tabelle übernommen aus: Steltz, Christian: Zwischen Leinwand und Bühne. Intermedialität im Drama der Gegenwart und die Vermittlung von Medienkompetenz. transcript Verlag, Bielefeld 2010, S.78-79.

¹⁵⁷ vgl.: Steltz, Christian: Zwischen Leinwand und Bühne. Intermedialität im Drama der Gegenwart und die Vermittlung von Medienkompetenz. transcript Verlag, Bielefeld 2010, S.79.

¹⁵⁸ vgl.: Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S.113-448.

¹⁵⁹ Wirth, Andrzej: Vom Dialog zum Diskurs. Versuch einer Synthese der nachbrechtschen Theaterkonzepte. In: Theater heute 1/1980, S.19.

obsolet. Im Sinne der Grenzüberschreitung zwischen den Künsten haben die Anforderungen an den Schauspieler je nach Inszenierung unterschiedliche Gewichtung. Dabei stehen neben ausgebildeten SchauspielerInnen auch TänzerInnen oder Laien auf der Bühne, um der spezifischen Ästhetik gerecht zu werden.

4.6.3. Zusammenfassung und Kritik

Lehmann will postdramatisches Theater nicht als in sich geschlossene Theatergattung verstanden wissen, die einer historischen Zuordnung entspricht, viel mehr sieht er post-dramatisches Theater als Theaterform, die „nach“ dem Drama, ohne Damentext auskommend, operiert. Dabei ist das Nebeneinander dramatischer und postdramatischer Theaterformen jedoch kein Widerspruch, beide Formen koexistieren und mitunter nimmt zeitgenössisches dramatisches Theater auch Anleihen an postdramatischen Strukturen.

Das postdramatische Theater selbst ist ein Theater der Extreme. Scheinbar Widersprüchliches, Gegensätzliches findet Einsatz, wird kombiniert, schließt sich nicht aus. Es entsteht eine Ästhetik der Unterbrechung, Störungen werden gezielt hervorgerufen, Brüche gehören zur Vorstellung dazu.

Die sehr offene Beschreibung Lehmanns von postdramatischem Theater bietet viel Raum für Kritik. So verweist Christine Bähr auf einen Beitrag in ‚Theater heute‘, der verdeutlicht, dass Lehmann in seinem Essay ‚Postdramatisches Theater‘ keine explizite Definition abgibt und damit den Begriff des postdramatischen Theaters sehr offen lässt:

„Die Karriere des Begriffs ‚postdramatisch‘ im Feld der Praxis wie auch im Bereich der Wissenschaft verdankt sich, wie in einem Rückblick von Theater heute 2008 formuliert wird, ‚nicht nur verschiedenen Theaterformen und –schulen, sondern auch seiner einzigartigen Unschärfe.“¹⁶⁰

Andreas Kotte verweist auf die Problematik der Nutzung des Präfix ‚post‘, deren Berechtigung er im Sinne einer Schwerpunktverlagerung weg vom Drama gegeben sieht, die jedoch auf ein historisches Schichtenmodell

¹⁶⁰ Was kommt nach der Postdramatik?, In: Theater heute Heft 10/2008, S.7, zit. nach: Bähr, Christine: Der flexible Mensch auf der Bühne. Sozialdramatik und Zeitdiagnose im Theater der Jahrtausendwende. transcript Verlag, Bielefeld 2012, S.39-40.

verweist. Ein solches Schichtenmodell liefert Lehmann mit seiner Unterteilung in prädramatisches, dramatisches und postdramatisches Theater, was im Sinne theaterwissenschaftlichen Herangehens an Geschichte kritisch zu hinterfragen ist. Zum Terminus des postdramatischen Theaters stellt Kotte die Frage nach der Sinnhaftigkeit der Nutzung der Vorsilbe ‚post‘¹⁶¹:

„Die Gesichtspunkte kreisen um die eigene Prozessualität der Aufführung, die mit ‚dramatisch‘ nicht zu fassen ist, doch wie viel ändert daran die Vorsilbe ‚post‘? Handelt es sich nicht um eine Neo- Avantgarde (Erika Fischer- Lichte)?“¹⁶²

Auch die Tatsache, dass Lehmann zwar einzelne Aspekte, die der Darstellung zugeordnet werden thematisiert, jedoch keine Aussage über Schauspieler trifft, finden kritische Erwähnung:

„Schauspiel und Schauspieler werden nur unter den Einzelaspekten Körper, Stimme oder Text betrachtet. Einerseits löst Lehmann damit zwar den Akt des Darstellens von der Figurendarstellung, andererseits klammert er aber den Schauspieler als Organisator und Initiator seiner Darstellung aus.“¹⁶³

Doch trotz dieser Kritikpunkte scheint Lehmanns Essay seiner Intention, „als analytische Deskription der neueren Theater- Idiome“¹⁶⁴ folge zu leisten. Aus der Diskussion um neue Theaterformen ist der Terminus des postdramatischen Theaters kaum mehr wegzudenken.

¹⁶¹ Kotte, Andreas: Theaterwissenschaft. Eine Einführung. UTB Böhlau Verlag, Köln 2005, S.111-112.

¹⁶² ebd., S.112.

¹⁶³ Matzke, Annemarie M.: Testen, Spielen, Tricksen, Scheitern. Formen szenischer Selbstinszenierung im zeitgenössischen Theater. Medien und Theater, n. F., Band 2, Georg Ohms Verlag, Hildesheim 2005, S.5-6.

¹⁶⁴ Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, Vorwort zur 3. Auflage ohne Seitenangabe.

5. Postdramatisches Theater im Fokus der Theaterpädagogik

Postdramatisches Theater zeigt in der Theaterpädagogik eine direkte Einflussnahme. Die Öffnung des Theaters hin zur Lebensrealität, Selbstreflexivität und Abkehr von der Figurengestaltung sowie die Loslösung vom Dialog zugunsten monologischer und vielstimmiger bzw. chorischer Arbeit kommt den Intentionen der Theaterpädagogik sehr entgegen.

In der Entwicklung des Kinder- und Jugendtheaters der letzten Jahre zeigt sich eine Entwicklung zeitgenössischer Theaterformen, die einen starken Bezug zum postdramatischen Theater aufweisen:

„In Theaterpädagogik und Theater wird hier gemeinsam Abschied genommen von der traditionell üblichen ‚Bebilderung‘ von Texten, von der Dopplung von Bild und Text als einer Theatertradition seit dem 18. Jahrhundert.“¹⁶⁵

Dieses gemeinsame Abschiednehmen tradierter Theaterformen gibt Aufschluss über eine Verknüpfung der beiden Bereiche, da diese Entwicklung nicht als parallel nebeneinander laufend, sondern in rhizomatischer Verflechtung miteinander geschieht.

Inwiefern ein Einwirken postdramatischer Strukturen in der Theaterpädagogik merkbar ist, bildet sich anhand der Betrachtung des Bildes des Theaterpädagogen/ der Theaterpädagogin ab. Das Institut für Angewandte Theaterwissenschaft an der Justus- Liebig Universität in Gießen zeigt eine enge Verbundenheit mit den postdramatischen Theorien Lehmanns und wirft zugleich die Frage auf, inwiefern die universitäre Verknüpfung theaterwissenschaftlicher Theorie mit der Praxis wiederum als der Theaterpädagogik zugehörig betrachtet werden kann.

Die Entwicklungen der Theaterpädagogik sowie des Kinder- und Jugendtheaters sind wiederum geprägt von einer gemeinsamen Entwicklung der Entgrenzung und Öffnung, die hier genauer erörtert werden soll.

¹⁶⁵ Streisand, Marianne: Eröffnungsvortrag. In: Streisand/ Giese/ Kraus/ Ruping (Hg): Talkin' 'bout my generation. Archäologie der Theaterpädagogik II. Konferenzband. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Band VI, Schibri- Verlag, Milow 2007, S.27.

5.1. Fundstücke postdramatischen Theaters im Bild der Theaterpädagogen

In Anlehnung an die Bezeichnung der zusammenfassenden Kapitel in „Generationen im Gespräch. Archäologie der Theaterpädagogik I“ geschieht die Benennung dieses Kapitels, wobei die Bezeichnung „Fundstück“ darauf verweist, dass die in weiterer Folge hier diskutierten Bilder des Theaterpädagogen und der Theaterpädagogin Verweise auf postdramatische Strukturen in sich tragen. Anhand dieser Fundstücke lässt sich auch ablesen, inwiefern eine Fokussierung der Theaterpädagogik auf postdramatisches Theater einen Erkenntnisgewinn dahingehend mit sich bringt, dass eine relative Nähe zwischen theaterpädagogischen Arbeitsweisen und postdramatischen Theaterstrukturen besteht.

5.1.1. Das Bild des Theaterpädagogen- das Bild der Theaterpädagogin

In „Talkin 'bout my Generation“, dem zweiten Teil der „Archäologie der Theaterpädagogik“ finden sich Beschreibungen des typischen Theaterpädagogen der ersten Stunde und der Theaterpädagogin im Jahr 2006. Diese Beschreibungen ergeben sich aus einem Querschnitt der theaterpädagogisch Tätigen und stellen insofern einen Überblick dar, der einen Mittelwert präsentiert. Zudem ist insbesondere die Beschreibung der Theaterpädagogin 2006 durchaus satirisch angehaucht und unter dem Genderaspekt kritisch zu betrachten. Dennoch erweisen sich diese Bilder der TheaterpädagogInnen in einigen Teilaspekten als sehr aufschlussreich, zeigen sie doch den Wandel eines vorrangig männlich dominierten Arbeitsfeldes hin zu einem sehr stark weiblich besetzten Berufsfeld und – was für die hier vorliegende Arbeit wesentlich ist: Die Nähe zu zeitgenössischen gesellschaftspolitischen sowie theaterpraktischen Einflüssen. Denn sowohl Theaterpädagogik als auch postdramatisches Theater haben in ihren Strukturen einen Alltagsbezug – den „Einbruch des Realen“¹⁶⁶ – gemein.

¹⁶⁶ vgl.: Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S.170ff.

Der Theaterpädagoge der ersten Generation ist demnach um 1940 in der BRD geboren und männlich. Er hat Germanistik, eine Philologie oder Pädagogik studiert und war in der 68er Bewegung aktiv. Er war zumeist bis zu seiner Pensionierung an Hochschulen tätig, zeigte in den 60er Jahren Interesse für Brecht und hat sowohl Augusto Boals „Theater der Unterdrückten“ als auch Reiner Steinwegs „Das Lehrstück“ unmittelbar nach Erscheinung gelesen, was ihn dazu verleitet hat *„weiterhin verstärkt praktische Theaterarbeit neben die theoretische Auseinandersetzung zu stellen.“*¹⁶⁷ Seine Lehrveranstaltungen hatten stets experimentellen Charakter und verließen auch das Gelände der Hochschulen. Über die Auseinandersetzung mit Brecht erfolgte die Lektüre von Stanislawski, Strasberg und Tschechow sowie Walter Benjamins „Programm für ein proletarisches Kindertheater“. Als für ihn faszinierende Theaterarbeiten sind jene von Pina Bausch, Ariane Mnouchkine, Peter Brook, Grotowski, Eugenio Barba, Meyerhold und das Living Theater zu nennen. Dass die Theaterpädagogik sein Arbeitsfeld wurde, war Zufall, seine Methoden hat er autodidaktisch entwickelt. Das Engagement im Fachverband erachtet er zum Zweck der Vernetzung als notwendig und die Bezeichnung „Theaterpädagogik“ erscheint ihm als nicht sehr gelungen.¹⁶⁸

Dem gegenüber steht das Bild der typischen Theaterpädagogin aus dem Jahr 2006, das in seiner Formulierung viel Raum für Kritik gibt, zugleich jedoch auch einige Verweise zu postdramatischen Theaterformen in sich trägt:

¹⁶⁷Streisand, Marianne: Eröffnungsvortrag. In: Streisand/ Giese/ Kraus/ Ruping (Hg): Talkin' 'bout my generation. Archäologie der Theaterpädagogik II. Konferenzband. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Band VI, Schibri- Verlag, Milow 2007, S.34.

¹⁶⁸ vgl.: Streisand, Marianne: Eröffnungsvortrag. In: Streisand/ Giese/ Kraus/ Ruping (Hg): Talkin' 'bout my generation. Archäologie der Theaterpädagogik II. Konferenzband. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Band VI, Schibri- Verlag, Milow 2007, S.34-35.

Die typische Theaterpädagogin der Gegenwart

Beschrieben von Theaterpädagoginnen des Abschlussjahrgangs
2006 der Universität der Künste, Berlin

- Sie ist 1970 geboren.
- Lebensmittel kauft sie vorwiegend im Bioladen.
- Sie ist unverheiratet, lebt aber in einer festen Beziehung.
- Ihr Bedürfnis, Karriere zu machen, ist größer als ihr Kinderwunsch.
- Sie interessiert sich sehr für neue Medien.
- Ins Theater heißt bei ihr: ins HAU.
- Sie interessiert sich für performative Kunst und biographisches Arbeiten.
- Sie ist oft krank.
- Genderpolitik ist für sie kein Fremdwort.
- Sie gehört dem Mittelstand an.
- Sie reist gern und viel.
- Sie hält Christoph Schlingensief für einen Theaterpädagogen.
- Auf performative Kunst steht sie wegen der attraktiven Performer.
- Sie ist Abonnentin zahlreicher Fachzeitschriften.
- Sie hat mindestens vier bis fünf unbezahlte Praktika gemacht.
- Sie hat alle Bücher über Kommunikation gelesen, kann deren Inhalt aber nicht anwenden.
- Sie ist konfliktbereit, aber nicht konfliktfähig.
- Am liebsten trägt sie farbenfrohe, sportlich-elegante Kleidung.
- Sie fährt Fahrrad und lebt in Schöne- oder Kreuzberg.
- Den Begriff Theaterpädagogik hat sie zum ersten Mal im Internet entdeckt.
- Sie verortet Theaterpädagogik nicht innerhalb gesellschaftspolitischer Theorien.
- Die erste Agentur, die sie nach dem Examen kennenlernt, ist die Agentur für Arbeit.
- In Österreich, der Schweiz, Russland, Chile, Serbien und Frankreich sind die Berufschancen auch nicht besser.
- Fünfmal wöchentlich muss sie erklären, was Theaterpädagogik eigentlich ist.
- Sie möchte zwar Kinder haben, aber nicht mit Kindern arbeiten.
- „Rhythm is it“ hat sie mehr als zweimal gesehen.
- Sie wäre eigentlich gern Tanzpädagogin.
- Gruppendynamische Prozesse kennt sie gut, kann aber nicht damit umgehen.
- Sie liebt Bollywood und tanzt die Choreographien nach.
- Sie hätte gerne eine eigene Gruppe und hat auch schon einen Namen für sie.

36

Abb. 2: Die typische Theaterpädagogin der Gegenwart¹⁶⁹

¹⁶⁹ Streisand, Marianne: Eröffnungsvortrag. In: Streisand/ Giese/ Kraus/ Ruping (Hg): Talkin' 'bout my generation. Archäologie der Theaterpädagogik II. Konferenzband. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Band VI, Schibri- Verlag, Milow 2007, S.36.

Auch wenn es sich hier um eine humorvolle Aufbereitung handelt, die keineswegs die Gesamtheit aller theaterpädagogisch Tätigen umfassen kann, so zeigt sich dennoch eine Grundtendenz dahingehend, dass Phänomene des postdramatischen Theaters Einfluss auf die Theaterpädagogik ausüben.

Während dem Bild des Theaterpädagogen der ersten Stunde ein grundsätzliches Interesse in für das postdramatische Theater prägende bzw. dieser Theaterform zuzurechnende Produktionen zugeschrieben wird, zeigt sich am Bild der Theaterpädagogin 2006 neben gesellschaftspolitischen Seitenhieben ganz deutlich eine Tendenz hin zu performativen Theaterformen. Diese sollen hier in weiterer Folge anhand der in der Beschreibung getätigten Aussagen über das Interesse an neuen Medien, den Theaterbetrieb des HAU, der Auseinandersetzung mit performativer Kunst und biografischem Theater sowie der Betrachtung Christoph Schlingensiefels als Theaterpädagogen näher beleuchtet werden:

5.1.2. Interesse für neue Medien:

Wurde auf Veränderungen hinsichtlich der Medialisierung und die damit verbundenen Auswirkungen auf die menschliche Sinneswahrnehmung bereits in der historischen Abgrenzung des postdramatischen Theaters hingewiesen¹⁷⁰, so zeigt sich hier, dass diese Medialisierung seither weiter fortgeschritten ist – der Alltag, insbesondere jener von jungen Menschen, die als Zielgruppe theaterpädagogischer Projekte einen besonderen Stellenwert einnehmen, wird vom Umgang mit digitalen Medien zum Zweck der Kommunikation regelrecht dominiert.¹⁷¹

Die zeitgleich mit der Medialisierung der Gesellschaft verlaufende Strukturwandlung des bis dahin weitgehend dramatischen hin zum postdramatischen Theater sieht Lehmann nicht zuletzt darin begründet, dass Medien eher für die Simulation bzw. Abbildung der Realität geeignet erscheinen als das Theater, welches per se eine Kunst der Zeichen ist: „Es

¹⁷⁰ vgl. Kapitel 3.2.: Historische Abgrenzung/ Zuschreibung.

¹⁷¹ vgl.: Eitzeroth/ Platon/ Tiedemann: Zwischen Live- Art und Lebensraum. In: Primavesi, Patrick/ Deck, Jan (Hg): Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen. transcript Verlag, Bielefeld 2014, S.275.

*zeichnet sich ab, daß nicht die Imitation der Medienästhetik, nicht Simulation, sondern das Reale und die Reflexion die Chance des postdramatischen Theaters ist.*¹⁷²

Somit können jegliche Medien in theatrale Prozesse aufgenommen werden, um das daraus resultierende Kunstprodukt über die Grenzen der Medien zu erweitern.¹⁷³

Hier zeigt sich deutlich die Ausformung eines gemeinsamen Plateaus des postdramatischen Theaters und der Theaterpädagogik, denn die Miteinbeziehung des Realen Umfelds sowie die Reflexion sind auch der Theaterpädagogik als essentielle Mittel und Inhalte des Arbeitsfeldes immanent.

Martina Leeker sieht in der medialen Entwicklung nach einem ersten Welle der Begeisterung vorerst eine Phase der Besonnenheit einkehren, wodurch die Möglichkeit der Reflexion gegeben ist.¹⁷⁴

*„Diese Phase soll hier zum Anlass genommen werden, ein Plädoyer für eine verstärkte Berücksichtigung der Verbindung von Medien und Theater/ Performances in der Theater-, Medien- und Kulturwissenschaft, in der Darstellenden Kunst sowie in der Theater- und Medienpädagogik zu entwickeln.“*¹⁷⁵

Durch eine solche Verbindung von Medien und Theater wird Technik zum Medium, Theater und Technik erweitern sich durch Korrelation:

*„In dieser Vermittlung entstehen Selbst- und Weltverständnis des Menschen. Erzeugt ausgeführt und aufgeführt werden somit ‚Technikgeschichte(n) des Menschen‘, in denen der Mensch zum einen Technik erzählt und zum anderen sich selbst als auf Technik zu Beziehendes empfindet.“*¹⁷⁶

5.1.3. Ins Theater heißt: Ins HAU:

Das Hebbel am Ufer in Berlin, kurz HAU genannt, präsentiert sich als freies Theater für *„das Zeitgenössische und das Internationale in den Performing*

¹⁷² Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S. 409.

¹⁷³ vgl.: ebd., S.407-409.

¹⁷⁴ vgl.: Leeker, Martina: Medien und Performances. Konzeptuelle Aspekte einer Angewandten Medienwissenschaft und ihre Bedeutung für die Theaterpädagogik. In: Hentschel, Ulrike/ Ritter, Hans Martin (Hg): Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik. Festschrift für Hans- Wolfgang Nickel. Schibri- Verlag, Milow 2009, S.263-265.

¹⁷⁵ ebd., S.264.

¹⁷⁶ ebd., S.264.

Arts“.¹⁷⁷ Es umfasst drei Spielstätten, die Spielplangestaltung erfolgt interdisziplinär, über freie Produktionen und Gastspiele, ein eigenes Ensemble gibt es nicht. Das Hebbel am Ufer repräsentiert also interdisziplinäres Kunstschaffen, das jegliche Kategorisierungen meidet.¹⁷⁸

Die künstlerische Leiterin, Annemie Vanackere verdeutlicht diese Haltung folgendermaßen: *„Nur wer ästhetischen Prozessen zuhören, sie als etwas Ergebnisoffenes wertschätzen kann, wird erst ihre wirkliche politische Brisanz entfalten können.“*¹⁷⁹

Die Frage, mit welchen Möglichkeiten und Problemen Theaterpädagogik am Hebbel am Ufer konfrontiert ist, hat sich Felix Strasser gestellt. Über die im Oktober 2004 erfolgte Gründung seines Jugendclubs HAUBLAU reflektiert er in seinem Aufsatz ‚Theaterpädagogik im postdramatischen Theater‘. Dabei nimmt er den Standpunkt der systemisch- konstruktivistischen Theaterpädagogik ein, die sich nach seinem Dafürhalten am Besten mit den Anforderungen eines postdramatischen Theaters, wie er das HAU bezeichnet, verbinden lässt.¹⁸⁰

Der systemisch- konstruktivistische Ansatz gibt einen klaren Standpunkt für die Haltung des Theaterpädagogen dahingehend, dass Erkenntnis sowohl in der theatralen als auch in der sozialen Wirklichkeit erst über die Konstruktion von Wirklichkeit durch das Individuum zustande kommt.¹⁸¹

*„Theaterpädagogik als Teildisziplin der ästhetischen Bildung kann über Theaterkunst den Zusammenhang zwischen Verstehen und Gestalten sozialer Wirklichkeiten verdeutlichen und somit reflexiv auf das Subjekt wirken.“*¹⁸²

Die Probleme des theaterpädagogischen Angebots am HAU werden neben den finanziellen und räumlich bedingten Engpässen vor allem in der

¹⁷⁷ Vanackere, Annemie: Text zur Pressekonferenz vom 13.9.2012: www.hebbel-am-ufer.de/hau/hau Letzter Zugriff: 16.2.2015.

¹⁷⁸ vgl.: Vanackere, Annemie: Text zur Pressekonferenz vom 13.9.2012: www.hebbel-am-ufer.de/hau/hau Letzter Zugriff: 16.2.2015.

¹⁷⁹ ebd., Letzter Zugriff: 16.2.2015.

¹⁸⁰ vgl.: Strasser, Felix: Theaterpädagogik im Postdramatischen Theater. VDM Verlag Dr. Müller, Saarbrücken 2008.

¹⁸¹ vgl.: Göhmann, Lars: Theaterale Wirklichkeiten. Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch- konstruktiven Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung. Mainz-Verlag, Aachen 2004, S.309.

¹⁸² ebd., S.310.

Spielplangestaltung gesehen – der rasche Produktionswechsel stellt für die theaterpädagogische Arbeit eine große Herausforderung dar.¹⁸³

Mittlerweile ist die theaterpädagogische Struktur am Hebbel am Ufer dahingehend umstrukturiert, dass es keinen expliziten Jugendclub direkt am Haus gibt. Für die Stücknachbereitung zeichnet sich „Mr. Khaled“ verantwortlich, die „Houseclubs“ sind quasi als Hybrid aus Residency und Schulprojekt organisiert. Künstler des HAU nutzen dabei den „Houseclub“ als Recherchequelle. Sie arbeiten ein Monat lang mit Schulklassen zusammen und entwickeln in Auseinandersetzung mit den Schülerinnen und Schülern ihre Inszenierung. Internationale Künstler treffen auf Jugendliche, es findet Konfrontation und Austausch statt¹⁸⁴:

„Im ‚Houseclub‘ treffen diese Welten, die so viele Überschneidungspunkte haben und trotzdem so weit auseinanderliegen, aufeinander und entwickeln sich gegenseitig künstlerisch weiter. [...] Die Schüler sprechen immer besser Englisch, finden zeitgenössische Entwicklungsprozesse selbstverständlich und reflektieren ihre kulturellen Interessen in einem größeren Kontext.“¹⁸⁵

Inwiefern diese Form der Arbeit mit Jugendlichen der Theaterpädagogik zuzurechnen ist, sei hier zur Diskussion gestellt. Wird der „Houseclub“ auf der Homepage des HAU als „interdisziplinäres Projekt“ bezeichnet, so verfolgt er doch klare Ziele des Austauschs und der Kulturvermittlung. Die Arbeit erfolgt in einem Rahmen, die durchaus der Theaterpädagogik zugeschrieben werden könnte. Zugleich entspricht dies jedoch auch dem im postdramatischen Theater beschriebenen Arbeiten mit Laien als „Experten des Alltags“, bei den vermittelnden Personen handelt es sich um Künstlerinnen und Künstler.

5.1.4. Performative Kunst und biographisches Arbeiten:

Biografische Theaterarbeit bezeichnet eine Auffassung von Theater, dessen Darstellungsverhältnis jenseits von Rollendarstellung angesiedelt ist. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass in jeder Form theatraler Darstellung auch die Persönlichkeit des Darstellers Einbeziehung erfährt, die

¹⁸³ vgl.: Strasser, Felix: Theaterpädagogik im Postdramatischen Theater. VDM Verlag Dr. Müller, Saarbrücken 2008, S.34.

¹⁸⁴ vgl.: www.hebbel-am-ufer.de/haus/houseclub Letzter Zugriff: 16.2.2015.

¹⁸⁵ www.hebbel-am-ufer.de/haus/houseclub Letzter Zugriff: 16.2.2015.

Selbstdarstellung wird jedoch in traditionellen Theaterformen der Figurendarstellung untergeordnet und hat somit als Darstellungsform kaum Relevanz:¹⁸⁶

„Denn auch wenn Schauspiel immer Selbstdarstellung ist, heißt das noch nicht, dass die Selbstdarstellung im Akt des Schauspielens als spezifische Darstellungsform beschreibbar ist. Im Gegenteil: Selbstdarstellung ist Figurendarstellung, d.h. sie soll gerade nicht im Vordergrund der Darstellung stehen.“¹⁸⁷

In der Performance Art findet die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie, die Selbst- Darstellung auf der Bühne jedoch starke Rezeption und auch im postdramatischen Theater sieht Lehmann eine Verschiebung von Rollendarstellung zu Bühnenpräsenz, vom Schauspieler als „actor“ zum Performer.¹⁸⁸

In der biografischen theaterpädagogischen Arbeit bietet sich die Betrachtung von Biografie in ihrer Dreidimensionalität als Prozess, Produkt und Potential an: In ihrer Eigenschaft als Prozess ist die eigene Lebensgeschichte unabgeschlossen, kann durch Selektionsprozesse strukturiert und unterschiedlich kontextualisiert werden. Sie ist Produkt gesammelter Lebenserfahrungen und birgt zugleich das Potential der Kompetenzentwicklung zum reflexiven und eigenverantwortlichen Umgang mit der eigenen Biografie. Neben diesen, die jeweils persönliche Biografie betreffenden Punkten, ist auch die soziale Verknüpfung von Biografien in Form des kollektiven Gedächtnisses als Faktor miteinzubeziehen.¹⁸⁹

Aus dieser Betrachtung geht deutlich hervor, dass Biografie eine Veränderliche darstellt, die sich ihrem sozialen Gefüge anpasst bzw. in ihrer Prozessualität in Interaktion mit der Umwelt steht.

Mit der Veränderlichkeit von Biografien je nach Kontextualisierung spielt das Performance- Kollektiv She She Pop. Ausgehend von einem Verständnis der alltäglichen Selbstdarstellung als Vorgang, der ähnliche Strategien erfordert

¹⁸⁶ vgl.: Matzke, Annemarie M.: Testen, Spielen, Tricksen, Scheitern. Formen szenischer Selbstinszenierung im zeitgenössischen Theater. Medien und Theater, n. F., Band 2, Georg Ohms Verlag, Hildesheim 2005, S24-25.

¹⁸⁷ ebd., S.25.

¹⁸⁸ vgl.: Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S. 248.

¹⁸⁹ vgl.: Köhler, Norma: Biografische Theaterarbeit zwischen kollektiver und individuelle Darstellung. Ein theaterpädagogisches Modell. Kopaed Verlag, München 2009, S.20-22.

wie eine künstlerische Rollendarstellung, wir der Intention gefolgt, *„aus sich und der eigenen Geschichte, seiner Identität eine Bühnenfigur zu machen.“*¹⁹⁰

Ästhetik und Arbeitsweise der Gruppe sind dabei untrennbar miteinander verbunden, in non-hierarchischer Arbeitsweise tritt die Performerin als Urheberin und Protagonistin ihrer Bühnenhandlung unter der Genese eigenen Materials auf. Dabei entstehen Selbst- Inszenierungen innerhalb eines konzeptuellen Rahmens. Nicht Autobiografisches Theater, sondern das Spiel mit biografischen Fakten und eigenen Geschichten wird gezeigt, was die Frage nach den Grenzen zwischen Authentizität und Spiel aufkommen lässt. Um dieses Spiel mit Selbst- Entwürfen zu ermöglichen, arbeiten She She Pop im Rahmen des Theaters mit einem weiteren Rahmen des Spiels im Sinne eines Regelspiels („game“), innerhalb dessen sich die Identitäten im Laufe des Spiels unter Einwirkung der Mitspielerinnen und des Publikums entwickelt.¹⁹¹

Biografisches Arbeiten ist demnach eng an performative Vorgänge geknüpft, da erst durch den Blickwechsel vom ‚Darsteller‘ zum ‚Performer‘ biografische Arbeitsweisen sichtbar und damit als expliziter Arbeitsansatz möglich gemacht werden. Das Spiel mit der eigenen Identität ist dabei nur bedingt an die Prämisse geknüpft, als authentisches Selbst auf der Bühne zu stehen, es geht nicht darum die eigene Lebensgeschichte bloßzustellen. Vielmehr ist hier die Möglichkeit geboten, Konzepte des eigenen Selbst zu erproben und zu reflektieren.

5.1.5. Christoph Schlingensief – ein Theaterpädagoge?

Die zentrale Frage in der Betrachtung Christoph Schlingensiefs als Theaterpädagogen ist jene des Blickwinkels. Die Arbeit und Auseinandersetzung mit Materialien und Menschen ist dahingehend zu untersuchen, inwiefern hier Reflexion über die Möglichkeiten der Teilnehmer geschieht.

¹⁹⁰ Matzke, Mieke: Spiel- Identitäten und Instant- Biographien. Theorie und Performance bei She She Pop. In: Klein, Gabriele/ Sting, Wolfgang (Hg): Performance. Positionen zur zeitgenössischen szenischen Kunst. transcript, Bielefeld 2005, S.94.

¹⁹¹ vgl.: ebd., S.93-106.

Schlingensief machte in hohem Maß reflektiertes Theater, politisch, biografisch, an der Schnittstelle zum Realen und darüber hinaus. Seine Konzepte regen zum Nachdenken an, sie verstören und erziehen. So gesehen ist eine Betrachtung seiner Werke aus theaterpädagogischer Sicht durchaus von Interesse. Dem ist jedoch zu entgegen, dass die Intention dahinter nicht im Heranführen der Performer an das Theater lag, sondern darin, das Theater an den Alltag zu führen: *„Ich will das Leben überzeugen, dass es zum großen Teil inszeniert ist, und das Theater, dass es ohne das Leben überhaupt nicht auskommt.“*¹⁹²

Der in Interviews beschriebene Umgang mit den Laiendarstellern gibt Aufschluss darüber, dass in der Arbeit ein wertschätzender, kollegialer Umgang vorherrschte, wie er auch für die Theaterpädagogik bezeichnend ist.¹⁹³

*„In Schlingensiefs Theater hatten die professionellen Schauspieler die größten Probleme, da alle Darsteller gleich behandelt wurden. Oftmals hatten die Professionellen das Bild von sich, etwas Besseres zu sein. Das gesamte Schauspielerbild verändert sich in dem Moment, wenn Profis, Laien und sogenannte Behinderte gemeinsam mitwirken und alle gleich behandelt werden. Angesichts dieser Gleichbehandlung müssen die Professionellen denken, sie seien auch irgendwie behindert und sich überlegen, ob sie ein neues Verständnis ihres Berufes brauchen.“*¹⁹⁴

Dieses veränderte Bild der Schauspieler und die Öffnung des Theaterbegriffes, die in den Arbeiten Christoph Schlingensiefs zutage treten stehen in einem Naheverhältnis zu theaterpädagogischen Ansätzen, weshalb der Ansatz, diese Arbeiten aus der theaterpädagogischen Perspektive zu betrachten, durchaus schlüssig erscheint.

¹⁹² Christoph Schlingensief: Wir sind zwar nicht gut, aber wir sind da. Zit. nach: Janke, Pia/ Kovacs, Teresa (Hg): Der Gesamtkünstler Christoph Schlingensief. DISKURSE.KONTEXTE.IMPULSE, Publikationen des Elfriede Jelinek- Forschungszentrums Band 8, Universität Wien, Praesens Verlag, Wien 2011, S.237.

¹⁹³ vgl.: Hegemann/ Hermann/ Kern/ Kovacs: Schlingensiefs „Theaterfamilie“. In: Janke, Pia/ Kovacs, Teresa (Hg): Der Gesamtkünstler Christoph Schlingensief. DISKURSE.KONTEXTE.IMPULSE, Publikationen des Elfriede Jelinek- Forschungszentrums Band 8, Universität Wien, Praesens Verlag, Wien 2011, S.270-271.

¹⁹⁴ ebd., S.270.

5.2. Einfluss postdramatischer Strukturen in historischem Kontext

„Das postdramatische Theater ist dem Trivialen und Banalen näher gekommen, dem Einfachen einer Begegnung, eines Blicks, einer gemeinsamen Situation. [...] Es geht nicht um Überhöhung, sondern um Vertiefung einer Gegebenheit, einer Situation.“¹⁹⁵

Dieses Zitat von Hans- Thies Lehmann wählt Carola Wenzel in ihrer Auseinandersetzung mit dem postdramatischen Theater in der Theaterpädagogik, um zu verdeutlichen, dass gerade die strukturellen Veränderungen im Umgang mit Theaterzeichen, die dem postdramatischen Theater immanent sind, vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten für das theaterpädagogische Feld eröffnen.¹⁹⁶

Wie bereits in der Betrachtung des Bildes des Theaterpädagogen/ der Theaterpädagogin deutlich wurde, ergibt sich durch die theatrale Annäherung des Theaters an die Realität im postdramatischen Theater auch ein starker Bezug zur Theaterpädagogik, die an der Schnittstelle zwischen Theater und Umwelt angesiedelt ist. Diese strukturelle Annäherung ist der Tatsache geschuldet, dass die Ausgangsbasis – eine Öffnung theatraler Praxis zur Lebensumwelt, beiden Bereichen innewohnt.

Es ist nicht länger die technische Perfektion oder Virtuosität in der Darstellung, die im Mittelpunkt des Theaterinteresses steht, mit den von Lehmann beschriebenen Änderungen in der Theaterpraxis findet eine Verschiebung zu einer neuen Ästhetik des Theaters statt.

Inwiefern das postdramatische Theater in den letzten Jahrzehnten auf die Theaterpädagogik einwirken konnte, findet auf den folgenden Seiten Niederschlag, indem zunächst rhizomatische Verbindungen aufgezeigt werden.

5.2.1. Gemeinsame Rhizome

In ihrer ‚Vorgeschichte‘ greifen postdramatisches Theater und Theaterpädagogik auf gemeinsame Ausgangspunkte zurück. Das Modell des Rhizoms bietet sich hier abermals an, um Überschneidungspunkte und

¹⁹⁵ Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S.462-463.

¹⁹⁶ Wenzel, Karola: Arena des Anderen. Zur Philosophie des Kindertheaters. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Band V, Schibri Verlag, Milow 2006, S.108-109.

gemeinsame Plateaus aufzuzeigen. Die hier genannten gemeinsamen Ausformungen stellen eine Auswahl dar, die einen Einblick in Gemeinsamkeiten geben soll, verstehen sich jedoch keineswegs als vollständig, vielmehr kann es – im Sinne des Rhizoms – beliebig erweitert werden, um weitere Zusammenhänge aufzuzeigen.

In diesem Sinne ergeben sich aus den bisherigen Betrachtungen folgende gemeinsame Plateaus:

- Medialisierung der Gesellschaft
- Künstlerische Avantgarden
- Theatertheorien wie jene von Bertold Brecht
- Off- Theaterszene
- Angewandte Theaterwissenschaft

5.2.2. Angewandte Theaterwissenschaft, angewandtes Theater und Theaterpädagogik – das Institut Angewandte Theaterwissenschaft in Gießen

Die Intention, Praxis und Theorie der Theaterarbeit nebeneinander zu stellen, die Streisand den Theaterpädagogen der ersten Stunde zuschreibt,¹⁹⁷ findet sich auch in der Gründungsgeschichte des Instituts für Angewandte Theaterwissenschaft an der Justus- Liebig- Universität in Gießen. 1982 von Andrzej Wirth gegründet, gilt das Institut als eines der Ersten im deutschsprachigen Raum, das ein Studium der Theaterwissenschaften in Verbindung mit künstlerischer Praxis anbietet.¹⁹⁸

„Indem die theatrale Praxis theoretisiert und die Theaterwissenschaft an die Praxis gebunden wird, werden nicht nur theatrale Mittel und Techniken reflektiert, sondern das Studium als ein Ort des Denken und Machens ernst genommen: als Arbeit an einem zukünftigen Theater.“¹⁹⁹

¹⁹⁷ vgl.: Streisand, Marianne: Eröffnungsvortrag. In: Streisand/ Giese/ Kraus/ Ruping (Hg): Talkin' 'bout my generation. Archäologie der Theaterpädagogik II. Konferenzband. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Band VI, Schibri- Verlag, Milow 2007, S.27.

¹⁹⁸ Geschichte des Instituts für Angewandte Theaterwissenschaft: vgl.: <http://www.inst.uni-giessen.de/theater/de/institut/geschichte>. Letzter Zugriff: 28.2.2015.

¹⁹⁹ Matzke, Annemarie/ Wortelkamp, Isa: Einleitung, In: Matzke/ Weiler/ Wortelkamp (Hg): Das Buch von der Angewandten Theaterwissenschaft. Alexander Verlag, Berlin/ Köln 2012, S.8.

In einem derartigen Studienkonzept entfällt die Ausrichtung auf ein spezifisches Berufsfeld – vielmehr steht die Offenheit, Theater auf verschiedenen Ebenen zu erfahren, im Vordergrund. Der hier zugrunde liegende Theaterbegriff entfernt sich von Schauspiel und inszeniertem Drama und wird als *„entgrenzter Raum von Theater, Tanz und Performance in all deren Spielarten verstanden.“*²⁰⁰

Dieses Verständnis von Theater zeigt bereits die Nähe zu den Überlegungen des postdramatischen Theaters, die eng mit der Geschichte des Instituts verknüpft sind: Vorbild für die Gründung des Instituts waren die Drama Departments in den USA, neben Andrzej Wirth, der zum ersten Professor des Gießener Studiengangs ernannt wurde, waren auch Hans- Thies Lehmann und Helga Finter am Institut für Angewandtes Theater tätig.²⁰¹ Finter gibt an, dass es gerade die spezifische Ästhetik des Theaters am Gießener Institut war, die für sie als Literaturwissenschaftlerin den Anreiz gab, sich mit Theaterwissenschaft auseinanderzusetzen.²⁰²

Matzke/ Wortelkamp gehen soweit, Lehmanns Abhandlung über das postdramatische Theater als programmatisch für die Angewandte Theaterwissenschaft anzusehen:

*„Das Konzept des Postdramatischen Theaters von Hans- Thies Lehmann, selbst Mitbegründer des Studiengangs und langjähriger Mitarbeiter am Institut, entwirft eine Theorie jener Theaterästhetiken, die als Programm für das Gießener Studium gelesen werden kann. Nicht Drama, psychologischer Realismus oder virtuose Darstellung liegen im Fokus, sondern die Frage danach, welche Formen von Wahrnehmung das Theater eröffnet.“*²⁰³

Die Nähe der Angewandten Theaterwissenschaft zum postdramatischen Theater ist hier hervorgehoben. Eine Korrelation der beiden Begriffe tritt deutlich zutage, indem hier eben jene Personen maßgeblich am Studiengang der Angewandten Theaterwissenschaft beteiligt sind, die sich auch für die

²⁰⁰ Profil des Instituts für Angewandte Theaterwissenschaft: <http://www.inst.uni-giessen.de/theater/de/institut>. Letzter Zugriff: 28.2.2015.

²⁰¹ vgl.: Geschichte des Instituts für Angewandte Theaterwissenschaft: <http://www.inst.uni-giessen.de/theater/de/institut/geschichte>. Letzter Zugriff: 28.2.2015.

²⁰² vgl.: Finter, Helga: Ästhetische Erfahrung als kritische Praxis. Angewandte Theaterwissenschaft in Gießen 1991-2008. In: Matzke/ Weiler/ Wortelkamp (Hg): Das Buch von der Angewandten Theaterwissenschaft. Alexander Verlag, Berlin/ Köln 2012, S.22-23.

²⁰³ Matzke/ Wortelkamp: Einleitung, In: Matzke/ Weiler/ Wortelkamp (Hg): Das Buch von der Angewandten Theaterwissenschaft. Alexander Verlag, Berlin/ Köln 2012, S.15.

Etablierung des Begriffs des postdramatischen Theaters verantwortlich zeichnen. Zugleich erfährt das Modell des postdramatischen Theaters eine Zuschreibung als grundlegendes Programm für diesen Studiengang.

Inwiefern eine Betrachtung des Gießener Studiengangs aus dem Blickwinkel der Theaterpädagogik erfolgen kann, ergibt sich in der Auseinandersetzung mit den Arbeitsfeldern der Theaterpädagogik. Wie aus der Übersicht eben dieser hervorgeht, ist auch die praktische Theaterarbeit an Universitäten und Hochschulen im Kontext der Theaterpädagogik lesbar. Unter diesem Aspekt ist die sich in Gießen vollziehende Verbindung aus Theorie und Praxis auch als Beispiel universitärer Theaterpädagogik lesbar.

Theaterpädagogik kann auch angewandte Theaterwissenschaft umfassen, bzw. umfasst diese auch immer, da die Theorien der Vermittlung immanent sind, angewandtes Theater kommt allerdings auch ohne Theaterpädagogik aus.

Darüber hinaus ist aus der Weiterentwicklung theatraler Praxen davon auszugehen, dass eine weitere Annäherung der Bereiche von Angewandtem Theater und Theaterpädagogik stattfindet:

„Eher stehen die Zeichen auf neuen noch wenig oder gar nicht erkundeten Vermischungen. Es wird Kreuzungen und rhizomatische Verflechtungen in der Kunst, zwischen den Künsten und – heute noch wichtiger – zwischen den Künsten und anderen Praxisformen geben – wissenschaftlichen, therapeutischen, politischen, gesellschaftlichen. Mehr als in früheren Jahren steht das Verhältnis des ästhetischen Tuns überhaupt zum gesellschaftlichen zur Debatte.“²⁰⁴

Postdramatisches Theater als Programm der Angewandten Theaterwissenschaften kann in diesem Zusammenhang als Wegmarke in der weiteren Verflechtung theatraler Formen gesehen werden, wie sie sich etwa aktuell gerade im Bereich des Kinder- und Jugendtheaters vollzieht.

²⁰⁴ Lehmann zum 30. Jubiläum des Instituts für Angewandte Theaterwissenschaft in Gießen: ATW30. Ein Festvortrag von Hans-Thies Lehmann. http://www.inst.uni-giessen.de/theater/de/institut/geschichte/dreissig_jahre_atw. Letzter Zugriff: 28.2.2015.

5.3. Postdramatisches Theater als Wegweiser und Quelle der Theaterpädagogik

Durch die ihm eingeschriebene spezifische Ästhetik, die jener der Theaterpädagogik ähnlich ist, bietet postdramatisches Theater eine breite Palette an Möglichkeiten praktischer Umsetzung im Bereich der Theaterpädagogik. Als Wegweiser kann postdramatisches Theater in diesem Kontext insofern betrachtet werden, als dass auf der Basis postdramatischer Strukturen eine Weiterentwicklung in der Theaterpädagogik möglich wird.

5.3.1. Postdramatisches Theater in der Theaterpädagogik

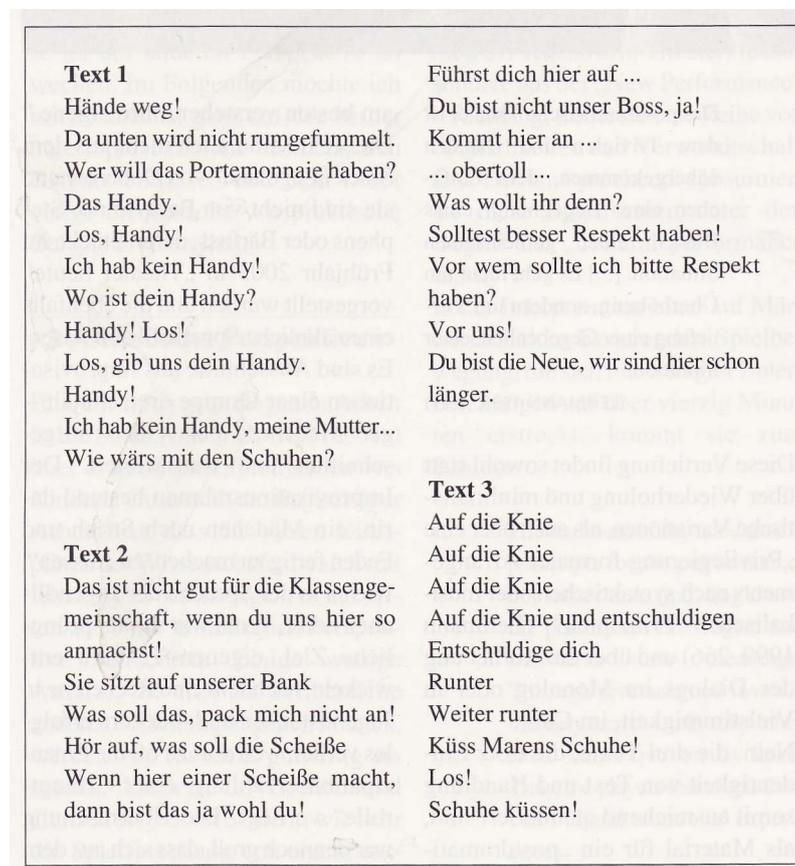


Abb. 3: Texte 13-jähriger Schülerinnen²⁰⁵

Anhand der Transkription eines Videomitschnitts der Improvisation von 13-jährigen Schülerinnen drang Carola Wenzel zu diesen von den Jugendlichen selbst entwickelten Texten vor, „die trotz der Eindeutigkeit von Text und

²⁰⁵ Wenzel, Karola: Im Streit um die Pausenaufsicht. Postdramatische Arbeitsweisen im Theater mit Kindern und Jugendlichen. In: Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung. Heft 2/2004, S.71.

Handlung [...] ausreichend qualifiziert sind, als Material für ein ‚postdramatisches Theater‘ zu dienen [...]“.²⁰⁶ Diese Eignung zum Postdramatischen entspringt der rhythmisierten Musikalisierung, der Wiederholung und Variation und der Auflösung des Dialogs in Monolog bzw. Chor, die diese Texte in sich tragen. Die Entwicklung des Materials stellte Wenzel vor die Frage, ob diese durch Zufall in einer Improvisation entstandenen Texte der Schülerinnen als dem Werk einer Autorin, das in einer renommierten Theaterzeitschrift abgedruckt wurde, gleichwertig angesehen werden darf. Die aus diesem Vergleich entstehende Irritation ist den unterschiedlichen Blickwinkeln von Kunst und Pädagogik geschuldet.²⁰⁷ Diese Abgrenzung zwischen (Theater-)Pädagogik und Theaterkunst, die sich auf die als unvereinbar geltenden Bereiche pädagogischer Intentionen und künstlerischer Vorstellungen beruft, wird in der modernen, auf Öffnung bemühten Theaterpädagogik als Paradox angesehen.²⁰⁸

Annett Israel kommt gar zu der Feststellung, dass durch eine solche Abgrenzung eine Entfernung der Theaterpädagogik von ihrer ursächlichen Intention stattfinden kann:

„Wenn künstlerische und theaterpädagogische Prozesse nebeneinander laufen und kaum aufeinander Bezug nehmen, kann Theaterpädagogik auch dazu dienen, die jungen Leute von den Künstlern fern zu halten.“²⁰⁹

Eine Überwindung dieser Abgrenzung durch eine Schwerpunktverlagerung der Bildungsziele der Theaterpädagogik in die ästhetische Bildung kommt dieser Öffnung ebenso zugute wie die etwa seit dem Jahr 2000 erfolgende Entwicklung eines jungen zeitgenössischen Theaters:

²⁰⁶ Wenzel, Karola: Im Streit um die Pausenaufsicht. Postdramatische Arbeitsweisen im Theater mit Kindern und Jugendlichen. In: Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung. Heft 2/2004, S: 72.

²⁰⁷ vgl.: Wenzel, Karola: Im Streit um die Pausenaufsicht. Postdramatische Arbeitsweisen im Theater mit Kindern und Jugendlichen. In: Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung. Heft 2/2004, S.71-73.

²⁰⁸ vgl.: Taube, Gerd: Das andere Jugendtheater. Das Theater für junges Publikum trifft auf das Theater der Jugendlichen. In: IXYPSILONZETT. Das Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheater 2013 der ASSITEJ Deutschland. Verlag Theater der Zeit, Berlin 2013, S.17-18.

²⁰⁹ Israel, Annett: Entgrenzung. Das aktuelle Erscheinungsbild des Kinder- und Jugendtheaters und seine historischen Bezüge. In: Gronemeyer/ Heße/ Taube (Hg): Kindertheater- Jugendtheater. Perspektiven einer Theatersparte. Alexander Verlag, Berlin 2009, S.30.

„[...] die Sehnsucht nach ‚wirklicher Wirklichkeit‘ in einer als undurchschaubar empfundenen Welt gestillt durch ein Theater, das nicht repräsentieren sondern präsentieren will und ungewohnte Sichten auf die Realität eröffnet. ‚Experten des Alltags‘ bevölkern die Bühnen, ihre Alltagsgeschichten werden zu komplex gewebten Theaterereignissen komponiert.“²¹⁰

5.3.2. Kinder- und Jugendtheater- vom Theater für zum Theater mit jungen Menschen

Im Bereich des Kinder- und Jugendtheaters gibt es zwei besondere Entwicklungen, die hier Erwähnung finden sollen: Eine Neigung zu nicht dramatischen Formen und die Annäherung an partizipative Formen des Theaters. Beide Bereiche, sowohl der Trend zu nicht dramatischem Theater als auch partizipative Theaterkonzepte tragen eine Form der Grenzüberschreitung in sich, die Überwindung der ‚Unnahbarkeit des Theaters‘.²¹¹

Die Tendenz zu nicht dramatischen Theaterformen geht aus den Beobachtungen der Jurymitglieder des Deutschen Kindertheaterpreises und des Deutschen Jugendtheaterpreises aus dem Jahr 2008 hervor, die von Texten berichten, bei denen der Einfluss postdramatischer Theaterformen nicht zu übersehen sei. Experimente mit epischen Dramaturgien finden hier ebenso Raum wie die Auflösung von Handlungs- und Dialogstrukturen in einer berichtenden Erzählweise sowie das Hervortreten des Erzählers hinter der Figur.²¹²

Einen Trend zur Loslösung von der bisher vorherrschenden Zweiteilung in Theater- Kunst und Theater-Pädagogik zeigen zahlreiche Theaterhäuser für junges Publikum. Die Grenzen zwischen professionellem Theater und der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen verschwimmen allmählich:

²¹⁰ Israel, Annett: Entgrenzung. Das aktuelle Erscheinungsbild des Kinder- und Jugendtheaters und seine historischen Bezüge. In: Gronemeyer/ Heße/ Taube (Hg): Kindertheater- Jugendtheater. Perspektiven einer Theatersparte. Alexander Verlag, Berlin 2009, S.29.

²¹¹ vgl.: Taube, Gerd: Das andere Jugendtheater. Das Theater für junges Publikum trifft auf das Theater der Jugendlichen. In: IXYPSILONZETT. Das Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheater 2013 der ASSITEJ Deutschland. Verlag Theater der Zeit, Berlin 2013, S.17.

²¹² vgl.: Schönfelder, Christian: Von Peterchens Mondfahrt zur Postdramatik. Wo Sprachkunst und Spielkunst zueinander finden. In: Gronemeyer/ Heße/ Taube (Hg): Kindertheater- Jugendtheater. Perspektiven einer Theatersparte. Alexander Verlag, Berlin 2009, S.74.

„Es ist nicht nur die Eroberung der Theaterlandschaft durch die Zielgruppe, es ist ein künstlerischer Prozess, der da über die deutschen Bühnen geht, es ist ein neues Verständnis von Wahrhaftigkeit und Partizipation. [...] Von der Angebotsorientierung zur Teilhabeermöglichung. Als transkulturelles und interdisziplinäres Projekt, als Prozess der kulturellen Selbstverständigung und der ästhetischen Praxis.“²¹³

Die Tendenz zu einer neuen Sichtbarkeit des jungen Theaters, in der Jugendliche als „Experten ihrer Lebenswirklichkeit“ an der Theaterarbeit partizipieren, ist geprägt durch eine spezifische Ästhetik und interdisziplinäre bzw. performative Arbeitsweisen, deren Grundlage ein erweiterter Theaterbegriff ist. Während Theater für junges Publikum oftmals narrativ und literaturzentriert ausgerichtet ist, gestaltet sich die künstlerische und theaterpädagogische Arbeit mit Jugendlichen meist in offenen, performativ ausgerichteten Strukturen.²¹⁴

²¹³ Schneider, Wolfgang: Editorial. In: IXYPSILONZETT. Das Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheater 2013 der ASSITEJ Deutschland. Verlag Theater der Zeit, Berlin 2013, S.1.

²¹⁴ vgl.: Taube, Gerd: Das andere Jugendtheater. Das Theater für junges Publikum trifft auf das Theater der Jugendlichen. In: IXYPSILONZETT. Das Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheater 2013 der ASSITEJ Deutschland. Verlag Theater der Zeit, Berlin 2013, S. 17-18.

6. Beispielsanalyse

Die im Folgenden dargebrachte Praxis entspringt einem theaterpädagogischen Seminar und kann somit in das Arbeitsfeld der Theaterpädagogik eingerechnet werden. Da es sich hierbei um einen dreitägigen Kurs handelt, soll nicht der gesamte Ablauf des Kurses wiedergegeben werden, sondern ein Überblick über die zugrunde liegende Struktur, gefolgt von einem kurzen Einblick in die Vorübungen und schließlich die Analyse der Präsentation der Stückfragmente.²¹⁵

Der für manche Konzeptionen von Theater essentielle Aufführungscharakter ist in diesem Fall durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die in Kleingruppen organisiert wechselweise als Akteure und Zuschauer partizipierten, gegeben.

6.1. Grundlegende Struktur

Das hier zur Analyse dargebrachte Beispiel zum postdramatischen Arbeiten in der Theaterpädagogik entstammt dem pädagogischen Berufsfeld. Die vorgestellten Arbeitsweisen und Stückfragmente fanden im Dezember 2012 im Rahmen der Grundlagenbildung zur Theaterpädagogin/ zum Theaterpädagogen am IFANT- Institut angewandtes Theater in Wien unter der Leitung von Friedhelm Roth- Lange statt.

Das Setting ist somit als Lernumfeld vorgezeichnet, in welchem den Teilnehmern neben der Dimensionen der Selbsterfahrung und ästhetischen Bildung auch die Vermittlung von Inhalten sowie die Reflexion der dargebrachten Praxis hin zur eigenen Vermittlungstätigkeit nahegelegt wurden. Somit erfolgt die theaterpädagogische Arbeit mit der dezidierten Ausrichtung auf Wissensvermittlung.

In der zeitlichen Dimension war dieser Kurs auf ein Wochenende beschränkt, der vorgegebene zeitliche Rahmen umfasste zweieinhalb Tage (Freitag Abend/ Samstag und Sonntag ganztags).

²¹⁵ Um den Ablauf des Kurses schlüssig rekonstruieren zu können, findet sich im Anhang das Protokoll von Friedhelm Roth- Lange.

Als Kursort diente überwiegend das Atelier des musischen Zentrums in der Zeltgasse, Wien. Für die Erarbeitung der Stückfragmente war die Nutzung diverser Nebenräume möglich, um den Aspekt des Site Specific Theater²¹⁶ miteinbeziehen zu können.

Eine grobe Unterteilung in zwei Teilbereiche erfolgte über die Schwerpunktsetzung zum Postdramatischen Schreiben und Postdramatischen Inszenieren. Die Annäherung an die Thematik war aufbauend über Spiele und Übungen im Wechsel mit theoretischem Input konzipiert. Das eigenständige Erarbeiten eines Stückfragments in Kleingruppen zu je fünf Personen und dessen Präsentation bildeten den Höhepunkt.

Dementsprechend ist der Aufbau der Übungen einem klaren pädagogischen Ziel untergeordnet. Hier findet eine spezifische Art der Vermittlung statt, für die es essentiell ist, den didaktischen Standpunkt klar darzulegen, um eine gegenläufige Wirkung von Kunst und Pädagogik zu vermeiden. Dieser vermittelnde Standpunkt ist für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu jedem Zeitpunkt transparent, im Aufbau des Wochenendkurses werden Theorie und Praxis wechselseitig angewandt, um ein möglichst umfassendes Bild postdramatischen Theaters zu geben und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu befähigen, mit dem vermittelten Material selbst tätig zu werden.²¹⁷

6.2. Vorübungen

Die hier als ‚Vorübungen‘ präsentierten Übungen bzw. Versuche sind als beispielgebend zu verstehen. Im Kursaufbau folgen sie der Intention, in der Kombination mit Theoriemodulen aufzulockern und als Versuchsraum zu fungieren, in dem die Theorie der Praxis zugeführt wird.

Die Anordnung der einzelnen Elemente erfolgt dabei im Sinne einer methodischen Reihe, gemäß der didaktischen Absicht, die Teilnehmerinnen

²¹⁶ vgl.: Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S.304-305.

²¹⁷ vgl.: Roth- Lange, Friedhelm: Protokoll zur Einführung in das postdramatische Theater in Wien, 2012, siehe Anhang.

und Teilnehmer an postdramatische Arbeitsweisen heranzuführen und diese zugleich als Experimentierfeld für theaterpädagogische Bezüge zu öffnen.

6.2.1. Postdramatisches Schreiben

Die folgenden Versuche sind zwar dem Punkt des postdramatischen Schreibens untergeordnet, da sie im Seminar zur Verdeutlichung postdramatischen Textschaffens dienen, sie beschäftigen sich jedoch vorrangig mit Gestaltungsprinzipien postdramatischer Texte, um aufzuzeigen, welche ästhetischen Mittel sich diese Texte bedienen.

„Interrupt us“/ „Unterbrich mich bitte“: Die Vorgabe für die 4-5 Agierenden lautet, eine Geschichte aus der eigenen Biografie zu erzählen, in der es um Bestrafung geht. Diese muss einen deutlich erkennbaren Anfang und Ende haben. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sitzen nebeneinander, ihre Aufgabe ist es nun, sich im Erzählen der Geschichten in unregelmäßigen Abständen gegenseitig unterbrechen, um die eigene Geschichte bei nächster Gelegenheit vom Punkt der Unterbrechung weiterzuerzählen. Die Haltung während des Erzählens sollte möglichst neutral sein und es wird so lange weitererzählt, bis die letzte Geschichte zu Ende ist.

So entsteht aus den durch Zufall hergestellten Verschachtelungen der einzelnen Geschichten ein neuer Text, der die unterschiedlichen biografischen Erzählungen in Versatzstücken neu arrangiert und durch die immer wieder erfolgenden Wechsel rhythmisiert und dadurch einen Spannungsbogen aufbaut. Diese Montage führt zu einer Verfremdung und Neuausrichtung der Ursprungstexte, die aufgrund der unterschiedlichen Längen der Erzählungen serielle Wiederholung erfahren können.

Szenische Lesung: Als Grundlage für diesen Versuch dienen drei Ausschnitte postdramatischer Theatertexte aus: „Hamletmaschine“ von Heiner Müller, „world wide web slums“ von René Pollesch und „Ulrike Maria Stuart“ von Elfriede Jelinek.²¹⁸

Diese Texte sollten in Kleingruppen auf ihre sprachlichen und kompositorischen Besonderheiten hin untersucht werden, um sie dann in

²¹⁸ Die hierfür benutzten Textausschnitte finden sich im Protokoll im Anhang.

weiterer Folge innerhalb einer zuvor festgelegten Vorbereitungszeit zu einer szenischen Lesung vorzubereiten. Dabei ging es darum, neben der Entscheidung über die Aufteilung des Textes auch um die Positionierung der Performer und des Publikums im Raum, um dem Text durch die Nutzung der Aspekte von sprachlicher und stimmlicher Textgestaltung sowie Raumnutzung innerhalb der vorgegebenen Zeit im Kollektiv auszuarbeiten. Diese Auseinandersetzung mit den Theatertexten zeigt Besonderheiten innerhalb der postdramatischen Textgestaltung auf und ermöglicht ein Herantasten an den Raum. Das In-Szene- setzen des Textes kann hier wörtlich genommen werden, denn der Text findet mit der Positionierung der PerformerInnen und deren Ausrichtung zueinander seinen Platz im Raum. Auch die Positionierung des Publikums muss mitgedacht werden.



Abb. 4: Das hier gewählte Setting, entspricht dem tradierten Schauspieler – Publikumsverhältnis.

In der unmittelbaren Abfolge der szenischen Lesungen, deren PerformerInnen unterschiedliche Positionierungen im Raum vornahmen, fanden diese Anordnungen direkten Vergleich.

Dies ermöglicht eine Reflexion über die Intensität und Dichte, die sich über das Spiel mit der Nutzung des Raumes erreichen lässt. Den TeilnehmerInnen ermöglicht sich dadurch eine Diskussion über die Differenzenerfahrungen der unterschiedlichen Einbeziehung von Raum in die Leseperformance.



Abb. 5: Hier verteilen sich die PerformerInnen in unterschiedlichen Varianten um das Publikum herum

6.2.2. Postdramatisches Inszenieren

Im postdramatischen Inszenieren, das als zweiter Block des Seminars konzipiert war, geht es um das Erkunden weiterer postdramatischer Theatermittel und deren Erprobung.

Gestenpuzzle: In Kleingruppen zeigt jeder Spieler drei Gesten zu den Themen Strafen/ Wehtun und Streicheln/ Trösten am eigenen Körper. Diese dienen der Gruppe im weiteren Verlauf als Material für eine Choreografie. Experimentiert wird mit der synchronen Wiedergabe der Bewegungen in unterschiedlichen Formationen, einer versetzten Wiedergabe sowie in Bewegung. Als weitere Verfremdung des Materials steht das Hinzufügen von Musik zur Möglichkeit.

Die Geste wird als Ausgangspunkt inszenatorischen Schaffens genutzt und auf ihre Möglichkeiten untersucht:

„Geste ist das, was in jeder zielgerichteten Handlung unaufgehoben bleibt: ein Überschuss an Potentialität, die Phänomenalität gleichsam blendender, nämlich den nur ordnenden Blick überbietender Sichtbarkeit – möglich geworden, weil keine Zwecksetzung und keine Abbildlichkeit das Reale des Raums, der Zeit und des Körpers schwächt.“²¹⁹

In dieser Bewegungschoreografie wird nun der postdramatische Umgang mit Theaterzeichen mit einfachen Mitteln durch den Einsatz von Gesten sichtbar

²¹⁹ Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S.375.



Abb. 6 Die PerformerInnen führen die gleichen Gesten zeitversetzt aus, wodurch sich hier die Wirkung einer Kettenreaktion ergibt.

gemacht. Die Montage und Wiederholung des erarbeiteten Bewegungsrepertoires bewirkt eine Verfremdung. Das Gezeigte entwickelt eine spezifische Ästhetik, die durch Aktion und nicht durch Darstellung getragen wird.

Darstellendes vs. Performatives Sprechen: Dieser Versuch stellt eine physische Handlung dem Sprechgestus gegenüber. Eine Person erhält den Auftrag, während des Lesens eines Textes eine konkrete Handlung auszuführen, die den Vorgang des Sprechens behindert. Eine andere Person liest den Text in einer Haltung.

Gegenübergestellt wurden folgende Aktionen und Haltungen:

- Bonbons lutschen vs. sorglos
- Apfel essen vs. verblüfft
- Im Kopfstand vs. erwartungsvoll
- Laufen vs. ungeduldig
- Abgeklopft werden vs. unglücklich
- Mit jemanden auf der Brust sitzend/ stehend vs. bedrückt

Die physische Handlung unterliegt dabei der Anweisung, an die Grenzen zu gehen. Die so erfolgte Störung des Textes zeigt den Sprechakt als Handlung:

„Es entzieht sich der gewöhnlichen Wahrnehmung, daß das Wort nicht dem Sprechenden gehört. Es wohnt seinem Körper nicht organisch inne, bleibt ein Fremd- Körper. Aus den Lücken der Sprache tritt ihr Angstgegner hervor: Stottern, Versagen, Akzent, fehlerhafte Aussprache skandieren den Konflikt zwischen Körper und Wort.“²²⁰

Das durch Störung erfolgte Hervorheben dieses Konfliktes zwischen Körper und Wort zeigt, wie dadurch der Text Aufladung oder Sabotage erfährt.



Abb. 7-8: Besonders deutlich tritt eine Aufladung durch die Störung des Sprechaktes zutage, als während der Wiedergabe eines Textes über Mäßigung der Mund mit Bonbons vollgestopft wird, bis diese Gefahr laufen, aus dem Mund zu fallen. Von der Last auf der Brust so stark eingeschränkt zu werden, dass sprechen kaum noch möglich ist, ist eine weitere Möglichkeit der Störung, die im Versuch sabotierende Ausmaße annahm.

6.3. Präsentation

Als Höhepunkt und Abschluss des Kurses folgte die eigenständige Auseinandersetzung der TeilnehmerInnen in Form einer Produktion, in der mit postdramatischen Formen experimentiert wurde.

Den erarbeiteten Szenen liegen „Der fliegende Robert“ aus Heinrich Hoffmanns berühmten Kinderbuch „Der Struwwelpeter“ sowie das gleichnamige Gedicht von Hans Magnus Enzensberger zugrunde. Hoffmann erzählt in Versen die Geschichte von Robert, der mit seinem Schirm

²²⁰ Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S.269.

davonfliegt. Enzensberger wechselt die Perspektive und gibt in seinem Gedicht Roberts Sicht der Dinge wieder.²²¹

In der Arbeitsphase wurden diese Texte neben andere in Form eines Brainstormings zum Thema „Struwelpeter/ Strafen in der Erziehung“ gesammelte Versatzstücke gestellt. Somit wurde eine große Ideensammlung zu diesem Thema eröffnet, die Texte ein Aspekt unter zahlreichen anderen.

Für die Gestaltung stand neben den bereits erwähnten räumlichen Möglichkeiten technisches Equipment in Form von Videokamera, Beamer, Mikrofon und Soundanlage zur Verfügung.

In der zeitlichen Dimension war das Projekt auf wenige Stunden beschnitten und unterteilte sich in Konzeptions-, Produktions- und Präsentationsphase, die an zwei unterschiedlichen Tagen stattfanden, um ein Zusammentragen etwaiger Requisiten zu ermöglichen (Samstag Abend/ Sonntag).

Innerhalb der sehr kurzen Konzeptionsphase wurden – wiederum in kollektiver Arbeitsweise - innerhalb der Kleingruppen aus dem Fundus des gesammelten Materials unterschiedlichste Zusammenstellungen entworfen.

Diese Materialzusammenstellungen wurden in der Produktionsphase vorgefertigt und erprobt, um sie letztendlich den anderen Gruppen in einer Art Werkschau zu präsentieren.

Das Ergebnis waren vier sehr unterschiedliche Stücke, die trotz gemeinsamem Startpunkt im Spiel mit dem Mittel vier höchst unterschiedliche Herangehensweisen präsentierten:

Präsentation1: Die erste Szene zeichnet sich durch ein Spiel mit der Dichte der Zeichen aus, das zu einem ‚Zuwenig‘ neigt.²²² Videoreproduktion und Liveauftritt werden hier aneinander montiert, der Text ist gegendert- aus dem fliegenden Robert wird Roberta - ansonsten jedoch in der Ursprungsform belassen.

Die vorproduzierten Videoeinspielungen umfassen ein undefiniertes Grau mit Tonzuspielung des Textes von Heinrich Hoffmann auf der Audiospur, gefolgt vom Close- Up einer Toilettenschüssel im Moment des Spülens. Zwei Paar

²²¹ Texte siehe Protokoll im Anhang.

²²² vgl.: Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S.151.

Beine, die auf einer Treppe im Kreis laufen, erscheinen in der nächsten Sequenz, gefolgt von auf einem Tisch in einer Reihe angeordneten Kekszwergen, die, einer nach dem anderen, von einer im Bild erscheinenden Hand vom Tisch geschnippt werden.

Während dieser Videosequenzen befinden sich zwei Personen hinter einer Zeitung versteckt auf der Bühne, ausgerüstet mit Schirm und Hut. Sie sind im Freeze, bewegen sich also nicht und sind so aneinander geschmiegt, dass sie nur bei genauerem Hinsehen als zwei Personen erkannt werden. Diese rezitieren nach der Einblendung der abstürzenden Kekszwerge den letzten Absatz von Hoffmanns Text in chorischer Sprechweise, während auf der Leinwand hinter ihnen Hände erscheinen, die mit den Fingern gegen eine Wand klopfen. Die Performance endet damit, dass sie die Zeitung ablegen und auf dem Boden liegen bleiben.



Abb. 9-10 Die Kekszwerge, die auf den Boden geschnippt werden, sind Teil der Videoeinspielung, diese läuft, während die zwei hinter der Zeitung versteckten Performerinnen live anwesend sind.

Präsentation 2: Hier wird die Auseinandersetzung mit dem Aspekt des Site Specific Theatre deutlich: Die drei Performerinnen suchen bestimmte Orte auf, entwerfen nonverbal Bilder, die durch den Raum, durch Blicke und Gesten entstehen. Vor dem Weihnachtsbaum konzentriert sich die Aufmerksamkeit von Zweien auf die Dritte, diese starrt jedoch zur Decke und im Abstellraum, an dessen Wand ein Bild mit Meer und Palmen ein abstraktes Bild von Urlaub in den beengten Raum wirft, wo die Drei in rhythmischen Klatschspielen, sich gegenseitig die Haare kämmend, unter sich zu sein scheinen, gebrochen durch den nach oben gerichteten Blick der Einen. Diese stumme Ästhetik wird im letzten Bild durchbrochen, einer

Videobotschaft der zuvor in die Ferne schweifenden Performerin, diese gibt Enzensbergers Gedicht – auf dem Boden einer Toilette sitzend – wieder, in eindringlicher Steigerung durch Wiederholung. Die zuvor vermittelten Bilder der Eintracht werden durch diese technisch reproduzierte Nachricht ‚aus der Ferne‘ retrospektiv relativiert.



Abb. 11-12: Die Performerinnen haben für ihre Präsentation unterschiedliche Orte gewählt, das letzte Bild aus dem Vorraum der Toiletten erfolgt per Videoeinspielung

Während in diesen beiden Versuchen noch ein vorsichtiges Herantasten geschieht – ein Aneinanderreihen, nicht im Sinne linearer Strukturen aber dennoch wenig Simultanaktivität, zeigen die beiden folgenden Präsentationen eine Verknüpfung der unterschiedlichen Theatermittel, die Non- Hierarchie wird hier deutlich:

Präsentation 3: Die PerformerInnen befinden sich bereits auf ihren Plätzen vor und auf der Bühne verteilt, es beginnt mit einer Reminiszenz an das Bild eines Fernsehreporters. Vor der links vor der Bühne gut sichtbar aufgebauten Technik steht eine Performerin mit Mikrophon in der Hand, eine weitere zählt, dem Publikum den Rücken zugewandt, per Fingerzeichen ein. Mit dem Wort ‚Eskapismus‘, zweimal ins Mikrofon gesprochen, wird die Szene eröffnet. In der Mitte der Bühne, ganz an die Rampe geschoben und per Flip- Chart- Skizze als Hochhaus markiert, ist ein Sessel platziert, auf dem eine Performerin in Regenmantel und Hut gekleidet mit einem Schirm in der Hand steht. Links vor der Bühne stehen ein Performer und eine Performerin, sie trägt einen Klebestreifen mit der Beschriftung ‚Vati‘, er ist als ‚Mutti‘ gekennzeichnet. Während die Performerin im Regenoutfit Enzensbergers Gedicht rezitiert, starren ‚Mutti‘ und ‚Vati‘ an die Decke, die

‚Technikerin‘ bedient die Videokamera, sodass an der Wand hinter der Bühne die vorproduzierten Videos abgespielt werden. Diese zeigen einen Kameraschwenk durch das Stiegenhaus und die Toiletten. Die letzte Zeile des Gedichts „damit sie euch nicht davonfliegen“ wird von ‚Mutti‘ und ‚Vati‘ übernommen und dreimal wiederholt, dann lassen sich die drei PerformerInnen vor der Bühne fallen, nur jene auf dem Sessel in der Mitte der Bühne bleibt stehen.

Diese Szene arbeitet mit sichtbarer Technik und dem Verweis auf Nachrichtenfernsehen. Die Theaterzeichen werden verdichtet, mit ‚Mutti‘ und ‚Vati‘ werden den PerformerInnen Figuren ‚auf den Leib geschrieben‘ – sie stellen diese nicht dar, repräsentieren sie jedoch durch die Beschriftung. Der monologische Text wird aufgeteilt, durch die Wiederholung zu Beginn und am Ende erfährt der Text zusätzliche Aufladung.



Abb. 13: Diese Szene ist stark von Simultaneität geprägt, Performerin und Performer links im Bild tragen Klebestreifen mit der Beschriftung ‚Vati‘ und ‚Mutti‘.

Präsentation 4: Das Sichtbarmachen bzw. die Theatralisierung der Medien wird in dieser Szene noch deutlicher, zudem findet sich hier ein gelungenes Beispiel der Erweiterung des Bühnenraumes durch Videotechnik.

Was mit dem Aufschlagen eines alten Kinderbuchklassikers beginnt, entwickelt sich schnell zu einem Nebeneinander von Sprache, Live-Geräusch, Videobild und –ton. Dieses Nebeneinander bricht an seinem Höhepunkt ab, das Videobild zeigt Aufnahmen eines Performers, der mit seinem Regenschirm am Flachdach entlang läuft. Der Bildausschnitt ist dabei so gewählt, dass Dächer und Himmel zu sehen sind. Die Erweiterung

des Bühnenraums erfolgt nun dadurch, dass der Performer mit seinem Regenschirm über die Bühne läuft.

Mit jeglichem Illusionistischen Ansatz wird gebrochen, indem eine zweite Performerin mit den Worten „keiner sieht dich“ die Bühne betritt. Sobald die Beiden die Bühne verlassen haben, baut sich jedoch ein neuer Spannungsbogen auf, das Setting von ‚Aktenzeichen XY... ungelöst‘ wird mit theatralen Mitteln und unter persiflierender Verfremdung aufgenommen.



Abb. 14: Die Öffnung des Bühnenraumes mithilfe von Medientechnik: Während im Hintergrund per Videoeinspielung der ‚fliegende Robert‘ auf seiner Reise gezeigt wird, erscheint ein Performer mit Regenschirm auf der Bühne.

Diese Beispiele zeigen auf, dass postdramatisches Theater der Theaterpädagogik viele Möglichkeiten eröffnet. Durch den spezifischen Umgang mit Theaterelementen ist die Öffnung theatraler Praxen für Laien im postdramatischen Theater de facto eingeschrieben. Damit bietet sich diese Form von Theater für jegliche partizipative Theaterarbeit an.

7. Resümee

Postdramatisches Theater - als Wegmarke betrachtet - gibt den retrospektiven Blick frei auf eine Theaterpraxis, die im Laufe ihrer Weiterentwicklung immer dichter mit der Lebensumwelt verschmilzt. Was Lehmann im Jahr 1999 in der Intention verfasste, eine analytische Beschreibung über neuere Idiome des Theaters abzugeben, fand auch als theoretische Kategorie Anklang.²²³

Der Terminus des postdramatischen Theaters ist heute aus der Theaterwissenschaft nicht mehr wegzudenken, auch wenn er oft der Kritik ausgesetzt ist, wenig präzise zu sein. Präzision und genaue Kategorisierung war jedoch auch nicht die Intention des Verfassers. Die Bandbreite der als postdramatisch bezeichneten Arbeiten ist als sehr vielfältig anzusehen und zeigt gerade damit Neuerungen im Umgang mit Theaterzeichen auf, deren gemeinsamer Nenner ihr non- hierarchischer Einsatz ist.

Postdramatisches Theater zeigt Gestaltungsmöglichkeiten jenseits des Dramas auf, die Grenzen zu anderen Kunstformen werden dabei überschritten. Eine klare Abgrenzung einzelner Kunstgattungen und deren kategorische Trennung ist damit nicht mehr haltbar.

Was anfangs vor allem in der Off- Theaterszene zu finden war, hat längst die großen Theaterhäuser erreicht – Kunstschaffende, die sich dem postdramatischen Postulat verschrieben haben, sind mittlerweile fest in der Theaterlandschaft verankert.

Dennoch gilt es, sich vor Augen zu führen, dass eine stetige Weiterentwicklung stattfindet:

„Vielleicht wird postdramatisches Theater nur ein Moment gewesen sein, in dem die Erkundung des Jenseits der Repräsentation auf allen Ebenen erfolgen konnte. Vielleicht eröffnet das postdramatische ein neues Theater, in dem sich dramatische Figurationen, nachdem Drama und Theater so weit auseinandertrieben, wieder zusammenfinden. Eine Brücke könnte die narrativen Formen, die schlichte, auch triviale Aneignung der alten Geschichten, nicht zuletzt auch das Bedürfnis nach

²²³ vgl.: Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, Vorwort zur dritten Aufl. ohne Seitenzahl.

*einer Wiederkehr bewußter und artifizieller Stilisierung sein, um dem naturalistischen Bilderschaum zu entrinnen.*²²⁴

Wie Lehmann folgerichtig darstellt, lassen sich über den weiteren Verlauf theatraler Ausformungen nur Vermutungen anstellen. In der Verbindung von postdramatischem Theater und theaterpädagogischer Arbeit zeigen sich jedoch bereits wegweisende Tendenzen für neue Zugänge zu einer Theaterpraxis.

Die Theaterpädagogik findet im postdramatischen Theater Ergänzung und Quelle. Beide Bereiche zeigen einige Berührungspunkte. Insbesondere die Arbeiten einiger Künstlerkollektive, deren Mitglieder AbsolventInnen der Angewandten Theaterwissenschaft in Gießen sind und die damit in einem Naheverhältnis zu postdramatischen Theaterformen stehen, zeigen in ihren Konzeptionen eine deutliche Nähe zur Theaterpädagogik, die Grenzen verschwimmen. Dies mag nicht zuletzt dem Umstand geschuldet sein, dass gerade eine Ausbildung, in der Theorie und Praxis eng miteinander verwoben sind, zu selbstreflexivem Arbeiten beziehungsweise der Betrachtung der Theorie auf einer Metaebene beiträgt.

In der Diskussion um das Verhältnis von Theater und Pädagogik innerhalb der Theaterpädagogik zeigt sich wiederum ein Berührungspunkt darin, dass beiden Kategorien die ästhetische Bildung zugrunde liegt.

Wie aus der Beispielsanalyse deutlich hervorgeht, laden postdramatische Theaterstrukturen im theaterpädagogischen Kontext zu vielfältigem Experimentieren ein. Durch die innerhalb dieser Theaterform erfolgte Non-Hierarchisierung der Theaterzeichen und der Loslösung von der Fabel ist eine Methodenvielfalt geboten, die es auch jenen Personen mit wenig Theatervorerfahrung ermöglicht, aktiv tätig zu werden.

Innerhalb des Kinder- und Jugendtheaters zeichnet sich zwei Trends ab: Eine Entwicklung zu postdramatischen Theaterformen und die partizipative Arbeit mit Jugendlichen. Es kommt zu einer Verschränkung zwischen

²²⁴ Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999, S.260.

zeitgenössischen Theaterformen, die stark postdramatisch geprägt sind und solchen, in denen Jugendliche selbst tätig werden.

„Wir stecken mittendrin in einer gesellschaftlichen Umwälzung, die unsere Lebensbedingungen grundlegend verändern wird – auch das Theater. Es wird sich wandeln in seinen Institutionen, in Formen der Zusammenarbeit, in den Stoffen und Spielweisen. Theater, dieses uralte Medium, es kann widerstehen: als Theaterhaus, als öffentlicher Ort der Begegnung mit Kunst und von Menschen für alle, gleich welcher Herkunft, als Entschleunigungsraum, als Ort der großen Erzählungen, der Beziehungen, als Spielraum, in dem gesellschaftliches Probehandeln und alternatives Denken erfahrbar wird, als ‚Laboratorium sozialer Phantasie‘ und als Brutstätte für Visionen.“²²⁵



Abb. 15: EN(T)DE

²²⁵ Israel, Annett: Entgrenzung. Das aktuelle Erscheinungsbild des Kinder- und Jugendtheaters und seine historischen Bezüge. In: Gronemeyer/ Heße/ Taube (Hg): Kindertheater- Jugendtheater. Perspektiven einer Theatersparte. Alexander Verlag, Berlin 2009, S.40.

8. Literaturverzeichnis

8.1. Bibliografie

Bähr, Christine: Der flexible Mensch auf der Bühne. Sozialdramatik und Zeitdiagnose im Theater der Jahrtausendwende. transcript Verlag, Bielefeld 2012.

Benjamin, Walter: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. Main 1963.

Bidlo, Tanja: Theaterpädagogik. Oldib Verlag, Essen 2006.

Brauneck, Manfred/ Schneilin, Gérard (Hg): Theaterlexikon 1. Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensembles. Rowohlt Taschenbuch Verlag, 5.vollständig überarbeitete Neuauflage, Reinbek b. Hamburg 2007.

Czerny, Gabriele: Theater bewegt – Theater spielen als kulturelle Praxis. In: Korrespondenzen- Zeitschrift für Theaterpädagogik, Heft 52/ 2008.

Deinert/ Peters/ Krieg/ Eikels: Das WIE zum Sprechen bringen. Postdramatische Stückentwicklung im Kindertheater. Fundus Theater (Hg), Verleger Wilfried Nold, Frankfurt a. Main 2005.

Deleuze, Gilles/ Guattari, Félix: Rhizom. Merve Verlag, Berlin 1977.

Dietrich/ Krinninger/ Schubert: Einführung in die ästhetische Bildung. 2. Auflage, Beltz Juvena, Weinheim und Basel, 2013.

Droste, Gabi dan (Hg): Theater von Anfang an! Bildung, Kunst und frühe Kindheit. Transcript Verlag, Bielefeld 2009.

Feyerabend, Paul: Wider den Methodenzwang. Suhrkamp, Frankfurt a. Main 1999.

Finter, Helga: Die soufflierte Stimme. Klang- Theatralik bei Schönberg, Artaud, Jandl, Wilson und anderen. In: Theater heute 1/1982.

Fischer- Lichte/ Greisenegger/ Lehmann (Hg): Arbeitsfelder der Theaterwissenschaft. Forum modernes Theater, Band 15, Gunter Narr Verlag, Tübingen 1994.

Fischer- Lichte, Erika (Hg): TheaterAvantgarde. Wahrnehmung- Körper- Sprache. UTB Francke Verlag, Tübingen u. Basel 1995.

Fischer- Lichte, Erika: Kurze Geschichte des deutschen Theaters. UTB Francke Verlag, Tübingen u. Basel 1999.

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

Fischer- Lichte/ Kolesch/ Warstat (Hg): Metzler Lexikon Theatertheorie. Verlag J. B. Metzler, Stuttgart 2005.

Flintner, Andreas: Konrad, sprach die Frau Mama... Über Erziehung und Nicht- Erziehung. Beltz Verlag, Weinheim u. Basel 2004

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

Gronemeyer/ Heße/ Taube (Hg): Kindertheater- Jugendtheater. Perspektiven einer Theatersparte. Alexander Verlag, Berlin 2009.

Haun, Hein: Theaterpädagogik ist Dialog. Versuch der Formulierung eines theaterpädagogischen Grundverständnisses. In: Korrespondenzen, Bundesverband Theaterpädagogik, Köln 1990-2004:

Hentschel, Ulrike/Koch, Gerd: Kerncurriculum Theaterpädagogik. In: Korrespondenzen, Zeitschrift für Theaterpädagogik, Heft 23-25/ 1995.

Hentschel, Ulrike: Widerworte. Schulfach „Theater“ statt Unterrichtsprinzip „Theatralität“- zu den 10 fachdidaktischen Lehren von Gerd Koch. In: Korrespondenzen– Zeitschrift für Theaterpädagogik, Heft 38/ 2001.

Hentschel, Ulrike/ Ritter, Hans Martin (Hg): Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik. Festschrift für Hans- Wolfgang Nickel. Schibri- Verlag, Milow 2009.

Hentschel, Ulrike: Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. Schibri- Verlag, Milow 2010.

Hobmair, Hermann (Hg): Pädagogik. Stam Verlag, Berlin 1996.

Hoppe, Hans: Theater und Pädagogik. Grundlagen, Kriterien, Modelle pädagogischer Arbeit. Lit, Münster 2003.

IXYPSILONZETT. Das Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheater 2013 der ASSITEJ Deutschland. Verlag Theater der Zeit, Berlin.

Janke, Pia/ Kovacs, Teresa (Hg): Der Gesamtkünstler Christoph Schlingensief. DISKURSE.KONTEXTE.IMPULSE, Publikationen des Elfriede Jelinek- Forschungszentrums Band 8, Universität Wien, Praesens Verlag, Wien 2011.

Jenisch, Jakob: Der Darsteller und das Darstellen: Grundbegriffe für Praxis und Pädagogik - Ich selbst als ein anderer. Henschel Verlag, Berlin 1996.

Jeske/ Ruping/ Schöller (Hg): Geschichte(n) der Theaterpädagogik. Zwischen Anspruch, Legitimation und Praxis. Materialien zur 6. Bundestagung in Lingen (Ems). Lit Verlag, Münster 1993.

Klein, Gabriele/ Sting, Wolfgang (Hg): Performance. Positionen zur zeitgenössischen szenischen Kunst. transcript, Bielefeld 2005.

Koch, Gerhard/ Streisand, Marianne (Hg): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Schibri Verlag, Milow 2003.

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

Kotte, Andreas: Theaterwissenschaft. Eine Einführung. UTB Böhlau Verlag, Köln 2005.

Lehmann, Hans – Thies: Postdramatisches Theater. 5. Auflage 2011, Verlag der Autoren, Frankfurt a. Main 1999.

Martens, Gitta: Ästhetische Wahrnehmung und deren Reflexion in der Theaterpädagogik. In: Jahrbuch Kulturpädagogik der Akademie Remscheid 2006.

Matzke, Annemarie M.: Testen, Spielen, Tricksen, Scheitern. Formen szenischer Selbstinszenierung im zeitgenössischen Theater. Medien und Theater, n. F., Band 2, Georg Ohms Verlag, Hildesheim 2005.

Matzke/ Weiler/ Wortelkamp (Hg): Das Buch von der Angewandten Theaterwissenschaft. Alexander Verlag, Berlin/ Köln 2012.

Nix/ Sachser/ Streisand (Hg): Lektionen 5. Theaterpädagogik. Verlag Theater der Zeit, Berlin 2012.

Pinkert, Ute: Transformationen des Alltags. Theaterprojekte der Berliner Lehrstückpraxis und Live Art bei Forced Entertainment. Modelle, Konzepte und Verfahren kultureller Bildung. Schibri- Verlag, Milow 2005.

Primavesi, Patrick/ Deck, Jan (Hg): Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen. transcript Verlag, Bielefeld 2014.

Roselt, Jens (Hg): Seelen mit Methode. Schauspieltheorien vom Barock- bis zum postdramatischen Theater. Alexander Verlag, Berlin 2009.

Sack, Mira: Spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie des Probens. transcript Verlag, Bielefeld 2011.

Schiller, Friedrich: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Mit den Augsburger Briefen herausgegeben von Berghahn, Klaus L., Reclam, Stuttgart 2000.

Schmitt, Michael: Vom Lehrstück bis zum Theatersport. Theaterpädagogik für eine Ganzheitliche Bildung. Tectum Verlag, Marburg 2010.

Schoenebeck, Hubertus von: Antipädagogik im Dialog: Eine Einführung in antipädagogisches Denken. Beltz Verlag, Weinheim 1985

Sting, Wolfgang: Theaterpädagogik ist eine Kunst. Notizen zu ihren Grundlagen und Vermittlungsformen. In: Korrespondenzen, Bundesverband Theaterpädagogik, Köln 1990-2004.

Streisand/Hentschel/Poppe/Ruping (Hg): Generationen im Gespräch. Archäologie der Theaterpädagogik I. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Band IV, Schibri- Verlag, Milow 2005.

Streisand/ Giese/ Kraus/ Ruping (Hg): Talkin' 'bout my generation. Archäologie der Theaterpädagogik II. Konferenzband. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Band VI, Schibri- Verlag, Milow 2007.

Steltz, Christian: Zwischen Leinwand und Bühne. Intermedialität im Drama der Gegenwart und die Vermittlung von Medienkompetenz. transcript Verlag, Bielefeld 2010.

Strasser, Felix: Theaterpädagogik im Postdramatischen Theater. VDM Verlag Dr. Müller, Saarbrücken 2008.

Weintz, Jürgen: Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Schibri Verlag, Milow 2008.

Wenzel, Karola: Im Streit um die Pausenaufsicht. Postdramatische Arbeitsweisen im Theater mit Kindern und Jugendlichen. In: Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung. Heft 2/ 2004.

Wenzel, Karola: Arena des Anderen. Zur Philosophie des Kindertheaters. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Band V, Schibri Verlag, Milow 2006.

Wiese/ Günther/ Ruping: Theaterales Lernen als philosophische Praxis für Schule und Freizeit. Schibri- Verlag, Milow 2006.

Wirth, Andrzej: Vom Dialog zum Diskurs. Versuch einer Synthese der nachbrechtschen Theaterkonzepte. In: Theater heute 1/1980

Wirth, Uwe (Hg): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften. Suhrkamp, Frankfurt a, Main 2002.

8.2. Internetquellen

Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Endfassung August 2009. Charlotte Bühler Institut: <https://www.bmbf.gv.at/schulen/sb/bildungsrahmenplan.html>
Letzter Zugriff: 28.2.2015.

Das Berufsbild des Theaterpädagogen nach BUT- Bundesverband Theaterpädagogik: <http://www.butinfo.de/berufsbild>. Letzter Zugriff: 28.2.2015.

Erziehen ist gemein. Grundsatztext gegen Erziehung: www.krätzä.de
Letzter Zugriff: 14.1.2015.

Forschung: Angewandtes Theater an der FU Berlin:
<http://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/v/applied-theatre/>
sowie:
www.applied-theatre.org/de Letzter Zugriff: 24.2.2015.

Hebbel am Ufer, Berlin:
Vanackere, Annemie: Text zur Pressekonferenz vom 13.9.2012:
www.hebbel-am-ufer.de/hau/hau. Letzter Zugriff: 16.2.2015.
sowie:
www.hebbel-am-ufer.de/haus/houseclub. Letzter Zugriff: 16.2.2015.

Institut Angewandtes Theater der Justus- Liebig- Universität Gießen:
Profil des Instituts für Angewandte Theaterwissenschaft:
<http://www.inst.uni-giessen.de/theater/de/institut>. Letzter Zugriff: 28.2.2015.
Geschichte des Instituts für Angewandte Theaterwissenschaft:
<http://www.inst.uni-giessen.de/theater/de/institut/geschichte>. Letzter Zugriff: 28.2.2015.
sowie:
Lehmann zum 30. Jubiläum des Instituts für Angewandte Theaterwissenschaft in Gießen: ATW30. Ein Festvortrag von Hans- Thies Lehmann:
http://www.inst.uni-giessen.de/theater/de/institut/geschichte/dreissig_jahre_atw. Letzter Zugriff: 28.2.2015.

Willenbacher, Sascha: Die Welt hat ein wildes Herz und ist verrückt geworden. Ein Plädoyer für ein postdramatisches Theater für Kinder.
<http://fachtagung2012.bkj.de/referentinnen/willenbacher-sascha.html>. Letzter Zugriff: 6.3.2015.

8.3. Abbildungsnachweis:

Abb.1: Arbeitsfelder der Theaterpädagogik. Abrufbar unter: www.butinfo.de
Letzter Zugriff: 28.2.2015.

Abb.2: Die typische Theaterpädagogin der Gegenwart. In: Streisand, Marianne: Eröffnungsvortrag. In: Streisand/ Giese/ Kraus/ Ruping (Hg): Talkin' 'bout my generation. Archäologie der Theaterpädagogik II. Konferenzband. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Band VI, Schibri-Verlag, Milow 2007, S.36.

Abb.3: Texte 13-jähriger Schülerinnen. In: Wenzel, Karola: Im Streit um die Pausenaufsicht. Postdramatische Arbeitsweisen im Theater mit Kindern und Jugendlichen. In: Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung. Heft 2/2004, S.71.

Abb.4-15: Fotomaterial aus dem Kurs „Einführung in das postdramatische Theater“ von Friedhelm Roth- Lange am IFANT- Institut angewandtes Theater Wien im Dezember 2012.

9. Anhang

9.1. Protokoll Kurs „Einführung in das postdramatische Theater“

**F. Roth- Lange: Kurs Einführung in das postdramatische Theater
Ablauf Wien Dezember 2012**

1 Freitag Abend

1 Postdramatisches Schreiben

0.1 „postdramatisches“ Warm up: Vorstellen

Im Kreis. Eine stellt sich vor und macht dazu eine Bewegung. Ihr antwortet „Hallo X“ und macht die Bewegung nach. Reihum...

Intro 2 Vorstellen: Bekenntnisse

Zügiger Raumlauf, Einer bekennt, „Alle die schon mal was geklaut haben hüpfen auf einem Bein“. Die anderen machen nicht/mit. Bis der Sprecher „danke, das genügt“ sagt. Dann neues Bekenntnis. „Alle die schon mal unglücklich verliebt waren machen fünf Kniebeugen“ usw.

*(An den Vorstellungsspielen wird ein erstes Merkmal des postdramatischen Theaters deutlich: es geht immer auch um den **Darsteller als Person**, seine Erfahrungen, sein Theaterverständnis...Und es geht um physische Handlungen, die anstrengend sind und nichts bedeuten als eine körperliche Leistung: eine **performative Qualität** haben)*

Intro 3 Kettengeschichte

Der erste beginnt eine Geschichte zu erzählen, indem er den ersten Satz formuliert, zu seinem linken Nachbarn mit Blickkontakt: „Peter hatte eine schwere Nacht hinter sich“. Der Zweite hört sich das an, dreht den Kopf zum linken Nachbarn und setzt die Geschichte fort: „Mit schweren Gliedern ging er ins Bad“. Die Spielleitung entscheidet, wer den letzten Satz formuliert.

*(In dem Spiel geht es um improvisierendes **Erfinden einer Geschichte in der Gruppe ohne Vorgabe**. Voraussetzung aktives Zuhören)*

Intro 4 „Interrupt us“ / „Unterbrich mich bitte“

Erzähle eine selbst erlebte kurze (!) Geschichte mit klarem Anfang („Spinat habe ich nie gemocht“) und Ende („habe mich übergeben und alles wieder ausgespuckt“, in der es um Bestrafung geht. Je vier/fünf... Erzähler treten auf und unterbrechen sich in ungleichmäßigen (!) Abständen beim Erzählen ihrer Geschichte, um dann bei Gelegenheit wieder vom Punkt der Unterbrechung an wieder weiter zu erzählen.

Wer mit der Geschichte fertig ist, beginnt wieder von vorn, bis alle Geschichten einmal ganz durchgelaufen sind.

Alternative: Einmal-Gedicht

Jeder erinnert sich an ein Gedicht/Lied. Fünf Spieler tragen ihr Gedicht vor und unterbrechen sich in unregelmäßigen Abständen, um dann bei nächster Gelegenheit wieder vom Punkt der Unterbrechung an

*(Der Versuch zeigt, wie der **Zufall** – und das Gefühl für **Spannungsbögen und Rhythmus** – als Gestaltungsprinzip funktionieren. Dazu kommt das für die postdramatische Dramaturgie typische Kompositionsprinzip der Reihung, der Serie. Die englische Performance-Gruppe *Forced Entertainment* hat mit dieser Spielform einen Märchenmarathon gestaltet.)*

0.2 Vorstellen des Kursprogramms mit PP und Organisatorisches

Folie 1 Schreiben und Inszenieren, Folie 2 Kursziele Folie 3 Themen zum pd Inszenieren

Folie 4 Themen zum pd Schreiben

Zeitplanung, Parallelaktionen/Arbeitsteilung, Reader, Dokumentation

1. Postdramatisches Schreiben

1.1 Textbeispiele und ihre Inszenierung

Heiner Müller Hamletmaschine (1977)

Das stark verdichtete, nur wenige Druckseiten umfassende „Stück“ ist einer der hermetischsten Texte von Heiner Müller. Es handelt sich um einen Text, der in fünf fragmentarischen Blöcken auf die Shakespeare-Figuren Hamlet und Ophelia, aber auch auf die politischen Kämpfe des 20. Jahrhunderts Bezug nimmt.

1 FAMILIENALBUM

Ich war Hamlet. Ich stand an der Küste und redete mit der Brandung
BLABLA, im Rücken die Ruinen von Europa. Die Glocken läuteten das
Staatsbegräbnis ein, Mörder und Witwe ein Paar, im Stechschritt hinter dem
Sarg des Hohen Kadavers die Räte, heulend in schlecht bezahlter Trauer
WER IST DIE LEICH IM LEICHENWAGEN/UM WEN HÖRT MAN VIEL
SCHREIN UND KLAGEN/DIE LEICH IST EINES GROSSEN/GEBERS VON
ALMOSEN das Spalier der Bevölkerung, Werk seiner Staatskunst ER WAR
EIN MANN NAHM ALLES NUR VON ALLEN. Ich stoppte den Leichenzug,
stemmte den Sarg mit dem Schwert auf, dabei brach die Klinge, mit dem
stumpfen Rest gelang es, und verteilte den toten Erzeuger FLEISCH UND
FLEISCH GESELLT SICH GERN an die umstehenden Elendsgestalten. Die
Trauer ging in Jubel über, der Jubel in Schmatzen, auf dem leeren Sarg
besprang der Mörder die Witwe. (...)

SOLL ICH WEILS BRAUCH IST EIN STÜCK EISEN STECKEN IN
DAS NÄCHSTE FLEISCH ODER INS ÜBERNÄCHSTE
MICH DRAN ZU HALTEN WEIL DIE WELT SICH DREHT
HERR BRICH MIR DAS GENICK IM STURZ VON EINER
BIERBANK

Auftritt Horatio. Mitwisser meiner Gedanken, die voll Blut sind, seit der
Morgen verhängt ist mit dem leeren Himmel. DU KOMMST ZU SPÄT MEIN
FREUND FÜR DEINE GAGE/KEIN PLATZ FÜR DICH IN MEINEM
TRAUERSPIEL. Horatio, kennst du mich. Bist du mein Freund, Horatio.
Wenn du mich kennst, wie kannst du mein Freund sein. Willst du den
Polonius spielen, der bei seiner Tochter schlafen will, die reizende Ophelia,
sie kommt auf ihr Stichwort, sieh wie sie den Hintern schwenkt, eine
tragische Rolle. HoratioPolonius. Ich wußte, daß du ein Schauspieler bist. Ich
bin es auch, ich spiele Hamlet. Dänemark ist ein Gefängnis zwischen uns
wächst eine Wand. Sieh was aus der Wand wächst. Exit Polonius. Meine
Mutter die Braut.

(...)

(Heiner Müller Hamletmaschine In: H.M. Mauser. (Texte 6) Berlin 1986, S. 89 -91)

René Pollesch: world wid web-slums 1-7 (2000)

Rene Pollesch bezeichnet sein Stück als „Lebende Serie in sieben Folgen“, eine Art Theater-Soap. Das Hauptproblem, mit dem sich die Figuren herumschlagen, ist eine Wirklichkeit, die „irreal“ oder „surreal geworden ist, die nur noch aus „Simulationen“ – von Arbeit, Liebe, Gesundheit, Sinnlichkeit – besteht.

bernd Du bist zu Hause...

catrin Ja, KANN SEIN!

caroline Und da ist dieses notebook auf deinem Bett.

stefan Und da drin tobt ein Krieg zwischen zwei shopping-Seiten und du liegst in deinem Bett neben deinem notebook und da bist du dann.

bernd On-line-Shopping.

stefan Und du kaufst ein in deinem Bett und da sind Kaufhäuser und Cookies, die dich nicht schlafen lassen, und du bestellst all diese Scheiße und machst klingelnden UPS-Leuten die Tür auf.

caroline Und du gehst homeshoppen auf dieser shopping-Meile in deinem Bett und wirfst Stöckchen in Suchmaschinen.

catrin (*wirft das Yahoo-Kissen*) Such dieses Scheißkaufhaus!

caroline Such dieses SCHEISSKAUFHAUS!

bernd Du suchst dieses Buch irgendwo im Netz, oder diese Platte und irgendeine Suchmaschine bringt dich in ein KAUFHOUSE.

stefan Such den Scheiß.

caroline Und dann bestell ihn!

catrin Aber nicht alle, die auf der Suche sind, wollen EINKAUFEN! Das ist nun mal nicht so. Nicht alle Suchenden wollen EINKAUFEN!

caroline Doch, das ist so.

stefan Wir suchen nach einem Sinn im Leben und werfen Stöckchen in Suchmaschinen. Und was die uns anschleppen, hat nichts mit unserem LEBEN ZU TUN!

bernd Wir werfen irgendwas in Suchmaschinen, damit die stehn bleiben. Aber die funktionieren einfach nur noch besser, wenn du was reinwirfst. Das ist ja die SCHEISSE. Die funktionieren noch BESSER!

catrin Und wenn du zehn Billionen Anfragen in diese Suchmaschine wirfst, dann funktionieren die vielleicht nicht mehr besser.

(René Pollesch: *world wide web-slums*. In: *www-slums*. Reinbek bei Hamburg 2003, S. 108f.)

René Pollesch studierte 1983-89 bei Andrzej Wirth und Hans-Thies Lehmann am Institut für Angewandte Theaterwissenschaft in Gießen. In der Spielzeit 1999/2000 war er Regisseur am Luzerner Theater, im Herbst 2000 am Deutschen Schauspielhaus in Hamburg. Von 2001 bis 2007 leitete er die kleine Spielstätte Prater der Volksbühne Berlin am Rosa-Luxemburg-Platz in Berlin. 2006 wurde er für sein Stück *Cappuccetto Rosso* in der Inszenierung der Volksbühne Berlin / Salzburger Festspiele mit dem mit 15.000 Euro dotierten Mülheimer Dramatikerpreis ausgezeichnet, gleichzeitig hat man ihm den Publikumspreis verliehen. Für sein Stück *Das purpurne Muttermal* erhielt er 2007 den Nestroy-Theaterpreis für das Beste Stück.

E. Jelinek: Ulrike MariaStuart – (Königinnendramen) (2006)

Elfried Jelinek collagiert in ihrem Stück Stimmen aus Historie, Gegenwart und Fiktion: Zwei Frauen Maria Stuart und Elisabeth I. könnten es sein, Ulrike Meinhof und Gudrun Ensslin oder auch Frauen von heute, streiten um ihren Platz in der Geschichte. Es geht um Anerkennung, Liebe, Ideale und Macht – letztlich um weibliche Identität.

... Hast dich mit ihr eingeschlossen, Mami, stundenlang, was habt so lange ihr dort drin gemacht, still, nur still, wir wissens schon?! Mit uns hast du dich niemals eingeschlossen, immer nur mit dieser Frau! Das war wohl neu für dich, wie schön für dich, das kannst du hüten wie ein teures Kleinod, bis du selbst gehütet wirst rund um die Uhr. Uns hast du immer ausgeschlossen,

denn wir warn nicht deinesgleichen, wir warn unter dir, doch nicht als Unterdrückte. Jetzt siehst du selbst, was du an Nachteil davon hast: Du hast keine Kinder mehr, Medea. Denn wir besuchen dich nicht mehr, dies allerdings auf deinen ausdrücklichen Wunsch! Du bist jetzt Medea, die von ihren Kindern überlebt wird, recht geschieht ihr. Warum auf so schlimmem Weg verfolgst du dein Ziel, Mami? Warum warst du immer abwesend, wenn wir dich brauchten? Warum hast du dich nicht um uns gekümmert? Warum? Warum nahmen unsre Unterhaltungen nie den gewünschten Verlauf? Verließen sich im eignen Dunkeln? Mami! Warum verlaufen wir uns selbst im Dunkeln, so wie du, nur anders. Ach, wie gerne hätten wir die repressiven ideologischen Apparate selber noch erlebt, doch diese Offensivposition gabs nur für dich, wir hatten nicht die Wahl. Sonst hätten für die Illegalität wir uns ja auch entscheiden können. Hättest du gewußt, daß dreißig Jahre später Illegalität ganz ausgestorben wäre, wenn sich überhaupt noch einer dran erinnert, daß es sie gegeben hat, dann wär sie in jedem Falle nur fürs Kapital erlaubt, das offshore tummelt sich an wunderbaren Stränden, wo die Sonne niemals untergeht, nicht doch für dessen Gegner, die auf ewig, ohne je befreites Gebiet erreicht zu haben, heimatlos geworden sind, wer weiß, wie du dich in diesem Fall entschieden hättest. Vielleicht wären offshore alle wir gegangen wie das Geld in seinem schönen Urwald, wo von Baum zu Baum sichs schwingt, von keinem Raubtier je erwischt, weils selbst das allerschnellste Tier ist, von keinem andern je erreicht, und sich vermehrt sogar im Dreck, den all die Armen machen und den unsre Leute höchstens atmen, weil nichts Besseres sie damit anzufangen wissen, denn zähmen läßt sich nicht, das Tier. (...) Mutters Stimme (off): Das wollt ich nicht - beim großen Gott des Himmels! Wann hätt ich das gewollt? Wo sind die Proben? Was ist das Problem? Aber wir proben doch schon, Mutter! Wir proben, wissen aber nicht, für welches Stück, wir wissen nur den Ort, der immer ein Gerichtssaal ist.

(Elfriede Jelinek: Ulrike Maria Stuart. Zit nach:www.elfriedejelinek.com)

Versuch 1 (in drei Gruppen)

A Beschreibt die sprachlichen und kompositorische Besonderheiten jeweils eines der drei Texte (Wiederholungen, Sprachebenen, Zitate, Sprachspiele, Figuren...)

oder

B Bereitet eine szenische Lesung Eures Textes (ggf. eines Ausschnitts) vor. Versucht dabei die sprachlichen und kompositorischen Besonderheiten hervorzuheben.

Versuch 2: Präsentiert in zwei Gruppen die nachstehenden Merkmale (sprachlich variierend, aber in der angegebenen Reihenfolge) als Streitgespräch.

(Kopie für alle)

vereinfachte Gegenüberstellung von Merkmalen des dramatischen und postdramatischen Theaters (nach Lehmann)

Dramatisches Paradigma	Postdramatisches Paradigma
-------------------------------	-----------------------------------

Linear-sukzessiv	Simultan-assoziativ
Text dominiert	Text verschwindet unter anderen Zeichen
konfliktbestimmte Narration	Thematisches Puzzle
Konturierte Charaktere /Antagonisten	Reibungsflächen zwischen Materialien
Chronologisch geordnete Fabel	„Billarddramaturgie“ (H. Müller)
Handlung	Zustände
Dialog	Textflächen
Klare Stil- Genregrenzen	Stilbruch und Genre-Mix
Bühne bedeutet Welt	Bühne zeigt sich als eine eigene Welt
Mimesis - Abbildung von etwas Realem	Selbstreferenz – Einbruch des Realen
Hypotaktische Organisation der Zeichen	Parataktische Organisation d. Zeichen
Verschlüsselte Botschaften	Aufgeworfene Fragen
Moralischer Anspruch	Angebote zur Reflexion
Fokusbildung	Überforderung mit Zwang zur Auswahl
Hierarchie von Haupt- und Nebenhandlung	Nebeneinander von gleichgewichtigen Ereignissen
Zentralperspektive	verschiedene Perspektiven
realistische Logik von Raum und Zeit	Surreale „Logik“ des Traums
rezeptives Zuschauen	Partizipierendes Zuschauen

„Leicht fiel es, bei der Erörterung der postdramatischen Stilmomente immer wieder auf solche zu deuten, die das neue mit dem hergebrachten und fortexistierenden dramatischen Theater teilt. Bei der Entstehung eines neuen Paradigmas treten die ‚künftigen‘ Strukturen und Stilzüge beinahe unvermeidlich vermischt mit hergebrachten auf.(...) Beispielsweise Fragmentierung, Stil-Heterogenität, hypernaturalistische, groteske und neoexpressionistische Elemente, die fürs postdramatische Theater typisch sind, findet man auch in Aufführungen, die trotzdem dem Modell des dramatischen Theaters zugehören.“

(Hans-Thies Lehmann. Postdramatisches Theater. Frankfurt 1999, S. 26)

Ggf. Video 1 Ausschnitt aus Wilsons Inszenierung von Müllers „Hamletmaschine“ am Thalia Theater 1986

Versuch 3: Welche Merkmale des Postdramatischen findet ihr in der Inszenierung von Robert Wilson? und/oder Aufführungsgespräch Methode 1 Stafette

ggf. Video 2 Ausschnitt aus Nicolas Stemanns Inszenierung von Jelineks Ulrike Maria Stuart am Thalia Theater 2006

Alternative zu Versuch 3: Welche Merkmale des Postdramatischen findet ihr in der Inszenierung von Stemann? und/oder Aufführungsgespräch Viererrunde

Text 4: Kommentar zu Wilsons früher Theaterarbeit

(...) «In Deutschland will man immer Bedeutung herausarbeiten.» In seinem (sc. Wilsons) Theater, dessen zentrales szenisches Gestaltungsmittel das Licht ist - «Licht ist wie ein Schauspieler» -, gehe es aber ausschließlich - so Wilson - «um Abstraktes»: «(...) die Bewegung um der Bewegung willen, Rhythmus, Timing, die Konstruktion (...), und das muß nicht immer mit dem Inhalt zu tun haben. Ich codiere ein Stück mit Nummern, Buchstaben, weil es sich mir auf diese Weise besser und schneller erschließt. Der Ausgangspunkt ist immer die Form.» (Süddt. Ztg., 23. März 1996) Dieses «formale Theater» (R. Wilson) ermöglicht es dem Regisseur letztlich aber auch, sich der Festlegung auf nur eine Wahrheit zu entziehen: «Was mich im Theater interessiert» - so Wilson in einem Interview mit Gabriele Henkel (Süddt. Ztg., 4. Oktober 2009) -, «ist der Widerspruch. Das Gegenteil muß genauso wahr sein wie das Ursprüngliche.» Voraussetzung für diese Offenheit ist ein sehr artifizielles Spielen auf der Bühne: «Ausdruck soll man nicht unbedingt zeigen.»

Für Wilson ist das forciert artifizielle Spielen die Voraussetzung dafür, dass der Zuschauer mit der größtmöglichen Freiheit auf sein Theater zu reagieren vermag. Das Insistieren auf «Form», «Struktur» und Interpretationsverweigerung hat den Zweck, den Betrachter weder emotional noch in seinem rationalen Verstehen zu konditionieren. Franco Bertoni sieht darin «die Wiederentdeckung einer gewaltfreien Dimension der Kunst. Der Zuschauer wird nicht mehr von einer Lawine übermächtiger, eindeutiger Botschaften überrollt.» (F. Quadri u.a. 1997, S. 19) Wilson nennt seine «Raum- Zeit-Strukturen» deswegen zu Recht «eine unemotionale Sache. (Der Zuschauer aber) hat die Freiheit, darauf emotional zu reagieren (...), in den Raum, den ihm der Schauspieler öffnet, hineinzugehen, ihn zu erfüllen. Wir verlangen kein bestimmtes Gefühl vom Zuschauer, keinen bestimmten Gedanken.» (Die Zeit, 5. Oktober 1976, und *Anmerkungen zu Alceste* in der Zeitschrift *Bühnenkunst* 1/1987, S. 5) Ein vergleichbarer Gedanke findet sich in den bühnenästhetischen Reflexionen von Wassily Kandinsky zum Theater. Offenbar verbindet beide die Nähe zu einer deutungsöffneren Bildästhetik gegenüber einem mehr über das Wort als Sinträger geprägten Theater. (R. Wilson: «Ich denke in Bildern», Süddt. Ztg., 4. Oktober 2001) (...) (Manfred Brauneck, *Theater im 20. Jahrhundert . Programmschriften, Stilperioden, Kommentare. Neuausgabe.* Reinbek bei Hamburg 2009, S. 303)

Text 5 Kommentar zu Polleschs Umgang mit Sprache:

> Lange, hochkomplexe Texte, die zum einen sehr intellektuell und theoretisch, zum anderen sehr umgangssprachlich und vulgär sind beschäftigen sich mit Diskursen über Arbeits- und Lebenswelten oder Themen wie Globalisierung und Technisierung. > Die Texte weisen keine klare dialogische Struktur auf und verzichten auf jegliche Rollenzuordnungen. Sie erzählen keine Geschichte und geben nichts über die Figuren preis und entziehen sich dem herkömmlichen Verständnis eines Theaterstücks. > Auch auf der Bühne lassen die Darsteller keine richtigen Figuren entstehen, sie sind eher Sprachrohre des Textes: Schnell und ohne Punkt und Komma, in einem pausenlosen Redefluss bringen sie den Text hervor. > Die Physikalität des Sprechens mitsamt Versperchern, Husten, dem Heiserwerden oder dem Wegbleiben der Stimme wird vorgeführt. Das Sprechen wird zur Kraftprobe, für die Stimmen der Sprecher und die Konzentration der Zuschauer zugleich > Die Darsteller haben nur ein sehr einfaches System von Ausdrucksformen: Sprechen oder Schreien, flüssig schnell oder punktiert. > Da die Textblöcke keine dialogische oder dramatische Logik

aufweisen und deswegen schwer zu behalten sind, kommt es häufig vor, dass die Schauspieler ihren Text nicht mehr wissen. In diesem Fall stoßen sie einen Schrei aus oder rufen laut „Scheiße“ und blicken die Souffleuse an, die am Bühnenrand sitzt. Daraufhin souffliert die Souffleuse und der Text wird von den Spielern – so, als wäre nichts gewesen – wieder aufgenommen und weitergesprochen.

1.2 Dramaturgische Modelle des dramatischen und postdramatischen Theaters (mit pp)

A dramatisches Modell

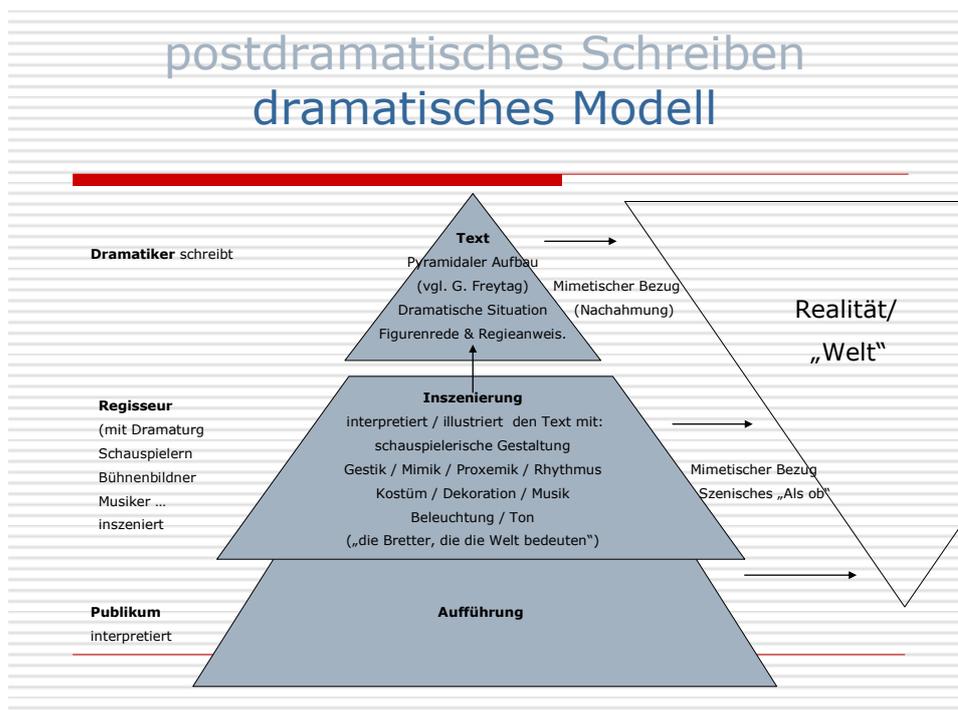
Die **dramatische Situation** als Instrument zur Darstellung sozialen Handelns von Menschen ist eine Erfindung der Antike. Ihre Merkmale sind:

1. Sie stellt die Opposition zweier **gegensätzlicher Absichten** (1) dar, die sich auf **denselben Gegenstand oder Sachverhalt** (2) beziehen.
2. Diese Absichten artikulieren sich in einen **gemeinsamen sozialen Kontext** (3)

Die dramatische Situation entfaltet sich in einer Handlung die in ihrem Verlauf (Beginn, Zuspitzung, Höhepunkt, Fall und Katastrophe) eine Kurve oder pyramidale Form beschreibt. (Bernd Stegemann, Lektionen 1 Dramaturgie. Berlin 2009, S. 24)

Versuch 4

Beschreibt die gegensätzlichen Absichten, den strittigen Sachverhalt und den gemeinsamen sozialen Kontext von Antigone und Kreon in Sophokles' „Antigone“



B postdramatisches Modell

Szenefoto aus Einar Schleefs Jelinek-Inszenierung 1998

An einem Moment der Inszenierung von Jelineks „Ein Sportstück“ am Burgtheater durch Einar Schleef lässt sich diese neue Qualität des literarischen Textes und seine eigensinnige Behandlung durch das Theater beinahe wie in einem Sinnbild ablesen: die Bühne wird vollständig bedeckt von einer überdimensionierten Buchseite, deren Schriftzüge aus der Sicht des Zuschauers auf dem Kopf stehen und nur eingeschränkt zu entziffern sind. Der Regisseur Schleef geht über/übergeht den Text, während er dessen Schlusspassagen, immer wieder durch extemporierte Anreden an das Publikum unterbrochen, in einer bewusst

sinnentstellenden Form herausbrüllt. Diese Momentaufnahme ist in doppelter Hinsicht bemerkenswert: sie zeigt einen Text, der unmöglich noch als dramatisch im traditionellen Sinne zu identifizieren ist und mit dem Verzicht auf Personenrede, Handlung und Figuren sich einer Analyse mit geläufigen dramaturgischen Begriffen entzieht, stattdessen von Jelinek selbst programmatisch als „Sprachfläche“ bezeichnet wird und damit ähnlich wie neue (postdramatische) Theater Texte von Loher, von Düffel, Danckwart gezielt „dem Theater Widerstand leisten“ will (Heiner Müller). Schleef wiederum macht von diesem Text einen inszenatorischen Gebrauch, der ihn als ‚Textlandschaft‘ und Klang-Kulisse vor allem in seinem Materialwert nutzt und gleichberechtigt neben die szenischen Ausdrucksmittel der Körpersprache und des Bühnenraums stellt.

(F. Roth-Lange: Theater lesen – Texte sehen und hören. In: Theaterdidaktik. Der Deutschunterricht 2/2004 S. 2f.)

Das postdramatische Modell

Die Vorstellung, in Kunstwerken /Artefakten Wirklichkeit abbilden zu können, wird im 20. Jahrhundert frag-würdig. Eine gemalte Tabak-Pfeife kann man nicht rauchen. (Margritte). Die Wirklichkeit selbst ist schon voll von „Kunstwerken“, man muss sie nur finden (Duchamp). Die sprachlichen Zeichen etwa verweisen entsprechend nicht mehr auf die Welt, sondern erhalten einen **performativen Sinn**, den sie im Vollzug des Sprechens selbst kreieren. Eine „Rose ist eine Rose ist eine Rose“ (Gertrude Stein). Die Stimme des Schauspielers soll z. B. nicht mehr seinen Argumenten im Konflikt dienen, sondern sie soll ihren Materialwert (als Schreien, Krächzen, Flüstern) zur Geltung bringen so wie der Körper (in seinen sich rhythmisch verselbständigenden Bewegungen) keine Handlungen mehr darstellt, sondern sich selbst zum Ereignis macht. Ähnlich werden der Raum, die Klänge in ihrem Eigenwert respektiert.

Das ästhetische Material wird gleichwohl nicht ohne dramaturgische **Kompositionsmethoden** präsentiert. Lehmann unterscheidet elf charakteristische Stilzüge. Die wichtigsten für das postdramatische Schreiben sind diese:

(Hans-Thies Lehmann, Postdramatische Theaterzeichen. In: ders., Postdramatisches Theater. Frankfurt 1999, S. 146-159)

2Samstag Vormittag

1.3 Postdramatische Schreibwerkstatt

Heinrich Hoffmann: Der Struwelpeter oder lustige Geschichten und drollige Bilder

Wenn die Kinder artig sind,
kommt zu ihnen das Christkind;
wenn sie ihre Suppe essen
und das Brot auch nicht vergessen,
wenn sie, ohne Lärm zu machen,
still sind bei den Siebensachen,
beim Spaziergehn auf den Gassen
von Mama sich führen lassen,
bringt es ihnen Guts genug

und ein schönes Bilderbuch

(Heinrich Hoffmann. Der Struwwelpeter. Frankfurt 1954)

Bernhard Bueb: Mut zur Erziehung

Mut zur Erziehung heißt vor allem Mut zur Disziplin. Disziplin ist das ungeliebte Kind der Pädagogik, sie ist aber das Fundament aller Erziehung. Disziplin verkörpert alles, was Menschen verabscheuen: Zwang, Unterordnung, verordneter Verzicht, Triebunterdrückung, Einschränkung des eigenen Willens. Disziplin setzt an die Stelle des Lustprinzips das Leistungsprinzip: Jede Einschränkung ist erlaubt oder sogar geboten, die dem Erreichen eines gesetzten Ziels dient. Disziplin beginnt immer fremdbestimmt und sollte selbstbestimmt enden, aus Disziplin soll immer Selbstdisziplin werden. Disziplin in der Erziehung legitimiert sich nur Liebe zu Kindern und Jugendlichen.

(Bernhard Bueb, Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. Berlin 2006, S.17 f.)

Versuch 5: Schreibe und einen postdramatischen Theatertext unter Verwendung der beiden Texte (von Hoffmann und Bueb) und präsentiere ihn szenisch!

Beachte dabei folgende Schreibregeln (nach Pollesch):

- a nicht in Figuren, sondern in Haltungen denken
- b Texte weiterreichen, etwa mit „ja, genau“
- c zärtlichen / aggressiven Umgang einbauen
- d mit schnellem Anschluss verbinden
- e Aha-Erlebnisse markieren
- f mit Personalformen (ich, wir) schreiben
- g soviel Fremdwörter wie möglich verwenden

Berücksichtige folgende Kompositionsmethoden:

1. Reihung – verschiedene ähnliche, nicht gleiche, aber gleichrangige Elemente werden erkennbar als Reihe nebeneinander präsentiert
z. B.: Interruptus Erzählen mit Unterbrechung
2. Wiederholung – ein Element wird zu einem späteren Zeitpunkt identisch wiederholt
z.B. der running Gag des Stolperns im Dinner for One
3. Verdichtung – eine Szene wird mit hoher Energie aufgeladen, etwa durch räumliche, akustische oder inhaltliche Mittel (wie eine Überfülle an Informationen)
z.B. die extreme Verkleinerung des Raums oder Hammerschläge im Hintergrund
4. Kontrastierung – gegensätzliche oder widersprüchliche Elemente werden gegenübergestellt
z. B. Laute und leise, brutale und zärtliche Elemente
5. Variation – ein Element wird auf eine leicht veränderte Art noch einmal gezeigt
z.B. „Lola rennt“, Zehn kleine Negerlein.
6. Bruch – Einschnitt in die Logik einer Abfolge, in einen Darstellungsstil oder eine erwartbare Abfolge von Elementen
z.B. ein Darsteller fällt aus der Rolle. telefoniert privat / wendet sich ans Publikum / fängt plötzlich an, den Sprechtext zu singen ...

(Pfeiffer/List, Kursbuch Darstellendes Spiel. Stuttgart 2009, S. 144-159)

F. Roth-Lange: Kurs Einführung in das postdramatische Theater Ablauf Wien Dezember 2012

3. Samstag Nachmittag

2 postdramatisches Inszenieren

2.1 kollektive Arbeitsweise (Reader Text 5)

Intro 1: Monsterspiel (Gruppe auf Stühlen im Raum verteilt, ein Stuhl ist frei und da will das sich langsam bewegende Monster Platz nehmen. Gruppe muss das verhindern, jeder darf sich aber nur einmal auf denselben Stuhl setzen.

Intro 2: frei erfundene Geschichte in der Gruppe fortsetzen, mitten im Satz abbrechen
(Beide Spiele schulen die Konzentration auf die Gruppe und das Zusammenspiel)

2.2 Devising Theatre (vgl.Reader Text 4)

Versuch 1 „Brainstorming“

zum Struwwelpeter / Strafen in der Erziehung schreiben alle Teilnehmer auf Karten / auf Flipchart Einfälle zu Themen, literarischen Texten, Musiktiteln, Requisiten,

(Am Anfang steht kein Konzept oder Text, sondern eine Idee oder ein Thema. Das wird im Gespräch mit Improvisationsaufgaben entwickelt: zumal bei jüngeren Spielern empfiehlt es sich, ab bekannte Texte, Sprichwörter, Redensarten, Lieder, Bilder anzuknüpfen.

Reflexion: Arbeitsweisen und ästhetische Form, Theater als Labor, Spielleitung oder Regie, Prozesse im Produkt zeigen...

2.3 1 Material statt Werk

Versuch 2 „Gestempuzzle“

Zeige je drei Gesten am eigenen Körper zum Strafen/Wehtun und Trösten/Streicheln. Je vier Spieler komponieren mit ihren Gesten eine kleine Choreografie.

(Der Versuch zeigt, wie durch einfaches alltägliches gestisches Material durch Wiederholung und Kontrastierung in eine interessante Form gebracht werden kann. --Pina Bausch. Im postdramatischen Theater werden keine stringenten Geschichten mehr erzählt, mit einer linear voranschreitenden, logischen Handlung. Das Interesse verschiebt sich auf die Erkundung von Themen, Motiven, Phänomenen oder Fragestellungen. Diese werden mithilfe von kleinen Geschichten, Momentaufnahmen und fragmentarischen Ausschnitten aus der Wirklichkeit, - oft aus unterschiedlichen Blickwinkeln heraus – betrachtet. Auch auf inhaltlicher Ebene findet ein „Einbruch des Realen“ (Lehmann) statt, Stücke verweisen oft nicht mehr bloß auf fiktive Geschichten, sondern stellen Bezüge zum Alltag her, manchmal machen sie diese zum zentralen Ausgangspunkt.

2.4 performative Strategien (Reader Text 6)

Intro:

Zwei Spieler führen nacheinander folgende Aktionen aus: A spielt ein Kind, das Seil springt, B springt Seil so schnell und so lange, bis er nicht mehr kann.

Fragen: Unterschiede, spielen und handeln, worauf achtet man jeweils als Zuschauer? Wird präsentiert oder repräsentiert?

Versuch 3 „Chinese Whisper“ - Ein Spieler A steht am Bühnenrand,. Den Zuschauern zugewandt, ein Spieler B steht dahinter auch mit Blick zum Publikum. Spieler C blickt auf B und beschreibt dessen langsame Bewegungen für A. A folgt den Beschreibungen von C

Reflexion: Improvisation und Arrangement, ein Zufallsprodukt erfährt eine Gestaltung, wo liegt der Reiz des Zuschauens, werden C und A bloßgestellt? Theater? Unterschied von Präsentation und Repräsentation. Begriff des Performativen. Thematische Bezüge? Z.B: Das Mündel will Vormund sein, Dressur...

Versuch 4 darstellendes versus performatives Sprechen/Spielen

Auf sechs Karten steht ein Sprechgestus und auf der Rückseite eine Handlung. Einer spricht den Text mit der physischen Handlung, der andere spricht ihn „interpretierend“ mit dem Sprechgestus

3. Bonbons lutschend / sorglos
4. Apfel essend / verblüfft
5. Im Kopfstand /erwartungsvoll
6. laufend / ungeduldig
7. abgeklopft werdend / unglücklich
8. mit jemandem auf der Brust sitzend/stehend / bedrückt

Reflexion: performatives Sprechen ist produktiv im Probenprozess mit Laien, weil er dazu verhilft einen klaren Sprechgestus zu finden ohne „zu denken“. Text kann aber auch aufgeladen oder konterkariert werden. Wichtig: mit den physischen Handlungen an die Grenzen gehen

Folgende Stichworte sollen Merkmale von performance im Vergleich mit Theatertheater auf den Punkt bringen:

7. *Ereignis statt Werk*
8. *Präsentation statt Repräsentation*
9. *(reales)Handeln statt Spielen (so tun als ob)*
10. *Selbstdarstellung statt Rollen- und Figurendarstellung, Zuschaueransprache statt Vierte Wand und Illusion*
11. *(Risiko und Arbeit an Widerständen statt Kontrolle und "Routine")*
12. *(Assoziationsräume eröffnen statt Bedeutungen produzieren - Ergänzungen durch F. Roth-Lange in Klammern)*

2.5 Akteure als Protagonisten / Biographisches als Material

Versuch 6: Biografische Bezüge zum Thema

Material: Figurenkarten aus Struwwelpeter - Wähle eine Figur aus dem Buch aus, die Dir besonders nah oder besonders fremd ist und erzähle, was Du mit ihr verbindest/erlebt hast. (Sollte Dir das Buch unbekannt sein, nimm eine andere Figur aus einem Kinderbuch/-film)

Versuch 7 „Selbstporträt“ (Nach Mieke Matzke)

Material: eigene Handtasche mit Inhalt, Eieruhr, Leinwand, Videocamera, Beamer

Aufgabe: „Selbstporträt mit Tasche in einer Minute“

Reflexion: Was ist spielen, handeln, darstellen, was ist spontan und was ist inszeniert, welche Mittel werden kalkuliert eingesetzt? Theater?

Postdramatische Theaterformen lösen sich oft von dem Ziel, mit der Bühnenhandlung klar umrissene Figuren mit bestimmten Eigenschaften zu konstruieren. Vielmehr entstehen vielschichtige, oft widersprüchliche theatrale Subjekte, die nur über ihr Handeln in unterschiedlichen Situationen beschreibbar werden. Anders als bei der Anverwandlung einer vorgegebenen Rolle, bei der sich die Darsteller auf der Grundlage der „fremden“ Rolle mit dem eigenen Leben auseinandersetzen, um die Rolle darzustellen, sind Ausgangspunkte der Entwicklungsarbeit von Figuren in einer experimentellen Theaterarbeit manchmal die Akteure selbst. Die Darsteller machen im Probenprozess sich selbst, ihre Ansichten, Verhaltensweisen und ihre Körperlichkeit, ihre Geschichten und Erfahrungen zum Material, aus dem Personen- und Aktionsprofile für die Bühnensubjekte entwickelt werden. Diese Form der Darstellung, ein Schauspielern unter Verzicht auf die Arbeit an einer fiktiven Rolle, wird auch als „simple acting“ bezeichnet. Das bedeutet dennoch nicht, dass die Akteure einfach sich selbst spielen, sie sind nicht privat auf der Spielfläche, obwohl ihre Figuren ihren Ursprung in der eigenen Persönlichkeit haben. Es geht um ein Spiel mit verschiedenen Selbst-Entwürfen, mit Fiktionen und Bildern der eigenen Person. Die Akteure präsentieren Konstruktionsmöglichkeiten des eigenen Selbst und bedienen sich bewusst Mitteln der Selbstinszenierung und der Verwirrung darüber, welche Aspekte der eigenen Persönlichkeit und welche der Fiktion entspringen. Für die Zuschauenden entstehen so aus den Beobachtungen von Texten, Verhaltensweisen und Kostümen Fragmente von Bühnensubjekten zwischen Real-Figuren und Kunst-Figuren.

(Pfeiffer, Malte / List, Volker: Kursbuch Darstellendes Spiel. Stuttgart/Leipzig 2009, S. 186 f.)

Aspekt Intermedialität

Versuch 8 Video auf der Bühne als Einspielung/Zitat, als Live-Kamera zur Vergrößerung/Fixierung/Verdopplung, als Blick in einen anderen Raum – Mauerschau

<p style="text-align: center;">Die Geschichte vom fliegenden Robert</p>  <p>Wenn der Regen niederbraut, wenn der Sturm das Feld durchsaust, bleiben Mädchen oder Buben hübsch daheim in ihren Stuben. Robert aber dachte: Nein! das muß draußen herrlich sein! Und im Felde patschet er mit dem Regenschirm umher.</p>  <p>Hui, wie pfeift der Sturm und keucht, daß der Baum sich niederbeugt! Seht! den Schirm erfaßt der Wind, und der Robert fliegt geschwind durch die Luft so hoch, so weit. Niemand hört ihn, wenn er schreit. An die Wolken stößt er schon, und der Hut fliegt auch davon.</p>  <p>Schirm und Robert fliegen dort durch die Wolken immerfort. Und der Hut fliegt weit voran, stößt zuletzt am Himmel an. Wo der Wind sie hingetragen, ja, das weiß kein Mensch zu sagen.</p>	<p>Hans Magnus Enzensberger</p> <p style="text-align: center;">Der Fliegende Robert</p> <p style="text-align: center;">Eskapismus, ruft ihr mir zu, vorwurfsvoll.</p> <p>Was denn sonst, antworte ich, bei diesem Sauwetter!-, spanne den Regenschirm auf und erhebe mich in die Lüfte. Von euch aus gesehen, werde ich immer kleiner und kleiner, bis ich verschwunden bin. Ich hinterlasse nichts weiter Als eine Legende, mit der ihr Neidhammel, wenn es draußen stürmt euern Kindern in den Ohren liegt, damit sie euch nicht davonfliegen.</p>
--	--

Video-Beispiel 4 Junge Bühne Bonn „Täglich Seife“

Arbeit mit der Live-Kamera im Ensemble

Video-Beispiel 5 Thalia / Stemann „Ulrike Marie Meinhof“

Arbeit mit Einspielungen und Live-Kamera

Reflexion: funktionale und dekorative Medienverwendung, Clipästhetik, Liveness

Text 8 Video auf der Bühne

Viele zeitgenössische Theaterproduktionen nutzen Videotechnik, um die künstlerische Ausdrucksform Film Teil des Bühnengeschehens werden zu lassen. Besonders experimentelle Theaterformen erproben das Wechselverhältnis von körperlichem Spiel und Projektionen und suchen nach neuen Wegen, um die beiden Medien miteinander zu verschalten. Werden dabei die Ausgangsmedien (in diesem Fall Theater und Film) nicht nur nebeneinander genutzt (z. B. ein Fernseher, der auf einer Bühne steht), sondern erfolgt ein Austausch zwischen den Medien (z.B. das Fernsehbild liefert Spielimpulse für die Bühnenhandlung), spricht man von Intermedialität. Eine solche (intermediale) Verknüpfung der Medien Film und Theater kann ganz unterschiedlicher Natur sein:

- Filmische Prinzipien übertragen: Die oftmals dominante Film- und Fernsehannahme des Publikums lässt sich integrieren, ohne die Eigenständigkeit und Qualität des Mediums Theater zu unterlaufen. Kameraeinstellungen (Nahaufnahme, Totale, Halbtotale usw.) können auf die Gestaltung des Spiels mit Nähe und Distanz zum Publikum übertragen werden, das

Prinzip schneller Schnitte und Ortswechsel kann genutzt werden, um Szenen zu strukturieren.

- Gesellschaftliche Phänomene und Alltag zitieren: Das Theater kann sich bekannter Film- oder TV-Formate bedienen und diese auf der Bühne zitieren. Das Imitieren eines Talkshowmoderators, das Übertragen von Prinzipien einer bekannten Fernsehshow, die Rahmung eines Stücks durch eine Nachrichtensprecherin, ... all diese Formen sind Zitate medialer Phänomene, die Aktualität und Zeitbezug eines Stückes demonstrieren und oft unterhaltsam, ironisierend oder kritisch wirken.
- Mit Anwesenheit und Abwesenheit spielen: Video ermöglicht die Interaktion zwischen Körper und Projektion und damit das Spiel zwischen An- und Abwesenheit von Körpern, Dingen oder Orten. Die Kamera kann dabei zum Dialogpartner werden, die Sichtbares vergrößert und hervorhebt oder Unsichtbares zeigt oder offenbart - was z. B. hinter der Bühne oder an für das Publikum nicht-einsehbaren Orten geschieht.
- Etwas darstellen, was man sonst nicht darstellen kann: Bilder aus dem Fernsehen, aus dem Internet oder aus Filmen können in das Bühnengeschehen einbezogen werden, um Vorgänge filmisch darzustellen, die die Darsteller nicht darstellen können oder wollen. Nachrichten und aktuelle Ereignisse, eine Kriegsszene, ein Flugzeugabsturz, eine Unterwasseraufnahme, eine Sexszene,...-oftmals sind die Bilder der Medien (...) stärker als das, was man in einem Theaterstück an Bildern und Vorgängen herstellen kann. (*Naja, das kann aber auch schiefgehen, wenn man sich dann fragt, warum man nicht gleich ins Kino gegangen ist... F.R-L.*)

(Pfeiffer, Malte / List, Volker: Kursbuch Darstellendes Spiel. Stuttgart/Leipzig 2009, S. 222.)

4. Sonntag Morgen

Raum als Mitspieler

Text 10 Modelle der Stationendramaturgie

Führung in Gruppen – alle sehen alles - im Rahmen von 4 Stunden

Die Zuschauer bekommen ein Zeitfenster für einen geführten Rundgang zugeteilt und starten in einer Gruppe von max. 20 Personen einen Rundgang durch ein Gebäude oder Gelände mit etwa 10 bis 15 Stationen, bei dem es keine Kreuzungen gibt. Bei jeder Station halten sich die Zuschauer maximal 5 Minuten auf. Alle 10 Minuten startet eine weitere Gruppe ihren Rundgang. Die Akteure an den Stationen wiederholen ihr Programm, sobald eine neue Gruppe erscheint. So können sehr große Zuschauergruppen teilnehmen, deren Wartezeit allerdings durch ein Rahmenprogramm überbrückt werden sollte.

(Roth-Lange, F. / Wackertapp, A: Nacht der PÄDAmorphosen. In: 125 Jahre PädA - Das Jubiläum. Bonn 2008, S. 88-99)

Parallelaktionen im Zeittakt mit Auswahl – alle sehen nur einen Teil - in 1 Stunde

Die Zuschauer werden in zehn Gruppen von 5-10 Personen (je nach den räumlichen Bedingungen der kleinsten Station) eingeteilt und erhalten eine unterschiedliche Stationenfolge (jeweils fünf von zehn), die sie auf ein zentrales Signal hin besuchen. In den kurzen Umzugspausen gibt es in den Fluren dezentrale Aktionen des „Personals“. Nach dem Besuch von fünf Stationen endet der erste Durchlauf und es kann ggf. noch ein zweiter Durchlauf angeboten werden. (room-service - Modell von Gregor Weber <http://www.bodyincrisis.com/>)

Parallelaktionen im Zeittakt mit gemeinsamem Auftakt und Schluss - in 1,5 Stunden

Nach einer gemeinsamen Einstiegsaktion sollten sich jeweils sechs einzelne Akteure an das Publikum wenden und ihm von ihrer Szene erzählen. Sie würden die Zuschauer dann auffordern, mit ihnen zu gehen, um sich ihre Szenen anzuschauen, sich dann 12 bis 16 Zuschauer abzählen und mitnehmen. Auf diese Weise sollten jeweils sechs Szenen parallel in einem zehnminütigen Block laufen. Die Akteure, deren Szenen in diesem Block nicht gezeigt würden, ordneten sich den Szenen der anderen zu, sodass diese praktisch nie ganz allein waren, sondern immer lockere Unterstützung hatten. Nach den Szenen würde jeder Akteur mit seinen Zuschauern wieder herunter in den Eingangsbereich kommen. Durch die

Zeitvorgabe von zehn Minuten sollte gewährleistet werden, dass die Gruppen immer wieder fast gleichzeitig in den unteren Bereich des Hauses zurückkehren. Dort sollte dann eine gemeinsame Aktion aller Akteure zwischen den Zuschauern stattfinden und danach würden wieder sechs Jugendliche 12-16 Zuschauer zu ihrer nächsten Szene mitnehmen.

Insgesamt müssten wir demnach 30 Szenen entwickeln, die dann jeweils auf fünf zehnminütige Blöcke verteilt werden. Jeder Zuschauer würde allerdings nur fünf Szenen im Verlauf des Stückes sehen können. Die Entscheidung, mit welchem Akteur er mitgehen würde, läge allerdings bei ihm.

(Wenzel, Karl-Heinz: Die Suche nach Glück an einem besonderen Ort. In: Schultheater 5 (Wahrnehmung Gestaltung Spiel). Seelze 2011, S. 34-37)

Weiterführende Literatur

Goebbels, Heiner: Komposition als Inszenierung. Hg. v. Wolfgang Sandner. Henschel Verlag, Berlin 2002.

Gerwin, Thomas: Media Soundscapes. Oder: der künstliche Raum. In: Forum Klanglandschaft (Hg.): Klanglandschaft wörtlich. Akustische Umwelt in transdisziplinärer Perspektive. Akroama Verlag 1999.

Lehmann, Hans-Thies: Postdramatisches Theater. 1999, 304ff ("Theatre on Location").

Matzke, Annemarie: Spiel-Identitäten und Instant-Biografien. Theorie und Performance bei She She Pop. In: Klein, Gabriele/Sting, Wolfgang: Performance: Positionen zur zeitgenössischen szenischen Kunst. Transcript Verlag, Bielefeld 2005.

Oberender, Thomas: Mehr Jetzt auf der Bühne. In: Theater heute 4/2004, S. 20-26.

Schultheater – Wahrnehmung, Gestaltung, Spiel. Heft 5: Raum. Friedrich-Verlag. Seelze 2011

Wenzel, Karl-Heinz: Theater in B.E.S.T.-Form. Plädoyer für ein anderes Jugendtheater. Deutscher Theaterverlag, Weinheim 2006 (Der Raum als konstituierendes Prinzip, S. 33ff)

Wichtige Internetadressen:

www.heinergoebbels.com,
www.showcasebeatlemot.de,
www.rimini-protokoll.de,
www.sheshepop.de,
www.fraeuleinwunderag.net

9.2. Abstract (deutsch)

Postdramatisches Theater ist aus der aktuellen Theaterlandschaft nicht mehr wegzudenken und auch Theaterpädagogik erfreut sich immer größerer Beliebtheit. Die hier vorliegende Arbeit nimmt postdramatisches Theater aus der Sicht der Theaterpädagogik in den Fokus und zeigt auf, inwiefern Strukturen dieser Theaterform in theaterpädagogischem Kontext nutzbar gemacht werden können.

So erfolgt zunächst ein literaturgestützter Abriss über die Bereiche der Theaterpädagogik und des postdramatischen Theaters, um sodann die Relevanz postdramatischer Aspekte in der theaterpädagogischen Arbeit zu untersuchen. Eine Beispielsanalyse gibt letztlich Einblick in die theaterpädagogische Praxis und zeigt die Möglichkeiten postdramatischer Arbeitsweisen in der Theaterpädagogik auf.

9.3. Abstract (english)

Postdramatic theatre is an important part of the current theatrical landscape. Also theatre pedagogy [*drama education*] is steadily gaining popularity. This study presents postdramatic theatre in the focus of theatre pedagogy to show the usability of postdramatic structures in the context of theatre pedagogical work.

A literature- based summary of the categories of theatre pedagogy and postdramatic theatre is given to lead to the research of the relevance of postdramatic aspects in the field of theatre pedagogy.

An analysis using examples gives a view into the theatre pedagogic work and shows possibilities of postdramatic forms used by theatre pedagogy.

9.4. Lebenslauf

Persönliches

Name: Julia Müllebner

Geburtsdatum: 13.01.1986

Ausbildung

seit WS 2007 Studium der Theater, Film- und Medienwissenschaften an der Universität Wien

2011-2013 Grundlagenbildung zur Theaterpädagogin am IFANT-Institut angewandtes Theater in Wien

seit WS 2005 Studium der Kunstgeschichte an der Universität Wien

2000-2005 Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, Lange Gasse, Wien. Abschluss 2005 (Matura, Zusatzausbildung zur Erzieherin an Horten; Schwerpunktprüfung aus Pädagogik und Bildnerische Erziehung abgelegt.)

1996-2000 BG/BRG Hollabrunn

1992-1996 VS Wullersdorf

Berufliches und Praktika

seit 2012 Junge Burg, Theaterclub „strikt ambivalent“ (Leitung: Jana Horst/ Sven Dolinski) als Regieassistentin

Mai 2013/ 2014 „Der Name der Rose“ im Erlebniskeller Retz (Regie: Christian Pfeiffer) als Schauspielerin

Sept. 2012 Fringe Festival Peking Peking, als Lichttechnikerin der Gruppe „United Words of Theatre“

Aug. 2011 Filmprojekt „Deine Schönheit ist nichts wert“ (Regie: Hüseyin Tabak) Mitarbeit in der Ausstattung

2005-2012 Mitarbeit im TWW- Theater Westliches Weinviertel, vorrangig in der Technik

2009-2015

bei KIWI (Kinder in Wien) als Kindergartenpädagogin

sowie Teilnahme an theaterpädagogischen Projekten im Rahmen der Ausbildung zur Theaterpädagogin.