

Mayte Zimmermann, Kristin Westphal,
Helga Arend, Wiebke Lohfeld (Hgg.)

Theater als Raum bildender Prozesse



ATHENA



Mayte Zimmermann, Kristin Westphal,
Helga Arend, Wiebke Lohfeld (Hgg.)

Theater als Raum bildender Prozesse

Theater | Tanz | Performance

Herausgegeben von

Sven Lindholm, Sibylle Peters, Gerald Siegmund und Kristin Westphal

Band 4

Mayte Zimmermann, Kristin Westphal,
Helga Arend, Wiebke Lohfeld (Hgg.)

Theater als Raum bildender Prozesse

ATHENA | 

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlags in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Ein ATHENA-Titel bei wbv Publikation

© 2020 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG
Bielefeld 2020

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagillustration aus H. Damisch: Der Ursprung der Perspektive.
Das erste Experiment Brunelleschis. © DIAPHANES, Zürich

Bestellnummer: 6006386
ISBN (Print) 978-3-7639-6180-1
ISBN (E-Book) 978-3-7639-6181-8

Printed in Germany

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Einleitung	
<i>Theater als Raum bildender Prozesse</i>	7
1 Zeitgenössische Theaterpädagogik	
Mayte Zimmermann	
<i>Angewandte Theaterpädagogik</i>	17
Wiebke Lohfeld und Kristin Westphal	
<i>Perspektive der Ästhetischen und Kulturellen Bildung</i>	25
Anne Riecke	
<i>Theaterpraktische Grundlagen lehren. Ein Theater als Campus</i>	31
Mayte Zimmermann	
<i>Performativität und Performance</i>	39
2 Vom Chorischen. Die große ›andere Figur‹ des Theaters	
Ulrike Haß	
<i>Szene und Chor</i>	51
Helga Arend	
<i>Der Chor. Partizipation, Isolation und Auflösung des Einzelnen</i>	65
Isabelle Zinsmaier	
<i>DerDie Körper des Chors. Von kollektiven Gängen, individuellen Gesten und dem Aneignen dominanter Posen</i>	79
Kim Willems	
<i>Begegnungen der dritten Art</i>	93
Mayte Zimmermann	
<i>Vom Chorischen. Die große ›andere‹ Figur des Theaters als theaterpädagogisches (Denk-)Modell</i>	107
Kristin Westphal	
<i>Spielarten chorischen Arbeitens im Schul/Theater</i>	121

3 Theater und Affekte

Gerald Siegmund
Fremde Körper. Fremde Affekte 143

Melanie Hinz
Das Theater der Scham in der Theaterpädagogik 157

Martin Nachbar
*Bücher, Filme, Körper und Affekte.
Intermediale und andere Affizierungen in der Rekonstruktion
von Dore Hoyers Tanzzyklus ›Affectos Humanos‹* 175

4 Theater als Ort raumbildender Prozesse

Markus Dietze
*Der architektonische Raum als theaterbildender Prozess.
Zeitgenössische Kunst im Baudenkmal am Beispiel des
Theaters Koblenz* 195

Leon Gabriel
Theater als Bezugnahme. Praktiken der Veränderung 205

Wiebke Lohfeld
Between Us. Raumbildung als Interferenz-Ereignis 221

LIGNA
Uneinheitliche Räume. Für eine andere Theaterpraxis 239

Esther Pilkington
Klassentausch. Eine Reise durch Hamburg 257

Autor*innenspiegel 267

Einleitung

Theater als Raum bildender Prozesse

Theater und Bildung

›Theater‹ ist mit dem Begriff der Bildung auf das engste verbunden – nicht nur, weil Theater auf zentrale Weise die Frage austrägt, wie wir den ›Menschen‹ verstehen und diesen *bilden* (im Sinne von darstellend gestalten, vorstellen), sondern auch, weil Theater über seine vielen Spielarten und kulturellen Ausprägungen hinweg immer mit Bildungsansprüchen oder -versprechen verknüpft worden ist. Dabei ist zu beachten, dass es einen fundamentalen Unterschied macht, ob beispielsweise Friedrich Schiller Theater als »moralische Anstalt«¹ verstehen möchte, ob Bertolt Brecht vorschlägt, Theater in »Pädagogium«² umzubenennen oder ob wir auf die Griechen der Antike schauen, welche den Besuch ihrer Theaterfestivals zu einer Pflichtveranstaltung für alle Bürger³ ihrer Polis gemacht haben. Aber aus all diesen hier erwähnten Theatermodellen lassen sich jeweils gewichtige Schlussfolgerungen darüber ziehen, mit welchen Implikationen eine entsprechende Zeit oder Gesellschaft ihre Idee von ›Bildung‹ aufgeladen hat.

Wilhelm von Humboldt, der die Idee der deutschen Universität maßgeblich geprägt hat, gibt uns Bildung als die Befähigung zu verstehen, »Wissenschaft als etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes zu betrachten«⁴. Im Geiste Humboldts dürfen wir Bildung also nicht als souveräne Herrschaft über ein feststehendes Wissensgebiet oder als mechanische Nachahmung des Vorhandenen verstehen – Bildung ist vielmehr ein suchender, ein tastender Prozess ohne bereits bekanntem Ziel, der immer auch die eigenen Grundlagen in den Blick nimmt und diese möglicherweise selbst der Veränderung preis gibt. In der heutigen Zeit hingegen erscheint Bildung »in erster Linie als nützlich für die Entwicklung von Humankapital [...], wobei Humankapital das ist, was das Individuum, die Welt der Industrie und der Staat zu steigern versuchen, um die Wettbewerbsfähigkeit zu maximieren«⁵. Mit Blick auf die gegenwärtigen Entwicklungen im bildungspolitischen Sektor (nicht nur

1 Schiller, Friedrich (1966): Wie kann eine gute stehende Schaubühne eigentlich wirken? In: Ders.: Werke in drei Bänden. Bd. 1. Frankfurt am Main, 719–729.

2 Vgl. Brecht, Bertolt (1997): Fatzer. In: Ders.: Große kommentierte Frankfurter und Berliner Ausgabe. Hg. von Werner Hecht. Bd. 10, 1. Frankfurt am Main.

3 An dieser Stelle bewusst männlich formuliert.

4 Humboldt, Wilhelm v. (1964): Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: Ders.: Werke, 257.

5 Brown, Wendy (2018): Die schleichende Revolution. Wie der Neoliberalismus die Demokratie zerstört. Berlin, 210.

in Deutschland) erscheint es uns politisch wichtig, diesem Band ein Bildungsdenken voranzustellen, das weder in ökonomischen Kategorien noch in Credit Points oder Workloadberechnungen aufgeht. Die titelgebenden ›bildenden Prozesse‹ beschreiben vielmehr eine Dynamik, die zwischen dem Durchstreifen des Bekannten und seiner kritischen Überschreitung pendelt und sowohl die subjektivierenden Kräfte gesellschaftlicher und kultureller Diskurse, Institutionen oder Normative bezeichnet wie gleichzeitig das selbstreflexive Werden von Subjekten innerhalb der sie rahmenden Kontexte.

Brett vor dem Kopf oder Bretter unter den Füßen?

Das Titelbild unseres Bandes zeigt die Skizze eines Menschen, der eines der ersten Experimente zur Perspektive von Filippo Brunelleschi durchführt. Brunelleschi gilt als einer der ›Erfinder‹ der geometrisch konstruierten Perspektive und damit einer ästhetischen Technik, deren prägende Kraft bis in die heutige Zeit hinein verfolgt werden kann. Uns dient diese Skizze als eindruckliche Ansicht der Doppelbödigkeit ›bildender Prozesse‹: Wir sehen einen Menschen, der sich eine perspektivische Zeichnung des Baptisteriums von Florenz umgekehrt vor das Gesicht hält. Davor hält er einen Spiegel, auf den er durch ein kleines Guckloch innerhalb des Bildes blickt (eigentlich auf der Horizontlinie des Bildes, hier wohl aus visuellen Gründen leicht darunter). Was sieht dieser Mensch?

Die von uns gewählte Abbildung des Experimentes ist im Grunde unvollständig: Brunelleschi sah nämlich das Spiel mit Bild und Spiegel in einer exakt berechneten körperlichen Distanz zum realen Baptisterium vor, sodass durch das Heben und Senken des Spiegels der Blick des Experimentierenden zwischen Bild und realem Gebäude alternieren kann. Was in dieser Skizze des Experimentes also fehlt, ist der für sein Funktionieren absolut essentielle Umraum bzw. ein darstellerischer Hinweis darauf, dass Körper und Raum in einem Verhältnis zueinander stehen müssen, damit als Clou des Experimentes die bildliche Darstellung und das reale Gebäude für das Auge sozusagen ununterscheidbar werden (können).

In dieser Skizze ist diese Beziehung zum Umraum bereits unterbrochen – und genau dadurch wird sie zu einem spannenden Fingerzeig, worum es in diesem Experiment *eigentlich* geht: Dieser Mensch nämlich sieht nicht länger das Baptisterium von Florenz, es ist bei dem, was er hier tut, eigentlich auch schon völlig egal, ob er sich in Florenz befindet oder nicht. Er betrachtet zunächst einmal eine illusionäre Abbildung des Baptisteriums von Florenz, das aber impliziert, dass er eigentlich seine eigene Darstellungstechnik betrachtet.

Historisch gesehen ist dieses Experiment ein Scheidepunkt: Im Heben und Senken des Spiegels artikuliert sich die Frage, wie der ›Mensch‹ sich als Subjekt begreift bzw. wohin er seinen Blick richtet: auf seine kreatürliche Eingebundenheit in die Welt oder auf die Technik seiner Selbstermächtigung. Unser

Titelbild zeigt die Entscheidung, welche die Entwicklung neuerer ästhetischer Formensprachen ab der Renaissance prägt: Der Spiegel verweist uns auf eine Form der Selbst-Bezüglichkeit, in welcher der ›Mensch‹ ›sich selbst‹ als Gestalter der Welt gleichzeitig inszeniert und erkennt. Mit Martin Heidegger gesprochen können wir in all den sich entwickelnden Techniken der Renaissance die gleiche selbstbezügliche Ermächtigungsgeste finden, qua derer der ›Mensch‹ den Ort Gottes oder der Götter einnimmt: Es *bildet* sich der ›Mensch‹, so könnte man sagen, indem er die ›Welt‹ zum Bild macht: alles ist, weil ich hier bin.⁶

Diese angebliche Fortschrittsgeschichte hat eine Kehrseite: Was wir in dieser Skizze sehen, ist eigentlich ein Mensch, der verschwindet; ein Mensch, dessen Gesicht nicht zu erkennen ist. Hier hat jemand im wahrsten Sinne des Wortes ein ›Brett vor dem Kopf‹. Hier kann jemand eigentlich ›nichts mehr sehen‹ – außer durch das kleine Loch, durch das er zum Voyeur einer Szene wird, bei der er körperlich äußerlich bleibt. Eine Szene der Selbst-Bezüglichkeit, in der der Mensch also nicht länger ›sich‹ im Sinne seiner kreatürlichen Anwesenheit erfährt, sondern ›sich‹ nur als Prinzip oder als Technik, in diesem Falle die Technik einer perspektivischen Hoheit über den Raum und der eigenen Verortung am optimalen Ausgangspunkt. Aber diese Herrschaft über den Raum geht paradoxerweise eben zugleich mit dem Ausschluss des Subjekts als einem Überschuss des Prinzips aus diesem Raum einher.

Bleiben wir bei der Doppelbödigkeit ›bildender Prozesse‹, dann sehen wir hier sicherlich *uns* bildende Prozesse im Sinne der historischen Genese heutiger Darstellungsdispositive, was wir aber nicht mehr sehen, ist das *sich* bildende Subjekt im Sinne einer kritischen Selbstverortung. Haltung und Position des Subjekts bleiben in dem von diesem Experiment ausgedrückten Bild des Menschen ›außen vor‹. Heute ist dieses Problem jeden Tag auf der Straße zu beobachten – beispielsweise wenn Menschen sich von Google Maps zu einem Ziel leiten lassen und davon ausgehen, dass ihnen die App zeigen würde, ›wo‹ sie sind. Aber auch in diesem Fall schauen wir auf ein Raster, eine Darstellung der Welt, das uns nur vorschlägt, ›wo‹ und damit verbunden ›was‹ oder ›wer‹ wir eigentlich sind – was sich verändert hat ist lediglich der Intensitätsgrad der Illusion; das, was schon bei Brunelleschi zu verschwinden im Begriff war, hat Google Maps auf einen Punkt gebracht, der immer gleich ist. Mit Blick auf unser Cover gesprochen ist also inzwischen auch der körperliche Umriss, der körperliche Mensch als das Darstellungsspiel Eröffnender gänzlich verschwunden und eingedampft auf jenes kleine Loch, durch das sein Blick fällt. Dass dies wirklich Auswirkungen auf ›uns‹ hat, sieht man immer mal wieder, wenn Menschen sich körperlich in Gefahr bringen oder gar sterben, weil sie, ohne nach rechts oder links zu schauen, auf die Straße rennen oder ein besonders spektakuläres Bild zu

6 Dieser Zusammenhang ist aus theaterwissenschaftlicher Perspektive ausführlich erläutert in Zimmermann, Mayte (2017): Von der Darstellbarkeit des Anderen. Bielefeld, 29–49.

schießen versuchen. Was sehen diese Menschen? ›Wo‹ sind sie in einem solchen Moment und welche Perspektive haben sie auf sich?

Unsere These im Kontext Kultureller bzw. Ästhetischer Bildung lautet, dass wir zu Fragen der Selbst-Bildung nur Zugang erhalten, wenn wir die Darstellungstechniken verstehen, die ›uns‹ prägen und Orientierung versprechen. Wenn wir ›uns‹ in jenen (zumeist digitalen) Techniken wiederfinden, die (fast) schon ohne uns funktionieren.

Mit unserem Cover möchten wir dazu ermutigen, hinter dem Prinzip ›Mensch‹ unser körperliches Sein wieder zu entdecken, das das Spiel eigentlich in Gang setzt. Im Bild selbst nicht mehr vorzukommen oder als solche*r nicht mehr adressiert zu werden, ist vielleicht die genuinste Erfahrung der Facebook- und Instagramgeneration. Es ist zugleich die tiefste Erfahrung, dass das ›eigene‹ Dasein nicht auf einen Punkt reduziert werden kann, und die ›eigene‹ Bildung damit einsetzt, die Schwere des Körpers auf den ›Brettern‹ der Welt (wieder) zu spüren.

Zu den Beiträgen

Vor dem Hintergrund dieser grundlegenden Gedanken führt die vorliegende Publikation Beiträge zusammen, die im Rahmen von drei Fachtagungen des *Zentrums für zeitgenössisches Theater und Performance* von 2016–2019 in Koblenz hervorgegangen sind. Vertreter*innen aus den Bereichen Theaterwissenschaft, Theaterpädagogik sowie der künstlerischen Praxis gehen als gleichberechtigte Positionen zu drei zentralen Themenfeldern für eine zeitgenössische Theaterpädagogik miteinander in einen produktiven Austausch.

Kapitel 1 Zeitgenössische Theaterpädagogik versteht sich als Positionsbestimmung des *Zentrums für zeitgenössisches Theater und Performance*, welches seit 2015 den ersten universitären Studiengang *Darstellendes Spiel/Theater* in Rheinland-Pfalz verantwortet.

Kapitel 2 Vom Chorischen. Die große ›andere Figur‹ des Theaters stellt den Chor, dessen Bedeutung in der Entwicklung eines bürgerlichen Theaters zurückgedrängt wurde, in den Fokus der Betrachtungen. Der zentrale Blick auf die Darstellung einzelner Protagonist*innen wie im Theater der deutschen Klassik verliert im aktuellen zeitgenössischen Theater seinen Sinn, weil das Individuum in einem größeren Kontext und einem Gesamtsystem gesehen wird. Durch das Chorische wird diese neue Perspektive, die in den Ursprüngen des Theaters noch deutlich war, erlebbar und erfahrbar. **Ulrike Haß** beleuchtet die Offenheit der Ursprünge des Theaters in der Antike und ihre Rolle für das zeitgenössische Theater. Das Theater als Kultträger verkörperte das große Andere, das nicht nur durch den Chor, sondern durch eine große Offenheit der freien Bühne in die Landschaft hinein deutlich wurde. Daneben zeigt Haß an einem konkreten Bei-

spiel, welche Rolle die Idee des Chores in zeitgenössischen Aufführungsformen einnehmen könnte. **Helga Arend** weist nach, wie das zeitgenössische Drama von Botho Strauß und Elfriede Jelinek auf die kultischen und mythischen Dimensionen des Chores zurückgreift und diese wiederaufleben lässt. Mit diesem Rückgriff auf den Kult trifft sich die antike Auffassung mit der zeitgenössischen Philosophie, die das autonom handelnde Individuum in Frage stellt bzw. seine Auflösung in Strukturen und Texten erörtert. Darüber hinaus zeigt **Isabelle Zinsmaier**, dass der Chor im antiken Theater als eine unabhängige Figur, die mit vielen Stimmen spricht, erscheint. Die Stimme des Chors klingt wie eine mächtige Einzelfigur, deren Aussagen stärker und wirksamer sind. In ihren Performances wird deutlich, dass eine sprachliche Einheitlichkeit konstitutiv für den Chor ist, aber das individuelle Agieren der einzelnen Choreut*innenkörper innerhalb des Chorkörpers die sprachliche Konformität durchaus durchbrechen kann. **Kim Willems** geht davon aus, dass der Chor als eine fremde Vielstimmigkeit in jedem Sprechen und Denken vorhanden sei. Deshalb bieten für ihn chorische Versuchsanordnungen Formate an, in denen sich Kinder und Jugendliche performativ fremd erfahren und sich spielerisch mit Anderen auseinandersetzen können. Willems zeigt anhand einer Performance die beteiligten Jugendlichen in der Reflexion mit ihrer Biografie und ihrem ›Erbe‹. **Mayte Zimmermann** beschreibt die Erfahrungen mit chorischen Elementen, die Studierende in der praktischen Umsetzung erlebten und reflektierten. Das Ergebnis ist, dass Polyphonie als eine grundlegende Erfahrung erkannt werde und das Chorische einerseits Halt gebe, andererseits auch die Angewiesenheit auf die anderen erlebbar mache. Zimmermann leitet daraus ein politisches Statement ab, das die Bildungsinstitutionen in die Pflicht nimmt, das Verhältnis von Singular und Plural, Differenz und Konsens in eine Struktur zu überführen, in der Toleranz als gelebte Praxis und Reflexion weitergegeben werden kann. **Kristin Westphal** betrachtet die neuen Perspektiven auf den Chor als Chance für die Ästhetische Bildung, nicht nur, aber auch im schulischen Bereich. Durch die veränderte Bewertung des Chorischen könnten neue Formate entwickelt werden, die sich absetzen von der Idee eines auf Genialität beruhenden Kunst- und Bildungsverständnisses. Stattdessen könne ein Begriff von Performance entstehen, der auf der Auseinandersetzung und dem Handeln mit dem oder den Anderen basiere.

Kapitel 3 Theater und Affekte widmet sich einem eher marginal behandelten Thema, obwohl es gleichzeitig höchst virulent ist. So wird in theaterpädagogischen Kontexten in der Regel viel über Gefühle gesprochen, wobei Gefühle entweder innere Vorgänge von Figuren beschreiben, Reaktionen, die bei einem Publikum ausgelöst werden sollen oder als Grundlage des Theaterspiels begriffen werden. Von Affekten hingegen als einer körperlichen Berührung, Anregung oder auch reaktiven Entladung wird nicht nur wenig gesprochen, sie gelten gemeinhin als ›Störung‹. Tatsächlich ist das bürgerliche Theatermodell,

das noch vielen theaterpädagogischen Praktiken Pate steht, auf eine Unterdrückung von Affekten ausgelegt. Die pädagogische Konzeption des Dramas verlangt nach einer affektiven Disziplinierung von Schauspielern wie auch dem Publikum. Während Schauspieler ab dem 18. Jahrhundert professionell in der Kontrolle über ihren Körper geschult werden, beschränken sich die Affektäußerungen des Publikums ab dem gleichen Zeitraum auf konventionell sozialisierte Formen für Zustimmung bzw. Ablehnung (Buhen, den Raum verlassen, Füße trampeln, stehenden Ovationen, Klatschen, Husten usw.).

Zeitgenössische Theaterpraktiken wie -theorien nun lassen uns das Verhältnis von Zuschauer*innen und Akteur*innen als Raum einer »geteilten und reflektierten Affektivität«⁷ verstehen. Die Beiträge gehen aus unterschiedlichen Perspektiven der Frage nach, was es für theaterpädagogische Arbeitsweisen bedeutet, Körper über ihre Zeichenhaftigkeit hinaus als Phänomene und Experimentierfelder für eine performative und leiblich-sinnlich gebundene Praxis zu entdecken, welche insbesondere über Affekte erlebbar wird. **Gerald Siegmund** widmet sich in seinem Beitrag *Fremde Körper. Fremde Affekte* zunächst der Unmöglichkeit über Affekte zu schreiben, entziehen sich diese doch trotz einer Verbundenheit, weil sie als körperliche (Er-)Regungen ihren Gegenstand im Register der Sprache verfehlen würden. Mit Rekurs auf die Tanzperformance *Violet* von Meg Stuart geht er der These nach, dass Affekte dann ins Spiel kommen, wenn sich die Form der Stücke lockert und aufs Spiel setzt. **Melanie Hinz'** Beitrag greift verschiedene Beispiele aus dem Fundus ihrer theaterpädagogischen und künstlerischen Arbeiten auf, um sich den verschiedenen Erscheinungsweisen, wie z. B. dem Unkontrollierbaren, der Fremd/Scham zuzuwenden, die uns Aufschluss geben über das Verhüllen und gerade nicht das theatralische Zeigen, um sie vor dem Hintergrund von Performancetheorie wie auch einer leiborientierten, phänomenologischen Theorie und Praxis des Theaters zu reflektieren. Nachgegangen wird, wie mit der Untersuchung von Affekten produktive Impulse für eine theaterpädagogische Praxis sowohl für das zu erarbeitende Produkt als auch für den transformativen Bildungsprozess des Individuums erwachsen können. **Martin Nachbar** beschreibt vor dem Hintergrund einer langjährigen Arbeit als Performer und Erfahrung mit Performance-Lectures intermediale und andere Affizierungen in der Rekonstruktion von Dore Hoyers Tanzzyklus *Affectos Humanos*. Hoyer hat die Komplexität von Gefühlen, Affekten, Emotionen choreografisch fass- und gestaltbar gemacht. Nachbars Interesse richtet mit seiner Re/Konstruktion nun nicht darauf, Tanz unter den allgemein vorherrschenden Prämissen von Gefühlsausdruck zu betrachten, sondern vielmehr Tanz als ein Experiment mit Bewegung im Raum bzw. mit den Techniken der Bewegung und somit auch mit den Techniken von Gefühls-, Affekt- und Emotionsbewegungen praxeologisch zu reflektieren.

7 Lehmann, Hans-Thies (2013): Tragödie und Dramatisches Theater. Berlin, 604.

Schließlich wird im **Kapitel 4 Theater als Ort raumbildender Prozesse** untersucht, wie der Theaterraum im zeitgenössischen Theater die traditionsreiche architektonische Trennung zwischen dem Ort der Aufführung und dem dargestellten Raum (Bühnenbild) aufbricht. Das unhinterfragte Primat der Guckkastenbühne, welches bis heute unsere Stadt- und Staatstheater prägt, erhält angesichts zeitgenössischer Formen des Theaters in besonderer Weise andere und neue Bedeutungen im Kontext einer raumbezogenen Betrachtungsweise. So kann unter Umständen die Auseinandersetzung mit den architektonischen Implikationen des Guckkastenraums zeigen, dass diese ›bedeutungslose‹ Box, in der ›nur‹ etwas gezeigt wird, was von Zuschauer*innen aufgenommen und gedeutet wird, eben nie ›neutral‹ war. Von raumbildenden Prozessen zu sprechen heißt, ›Raum‹ nicht länger als statisch und vorausgesetzt zu begreifen, sondern als mediale Anordnung von Wahrnehmung und Darstellung. Erst im Prozess ihrer Inszenierung und Ausgestaltung wird dann die Bedeutung von ›Raum‹ generiert. Die unzähligen Möglichkeiten, die sich damit auftun, wenn Räume sich bilden, sind der Fokus für diesen Abschnitt des Bandes: Es sind keine festen und normierten Räume angesprochen, sondern dynamische Prozesse, in denen sich völlig neue Fragen an Beziehungen stellen zwischen Zuschauer*innen und Publikum, Innen und Außen, Theater und Alltag, Rezeption und Produktion sowie Subjekt und Raum. Gleichzeitig fragen wir nach den theaterpädagogischen Potenzialen einer raumbezogenen Theaterarbeit bzw. einer dem Raum entthobenen Zugriffsweise in derselben. Was für Wahrnehmungs- und Darstellungsformen, welche szenische Praxen ergeben sich, wenn der Raum nicht mehr als gegeben aufgefasst und vorausgesetzt wird? In einem ersten Beitrag wird von **Markus Dietze** umrissen, was die Realisierung von Theater in einem architektonisch festgelegten historischen Theaterbau bedeutet. In seinem Beitrag *Der architektonische Raum als theaterbildender Prozess. Zeitgenössische Kunst im Bau- und Denkmal am Beispiel des Theaters Koblenz* werden die verschiedenen Ebenen einer raumbildenden Theaterarbeit skizziert und kritisch reflektiert. Insbesondere die Grenzen der Arbeit in einem denkmalgeschützten Gebäude bis hin zu einer Umkehrung von inszenatorischer Ideenbildung und Umsetzung werden hier stark gemacht. Anders diskutiert **Leon Gabriel** in seinem Beitrag *Theater als Bezugnahme: Praktiken der Veränderung* raumbildende Implikationen von zwei zeitgenössischen Performances. Dabei spielt für Gabriel maßgeblich die Überwindung der zugeschriebenen Rollen ›Publikum‹ und ›Performer*in‹ eine Rolle: ohne das Mit-tun- und -spielen in raumübergreifenden Settings, die inszenatorisch vorbereitet sind, funktioniert das Aufführungserlebnis dieser Performances nicht. Ähnlich wie im Beitrag von **Wiebke Lohfeld** *Between Us: Raumbildung als Interferenz-Ereignis* sind interferierende Dynamiken als Grundlage für die Bildung des Theaterraums skizziert. Bei Lohfeld zeichnet sich ab, dass der Raum im Bezug der sich bewegenden und zur Bewegung auffordernder Teile einer Inszenierung Affizierungen beim Publikum ermöglicht, die den Raum quasi

als eine sich gegenseitig durchdringende Überlagerung von wahrgenommenen Bildern, Dingen und Menschen kreieren. Das Performancekollektiv **LIGNA** zeichnet in seinem Beitrag *Uneinheitliche Räume. Für eine andere Theaterpraxis* Raumbildung im Hinblick auf politische, historische und faktische Dimensionen nach. Entlang eigener Produktionen werden unterschiedliche Konstruktionen und Überwindungen von Räumen aufgezeigt, die kategorisch in der Arbeit des Performancekollektivs eine Rolle spielen. **Esther Pilkington** wiederum macht anhand eines Forschungstheaterprojekts deutlich, dass existierende Stadtteilräume auch Existenzräume darstellen, die durch eine spielerische Überwindung soziales Verstehen von Anderen und Fremden ermöglichen. In *Klassentausch. Eine Reise durch Hamburg* werden Perspektiven auf eine forschende Theaterarbeit mit Kindern eröffnet, die mehr ist als ein ›Klassenausflug‹.

Wir danken dem *Zentrum zeitgenössisches Theater und Performance* der Universität Koblenz für die Finanzierung dieses Bandes.

Koblenz im April 2020

Mayte Zimmermann, Kristin Westphal, Helga Arend, Wiebke Lohfeld

Zeitgenössische Theaterpädagogik

Mayte Zimmermann

Angewandte Theaterpädagogik

Im folgenden Text werde ich den Studiengang *Darstellendes Spiel/Theater* am Zentrum für zeitgenössisches Theater und Performance der Universität Koblenz in seiner theaterpädagogischen Ausrichtung vorstellen. Neben seiner im Titel des Zentrums formulierten Ausrichtung am zeitgenössischen Theater bzw. der Performance ist das zweite besondere Merkmal dieses Selbstverständnisses die Kooperation mit dem Theater Koblenz. Während die leitende Theaterpädagogin des Theaters, Anne Riecke, aus ihrer Perspektive Einblicke in dieses Arbeitsverhältnis gibt¹, möchte ich mich mit dem Anspruch beschäftigen, der in der strukturellen Anlage des Studiengangs zum Ausdruck kommt: nämlich der Installierung eines Verhältnisses von Theorie und Praxis. Bzw. genauer: der Einsicht, dass ein Studiengang *Darstellendes Spiel/Theater* sich sowohl der Theorie als auch der Praxis des ›Theaters‹ zu verantworten hat.

Für das weite Feld deutschsprachiger Studiengänge lässt sich eine zwar grob vereinfachte, dennoch wirkungsmächtige Aufteilung für das Wissensfeld ›Theater‹ konstatieren: theaterwissenschaftliche Studiengänge seien für ›die Theorie‹, künstlerische Hochschulen hingegen für ›die Praxis‹ zuständig. Ich möchte diese plakative Darstellung nicht fortschreiben – sie dient mir hier in ihrer durchaus historisch nachzeichenbaren Genese als Folie, um die besondere Herausforderung zu konturieren, der sich ein Studiengang für das Schulfach ›Theater‹ gegenüber sieht: Als universitärer und damit immer noch mehrheitlich theoriegeprägter Lehramtsstudiengang verfolgt er nicht das Ziel, Künstler*innen hervorzubringen, zugleich sollen seine Absolvent*innen aber gemäß der Bildungsrahmenpläne größtenteils darstellungspraktisch arbeiten und genau darüber einen fachdidaktischen Standpunkt zum Ausdruck bringen (können). Darüber hinaus konstatiert Carmen Mörsch:

»Worauf es [...] ankommt, ist, dass die jeweiligen Positionen in Kenntnis der fachlichen Debatte transparent und argumentativ begründet werden. Dies geschieht im Bereich der Kulturvermittlung noch sehr selten. Sie ist in erster Linie ein Praxisfeld und kritische (Selbst-)Reflexion, wenn sie überhaupt stattfindet, bezieht sich bis dato vor allem auf die Frage nach den Methoden.«²

Dieser Einschätzung möchte ich mit Blick auf meinen beruflichen Erfahrungsraum innerhalb wie außerhalb der Universität zustimmen. Auch ich halte es für

1 Vgl. den Beitrag von Anne Riecke in diesem Band.

2 Mörsch 2011, 20.

einen zentralen und leider oft sehr vernachlässigten Verantwortungsbereich der Theaterpädagogik, das eigene Tun nicht nur an bildungswissenschaftliche, sondern an die theoretischen Diskurse jenes Faches rückbinden zu können, dem es vor allem im engeren Rahmen der Schule verpflichtet ist: ›Theater‹.³ Zugleich möchte ich damit aber keiner Haltung Vorschub leisten, welche das eigene Tun auf theoretisch fundierte Absichten verkürzt und dadurch taub wird für das, was sie in szenischer Arbeit an Widersprüchlichem oder Inkommensuralem hervortreibt.

Die deutsche Universitäts- und Hochschullandschaft hat sich in den letzten Jahrzehnten durch Bachelor- und Master-Studiengänge radikal gewandelt – vor diesem Hintergrund stellt sich der universitären Lehre jeden Tag neu die Frage, ob ein Studium dazu dienen soll, Techniken im Stile einer Ausbildung zu vermitteln, oder ob man Studierende im Erbe Humboldts weiterhin zur Selbst-Bildung anregen, sie also mit offenen, gar krisenerzeugenden Fragestellungen konfrontieren darf, deren Wert sich nicht durch einen sogenannten Kompetenzerwerb abbilden lässt und die nicht ausschließlich mit Blick auf eine künftige Verwertbarkeit hin betrachtet werden. Es ist bereits viel Kritisches über die Verschulung der Hochschulen geschrieben worden⁴ und vielem davon schließe ich mich an. Als einer der Vorteile aber dieses strukturellen Wandels mag man die Aufwertung der ›Angewandtheit‹ akademischen Wissens sehen und damit verbunden, so ist auch der Titel meines Aufsatzes zu verstehen, die Herausforderung, sich in der akademischen Welt der *Beziehung* von Theorie und Praxis zu verantworten.

Ich selbst habe *Angewandte Theaterwissenschaft* in Gießen studiert. Dieser Studiengang war zum Zeitpunkt seiner Gründung in den 80er-Jahren ein deutschlandweites Novum, brach er doch mit der offenbar damals vorherrschenden Meinung, dass der Raum akademischer Bildung der ›hohen Theorie‹ und ihren Erkenntnissen vorbehalten sei. Die von diesem Studiengang bis in die 2000er-Jahre ausgehende Provokation⁵ bestand darin, dass in dem von Andrzej Wirth nach dem Vorbild der amerikanischen *Drama Departments* gestalteten Institut theoretische Seminare durch szenische Projekte unter der Leitung von Theaterkünstler*innen flankiert wurden. Sowohl durch die Lehrenden als auch durch die strukturelle Anlage des Studiums wurde so mit der Vorstellung gebrochen, dass Theorie etwas sei, das der theatralen Praxis diese erklärend oder

3 Dass diese Einschätzung aber noch nicht im allgemeinen Diskurs um die Theaterlehrfähigkeit angekommen ist, zeigt die Fachbezeichnung *Darstellendes Spiel* – anders als bei den ästhetischen Fächern wie Musik oder Kunst finden wir darin bereits einen Hinweis auf die Reduktion des fachdisziplinären Selbstverständnisses auf ›ein Praxisfeld‹.

4 Beispielsweise Haß/Müller-Schöll 2009 oder auch Horst 2010.

5 Exemplarisch wird immer gerne auf Gerhard Stadelmaier verwiesen, der noch 2001 das Institut als »Unglücksschmiede des deutschen Theaters« bezeichnet hat. In: Matzke/Wortelkamp 2012, 9.

sogar diese anweisend übergeordnet sei. Im *Buch der Angewandten Theaterwissenschaft*⁶ lässt sich die konkrete Genese dieses Versuchs ausführlicher nachlesen, als ich sie hier nachzeichnen kann.

Mir geht es um den in der Struktur des Studiums angelegten Versuch, Theorie und Praxis als sich wechselseitig bedingendes, hervortreibendes und gestaltendes Geflecht zu erproben, in dem es sowohl zu produktiven Synergien als auch kritischen Widerständen und Einsprüchen kommt. ›Angewandt‹ bedeutet also nicht, das praktische Tun nach den Gesetzen des Marktes auszurichten; ›angewandt‹ bedeutet vielmehr die Aufwertung eines im praktischen Arbeiten selbst geborgenen Wissens, welches in den Raum der Theorie bis zu dem Punkt ihrer möglichen Transformation hineinwirkt und zugleich durch diese angeregt und bereichert wird.

Das auf diese Weise umrissene ›Wissensfeld Theater‹, für dessen Fortschreibung unsere Studierenden später als Lehrende verantwortlich sein werden, erweist sich so lange als ›eierlegende Wollmilchsau‹, wie Theorie und Praxis als beziehungslos nebeneinander existierende Felder, gar als sich gegenseitig das Wasser abgrabende Antipoden begriffen werden und nicht als jenes synergetische Feld, welches ›Theater‹ sowohl als zu beschreibenden Gegenstand wie als entwerfende Aktivität im Kern bestimmt. Um es plastisch zu formulieren: Kooperationen wie beispielsweise unsere mit dem Theater Koblenz oder mit den Schulen der Umgebung oder auch die zwischen den das Zentrum tragenden Fachbereichen sind nicht per se ein Garant dafür, Theater als ein rhizomatisches Gefüge⁷ theoretischer und praktischer Dimensionen erfahrbar und analysierbar zu machen – ihnen eignet vielmehr die Gefahr, einer institutionellen Trennung von Theorie und Praxis Vorschub zu leisten und dadurch ein ›Überforderungssyndrom‹ zu erzeugen, welches aus der Vorstellung folgt, Theaterlehrer*innen hätten eine schier unüberschaubare Menge je unterschiedlicher Kompetenzen zu erwerben, die nichts miteinander zu tun haben oder gar zueinander in Konkurrenz stehen. Ich bitte dies hier nicht als grundsätzlichen Einwand gegen Kooperationen von Studiengängen zu verstehen. Mir geht es vielmehr darum, das strukturelle Versprechen solcher diskursiven Gefüge nicht als Selbstläufer zu verstehen, sondern als notwendige Herausforderung für die je eigene Lehre in den Blick zu nehmen. Um es nochmal anders zu formulieren: Über die einer Lehrveranstaltung zugeordneten Kompetenzen wie ›können eine Aufführungsanalyse schreiben‹ oder ›können ein szenisches Projekt durchführen und reflektieren‹ hinaus möchte ich die Aufgabe in den Blick nehmen, Studierende in ein Fach einzuführen, als dessen zentralen Schauplatz ich gerade die mannigfaltigen Wechselwirkungen und Spannungsgefüge seiner theoretischen wie prak-

6 Vgl. Matzke/Weiler/Wortelkamp 2012.

7 Vgl. Deleuze 1977.

tischen Anteile begreife – und dies, im Anschluss an die oben zitierte Carmen Mörsch, als Voraussetzung dafür, um überhaupt über das Verhältnis von Theater und Bildung nachdenken und sprechen zu können.

Ich muss kurz den strukturellen Hinweis vorausschicken, dass meine Stelle in Koblenz die einzig hauptamtlich für das Darstellende Spiel zuständige und sie in der Modulstruktur so verankert ist, dass ich als einzige Dozentin die Möglichkeit habe, die Studierenden kontinuierlich über die zwei Jahre des Zertifikatsstudiengangs zu begleiten. Diese ist die Voraussetzung dafür, dass ich meine Lehre als einen Prozess anlegen kann, der anderen zeitlichen Gesetzen folgt als der Semesterlogik. Und es erscheint mir in der Schnellebigkeit und Verwertungslogik der Universität manchmal so, dass es genau diese Möglichkeit ist, Zeit zu geben und Entwicklungen ihr eigenes Tempo zu lassen, die wirkmächtiger ist als ihre theoretische Formulierung – oder genauer: eine fachdidaktische Überzeugung verwandelt sich erst durch ihre performative Praxis tatsächlich zu einer auch theoretisierbaren Position.

Konkret bin ich im Rahmen des Studiengangs *Darstellendes Spiel/Theater* für die Module »Fachdidaktik des Darstellenden Spiels« (1. Studienjahr) und »Theaterpraktisches Projekt«⁸ (2. Studienjahr) zuständig – ich unterrichte darüber hinaus flankierend theaterwissenschaftliche Seminare zu Aufführungsanalyse, Theorie und Geschichte sowie Theater und Performance, beschränke meine Ausführungen hier jedoch auf das zentrale »Rückgrat« des Studiengangs, welches die je etwa zwanzig Studierenden über die Dauer der zwei Jahre als Gruppe durchlaufen. Greift man zu Handreichungen für den Lehrbetrieb wie dem *Kursbuch Darstellendes Spiel*⁹, scheint die Frage, was Theater sei, in einer ersten 60-minütigen Sitzung sowohl erklärbar, wie dieses »Wissen« auch als Voraussetzung für das kommende gemeinsame Arbeiten erscheint.¹⁰ Meine fachdidaktische Grundüberlegung besteht dem gegenüber in der Setzung von »Theater« als einem Suchbegriff, dem wir uns sowohl als gegebenem und analysierbarem Gegenstandsbereich wie zugleich in einer entwerfenden, diesen Gegenstandsbereich gestaltenden wie auslotenden Praxis nähern. Man mag dies für ein Paradox halten – ich würde dem entgegen, dass es sich aber um kein willkürlich gesetztes Paradox handelt, sondern um die notwendige Verstrickung in den zentralen Schauplatz jenes Faches, das später einmal unterrichtet werden soll.

Das erste Studienjahr habe ich deshalb als einjähriges szenisches Projekt konzipiert, in dem ich zunächst sehr gezielte praktische wie theoretische Impulse setze und viel Zeit auf gemeinsame Reflexion verwende, bevor ich es für erste eigenständige szenische Versuche der Studierenden öffne. Wir haben es mit

⁸ Modulhandbuch *Darstellendes Spiel* der Universität Koblenz.

⁹ Vgl. Pfeiffer/List 2009.

¹⁰ Vgl. Pfeiffer/List 2009, 10–13.

Studierenden zu tun, die im Gros der Fälle zunächst höchst selten ins Theater gehen und mit zeitgenössischem Theater oder Performance so gut wie keine Erfahrungen haben. Ihre Vorstellung einer Qualifizierung für das Studium reduziert sich auf das Spielen in Theater AGs oder Laiengruppen und schließt kaum jemals das persönliche Interesse an ästhetischen Auseinandersetzungen mit Musik, Bildender Kunst, Film oder eben Performance-, Installations- oder Aktionskunst ein. Als Motivation für das Studium nennen sie stattdessen vielfach die wirkungsästhetische Kraft von Musicals. In meinem Alltag werde ich immer wieder von Außenstehenden mit der Frage konfrontiert, wie ich meine eigenen Ansprüche ›soweit runterschraube‹, dass ich ›diese Studierenden‹ nicht ›überfordere‹. Einer solchermaßen verstandenen Pädagogik setze ich die Überlegung entgegen, dass die Auseinandersetzung mit szenischer Kunst im Kern das Potenzial von Differenzenerfahrungen umspielt und das durch uns bereitete Studium daher im besten Sinne vor jedem durch mich vermittelten (›richtigen‹) Wissen über oder gar einer damit verbundenen (›richtigen‹) Pädagogik von Theater genau mit der Erfahrung, Diskussion und Reflexion von Differenz, von etwas Neuem, Unbekanntem beginnen darf. Von zentraler Wichtigkeit ist mir dabei, dass dieses ›Fremde‹ nicht inhaltlich/thematisch zu verstehen ist, sondern die Darstellungspraxis oder das Vermögen von Darstellung selbst zum Gegenstand hat. Als roten Faden der gemeinsamen Arbeit wähle ich für jedes Jahr eine textliche Grundlage, welche diese selbstreflexive Hinwendung auf ihre szenische Umsetzung bereits thematisiert, sich daher der Indienstnahme als Erst- wie Letztbegründung für das szenische Arbeiten widersetzt und als Herausforderung zum Ausprobieren verstanden werden kann. Ich wähle bewusst keine Charakterdramen, welche das Lektüreinteresse auf die Auslotung der Innerlichkeit einer Figur reduzieren, sondern Texte, welche sich kritisch auf das mannigfaltige Gefüge szenischer Darstellung hinwenden.¹¹ Beispielsweise geht es mir mit der Wahl von Büchners *Woyzeck* nicht um eine Charakterisierung der titelgebenden Figur (und einer daraus folgenden schauspielerischen Verkörperung), sondern vielmehr um die Entdeckung, dass die Figur Woyzeck die Konsequenz machtvoller Konstellationen ist, welche durch den Text vielfach räumlich zu denken gegeben werden. Eine solche Erkenntnis dient dann als Ausgangspunkt für basale szenische Experimente mit Raum, Blickverhältnissen sowie der Verortung von Körpern (vor jedem Versuch, irgendetwas auszudrücken) innerhalb bestimmter Anordnungen sowie für Diskussionen über Implikationen, Wirkungsweisen sowie Möglichkeiten des Spiels mit ihnen. Flankiert werden diese Versuche durch theatertheoretische Positionen, welche dem entwerfenden

11 Bisher waren das Georg Büchners *Woyzeck*, Einar Schleefts *Die Schauspieler*, Bertolt Brechts *Der Messingkauf*, Elfriede Jelineks *Die Schutzbefohlenen* und in actu George Perecs *Träume von Räumen*.

Gestus darstellungspolitische wie – ethische Fragen an die Seite stellen sowie exemplarische Einsicht in unterschiedliche Theaterepochen.

Ich gehe im Gegensatz zu dem altbackenen Bild des Geniekünstlers nicht davon aus, dass Kreativität etwas ist, das sich im freien Raum entfaltet. Die voraussetzungslose Aufforderung dazu, jetzt mal »kreativ« zu sein, führt nach meiner Beobachtung eigentlich immer nur zu einer Reproduktion von bereits Bekanntem – und zwar sowohl von lebensweltlich tradierten Vorstellungen von »Theater« als auch inhaltlichen Positionen. Für mich liegt die Kreativität oder auch Spielfreude, über die ein*e Theaterlehrer*in verfügen sollte, nicht in der Behauptung einer eigenen künstlerischen Handschrift, sondern in der Lust, sich mit szenischen Mitteln zu beschäftigen, über ihre machtvollen Implikationen nachzudenken und aus solchen sowohl theoretischen wie praktischen Auseinandersetzungen das eigene Spiel zu entwickeln. Es ist beispielsweise sehr einfach, nach einer Lektüre von Büchners *Woyzeck* kritische Einwände gegen das Vorgehen des Doktors zu formulieren – »Theater« aber als Ort eines eigenständigen Wissens zu begreifen, bedeutet, sich mit der Erkenntnis auseinander zu setzen, dass der Apparat des Guckkastentheaters der »Funktionslogik« des Doktors gar nicht so unähnlich ist und Bildung ließe sich als der Vorgang beschreiben, innerhalb der eigenen Möglichkeitsräume damit zu einem Umgang zu finden. Die durch mich angelegte Verdichtung aus praktischen wie theoretischen Impulsen soll also dazu dienen, die Studierenden zu einem zunehmend selbstreflexiven und zunehmend eigenständigen Umgang mit szenischer Praxis zu befähigen.

Für mich bildet dieses szenische Projekt die notwendige Voraussetzung dafür, mit den Studierenden im zweiten Jahr sowohl theaterpädagogische Fachliteratur zu diskutieren als auch zeitgenössische Theaterarbeiten mit Kindern und Jugendlichen zu analysieren – und sie vor diesem Hintergrund dabei zu unterstützen, ihr erstes eigenes Projekt konzeptuell vorzubereiten und schließlich durchzuführen. Erst das Durchlaufen eines Prozesses, der nicht im Vorfeld auf seinen pädagogischen Output hin festgeschrieben ist, sondern sich im Spannungsgefüge von Theorie und Praxis als Erschließung eines Wissens über das Fach »Theater« erwiesen hat, macht es nach meinem Dafürhalten für die Studierenden überhaupt möglich, fachdidaktische Fragen in all ihrer Komplexität nachzuvollziehen oder sich kritisch zu entsprechenden Positionen verhalten zu können. Ich begreife es nicht als meine Aufgabe, Studierende in eine von mir als »richtig« gesetzte theaterpädagogische Arbeitsweise einzuweisen, sondern sie dazu zu befähigen, auf dem Schauplatz des Verhältnisses von Theater und Bildung eine je eigene Haltung auszubilden. Diese Haltung, so ist meine Überzeugung, ist genauso wenig eine am Ende des Studiums feststehende Kompetenz, wie ein Theaterprojekt sich in seiner Präsentation erschöpft. Sie ist vielmehr der Vorgang eines Werdens, einer zunehmenden Verdichtung, die für Außenstehende punktuell sichtbar wird, für die alltägliche Lehre aber bedeutet, »Theater«

als ein Spannungsgefüge zu begreifen, das zwischen der analytischen Hinwendung auf Gegenständliches und der entwerfenden Hervorbringung dieses Gegenständlichen alterniert – und gerade deswegen so genuin mit der Frage von Bildung verbunden ist.

Es ist ein immer noch ein großes Versprechen von Theater wie Universität gleichermaßen, dass das, was dort geschieht, nicht auf seine ökonomische Wertbarkeit reduziert wird. Und genau das begreife ich in beiden Fällen als Bildungsversprechen, das heutzutage radikal gefährdet ist. In erschreckender Deutlichkeit konstatiert die Theoretikerin Wendy Brown, dass die um sich greifende neoliberale Logik im universitären Bildungsgeschehen »stillschweigend Grundelemente der Demokratie«¹² aufhebt. Sie zeigt deutlich, dass diese Zersetzungstendenzen zentral durch eine »Auffassung der Bildung« verlaufen, welche diese »in erster Linie als nützlich für die Entwicklung von Humankapital versteht«¹³ – »Wissen, Denken und Ausbildung [werden] nahezu ausschließlich wegen ihres Beitrags zur Kapitalwertsteigerung geschätzt und begehrt«¹⁴. Es übersteigt die Möglichkeiten dieses Textes, ihre Thesen hier mit der gebührenden Ausführlichkeit darzustellen. Ich möchte aber in aller Deutlichkeit darauf hinweisen, dass demokratische Staatsformen auf einem Bildungsverständnis beruhen, welches im Gegensatz zum neoliberalen Dogma persönlicher Wertsteigerung auf einer informierten, selbstreflexiven Haltung von Bürger*innen basiert, die an der Teilnahme an einer gesellschaftsbildenden Öffentlichkeit orientiert sind. Die Entwicklungen, vor deren Hintergrund ich hier argumentiert habe, übersteigen die Implikationen eines spezifischen Fachdiskurses. Aber es mag gerade die fachliche Spezifik des ›Theaters‹ sein, die uns in besonderer Weise auf die Implikationen dessen verweist, was wir an Universitäten als Bildung praktizieren.

Literatur

- Brown, Wendy (2018): Die schleichende Revolution. Wie der Neoliberalismus die Demokratie zerstört. Berlin.
- Deleuze, Gilles (1977): Rhizom. Berlin.
- Haß, Ulrike/Müller-Schöll, Nikolaus (Hgg.) (2009): Was ist eine Universität? Schlaglichter auf eine ruinierte Institution. Bielefeld.
- Horst, Johanna-Charlotte (2010) (Hg.): Was ist Universität? Texte und Positionen zu einer Idee. Zürich.

12 Brown 2018, 15.

13 Brown 2018, 210.

14 Brown 2018, 212.

- Matzke, Annemarie/Wortelkamp, Isa (2012): Einleitung. In: Matzke, Annemarie/Weiler, Christel/Wortelkamp, Isa (Hgg.): Das Buch von der angewandten Theaterwissenschaft. Berlin/Köln, 7–18.
- Matzke, Annemarie/Weiler, Christel/Wortelkamp, Isa (Hgg.) (2012): Das Buch von der angewandten Theaterwissenschaft. Berlin/Köln.
- Mörsch, Carmen (2011): Theater Vermittlung Schule. Ein Dialog. Zürich.
- Pfeiffer, Malte/List, Volker (2009): Kursbuch Darstellendes Spiel. Stuttgart.
- Universität Koblenz-Landau (Hg.) (2015): Modulhandbuch *Darstellendes Spiel*.
<https://www.uni-koblenz-landau.de/de/koblenz/ds-theater/ds-ordnungen/ds-koblenz-modulhandbuch> (05.12.2019)

Wiebke Lohfeld und Kristin Westphal

Perspektive der Ästhetischen und Kulturellen Bildung

Einen großen Anteil an der Ausbildung für den Studiengang ›Theater an Schulen‹ nimmt die Ästhetische Bildung in der Auseinandersetzung mit Formgebung und Inhalt ein. Zum einen geht es um einen bildungs- und erfahrungstheoretisch begründeten Zugang zum Gegenstand ›Theater‹, der als bedeutsamer Teil der theatralen Bildung in seinem Selbst-/Überschreitungspotenzial zu verstehen ist.¹ Zum anderen geht es mit der Kulturellen Bildung in einem erweiterten Sinne um einen Zugang, der über das Fach ›Theater an Schulen‹ hinausweist und die ästhetischen, politischen, gesellschaftlichen, ökonomischen Bedingungsgefüge und Dimensionen einer kulturellen Teilhabe in den Blick nimmt. Zunächst gilt es zu klären, was unter Kultureller Bildung und im engeren Sinne Ästhetischer Bildung zu verstehen ist und welche Ziele sie verfolgt. In einem weiteren Schritt wird darauf aufbauend das Potenzial für Bildungs- und Lernprozesse, das in zeitgenössischen Verfahrensweisen für Theater und Schule liegt, umrissen.

1 Was ist Kulturelle Bildung?

Bei der Sichtung der Forschung zur Kulturellen Bildung wird zunächst offensichtlich, dass ein unterschiedliches Begriffsverständnis in Praxis und Theorie kursiert. Wir folgen hier grundsätzlich einem vom *Rat der Kulturellen Bildung* definierten Verständnis, das unter Kultureller Bildung die Allgemeinbildung durch spezifische ästhetische Erfahrungen und somit eine engere Anbindung an die Künste mit ihren je besonderen Erfahrungsfeldern versteht.²

Der Begriff ›Kulturelle Bildung‹ hat sich seit den 1970er-Jahren als Sammelbezeichnung herausgeschält, »unter der sich sowohl die utopisch motivierte ästhetische Erziehung als auch die eher enthusiastisch orientierte musische Bildung wiederfinden können; ein Oberbegriff, der – einerseits – einen Bezug auf die überkommene Hochkultur weiterhin beinhaltet und doch auch – andererseits – Ästhetisierungsformen außerhalb dieser Traditionsmuster mit in den Blick nimmt.«³

1 Vgl. Lohfeld/Schittler 2014.

2 Rat für Kulturelle Bildung 2014.

3 Bilstein 2018, 84; vgl. auch Westphal 2020.

Heute wird Kulturelle Bildung als Querschnittsaufgabe sämtlicher Bildungsinstitutionen verstanden, eine Grundversorgung bzw. ›Alphabetisierung‹ in den wichtigsten Künsten zu sichern. Gefordert sind Kindertagesstätten und außer-/schulische Einrichtungen, Ganztagschulen werden für Kulturelle Bildung genutzt und kommunale Bildungslandschaften und Programme für das Recht auf kulturelle Teilhabe entwickelt. Ein Monitoring für die Kulturelle Bildung sichert Qualität und flächendeckenden Einsatz kultureller Bildungsangebote, die Forschung wird ausgebaut und die Aus- und Weiterbildung von Kunstvermittler*innen erweitert.⁴ Was in den 1970er-Jahren enthusiastisch und mit viel Engagement begonnen wurde, hat sich einen festen Platz in der Bildungslandschaft und der bildungspolitischen Ambition gesichert.

2 Warum Kulturelle und Ästhetische Bildung?

Was eigentlich erhoffen wir uns von Kultur und Kunst, wie begründen wir, dass wir Kulturelle Bildung schon in der Grundschule etablieren und somit zur Verpflichtung aller machen wollen? Für eine Begründung Kultureller Bildung sind zunächst vier Perspektiven herauszustellen:

1. In *anthropologischer* Perspektive wird die kulturell-künstlerische Bildung als ein geeigneter Weg zur Entwicklung der Sinne für die Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeit gesehen.
2. Unter *kultureller* Perspektive wird davon ausgegangen, dass die Künste als eigenständige Bereiche zunächst kennengelernt werden müssen, damit überhaupt erst entsprechende Interessen in rezeptiver und/oder produktiver Hinsicht entwickelt werden können.
3. Auf der Ebene einer *künstlerischen Aktivität* geht es darum, Erfahrungs- und Bildungsmöglichkeiten nicht nur mit der Welt, sondern auch mit sich selbst zu schaffen: So kann Neues, Unerwartetes etc. im Wechselspiel von Wahrnehmung und Gestaltung erfahren und gelernt werden.
4. Der *ökonomische* Diskurs fokussiert die Anforderung der Arbeits- und Berufswelt nach Förderung von Innovationsfähigkeit und Kreativität. Kreativität wird als Schlüsselkompetenz verstanden für postindustrielle und globalisierte Volkswirtschaften.⁵

4 Rat für Kulturelle Bildung 2014.

5 Jebe 2019, 120.

Daraus leiten sich folgende Zielvorstellungen⁶ ab:

(a) *Andere Zugänge zum Lernen in der Kulturellen Bildung*

Wer sich mit Kunst und Kultur auseinandersetzt, erwirbt Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im Bereich curricular standardisierten Lernens nicht ohne Weiteres vermittelt werden können: Dazu gehört, sich auf Neues einzulassen und gewohnte Wahrnehmungs-, Denk-, Fühlmuster und Handlungszusammenhänge infrage zu stellen, sich selbst und die Welt jenseits schablonierter Bewältigungsmuster zu erleben und zu gestalten etc. So machen die anglo-amerikanischen Diskurse (Paul Collard) darauf aufmerksam, dass die Anforderungen der sich immer schneller modernisierenden, post-industriellen Kulturen nach genau solchen Fähigkeiten verlangen. Hinzu kommt, dass wir immer weniger erkennen können, wie unsere Welt zukünftig aussehen wird. Auch lässt sich nicht genau bestimmen, was die nachfolgenden Generationen können und lernen sollen. Daher sind die Metaqualifikationen, wie sie in der Auseinandersetzung mit den Künsten erworben werden können, von enormer Bedeutung.

(b) *Gerechtigkeit durch Teilhabe*

Studien innerhalb der kulturellen Forschung belegen, dass Kinder und Jugendliche aus bildungs- bzw. kulturfernen Familien kaum mit den Künsten in Kontakt kommen.⁷ Viele Kinder und Jugendliche in unserer Gesellschaft haben durch ihre Herkunft nur sehr beschränkte Möglichkeiten zur Teilhabe am kulturellen Reichtum. Hier gilt es ihnen Möglichkeiten zu geben, mit den Künsten in Berührung zu kommen und so eine Teilhabe herzustellen, die ihnen dazu verhilft, sich andere Horizonte zu erschließen.

(c) *Weitergeben von Kultur*

Für den Fortbestand unserer Kultur ist es unerlässlich, diese und das Wissen um ihre Praktiken weiterzugeben und zu reproduzieren.⁸ Denn Kultur kann sich nur weiterentwickeln, wenn die nachwachsende Generation mit ihr in Berührung kommt. Die dringliche Herausforderung bzw. Aufgabe der etablierten Kulturinstitutionen besteht nicht zuletzt darin, dem Publikumsnachwuchs die Türen zu öffnen, sind sie doch selbst existenziell darauf angewiesen.

(d) *Anerkennung und Sinnstiftung*

Evaluationsberichten zu Folge machen Kinder und Jugendliche in Projekten der Kulturellen Bildung Erfolgs- und Anerkennungserfahrungen, die ihnen in anderen Lebens- und Lernbereichen oft verwehrt bleiben. Die Auseinandersetzung mit den Künsten in Gruppen- und Projektzusammenhängen lässt Kinder und Jugendliche die Eigensinnigkeit künstlerischer

⁶ Vgl. Bilstein/Zirfas 2017; Westphal/Liebert 2009; Westphal/Zirfas 2014.

⁷ Vgl. die vom Rat für Kulturelle Bildung herausgegebene Studie HORIZONT 2015.

⁸ Vgl. Westphal 2019.