

Aus:

MIRA SACK

spielend denken

Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie
des Probens

Mai 2011, 368 Seiten, kart., zahlr. Abb., 32,80 €, ISBN 978-3-8376-1684-2

Probenprozesse bedingen ein Wechselverhältnis zwischen konzeptionellen Überlegungen und spielerischer Suche. Theaterpädagogische Didaktik ist dabei die Kunst, zwischen diesen Parametern zu vermitteln. Ideen und Ideale von Kunst und Bildung treffen dabei auf Eigensinn und Besonderheiten der Darsteller. Die Dramaturgie des Probens bestimmt, aus welchen Haltungen heraus Handlungs- und Erfahrungsspielräume erschlossen werden.

Im Kontext einer performativen Bildungsprozessstheorie begründet Mira Sack essenzielle Aspekte theaterpädagogischen Handelns. Dabei hebt sie das Ineinander von Spielen und Denken als zentrale Achse von Interaktionen hervor und verfolgt deren qualitatives Potenzial entlang von Prozessen des Produzierens.

Mira Sack (Prof. Dr. phil.), Erziehungswissenschaftlerin und Theaterpädagogin, lehrt im Departement Darstellende Künste und Film der Zürcher Hochschule der Künste und leitet dort den Bachelor of Arts in Theater.

Weitere Informationen und Bestellung unter:

www.transcript-verlag.de/ts1684/ts1684.php

Inhalt

Vorwort | 7

I Problemhorizont | 9

- 1 Suchbewegungen | 13
- 2 Das Spiel der Probe | 16
- 3 Spielen lehren | 20
- 4 Darstellungslogik | 24
- 5 Spielend denken I | 30

II Didaktische Wegmarken | 33

- 1 Forschungstopoi | 34
 - 1.1 Didaktik | 37
 - 1.2 Bildung | 39
 - 1.3 Subjektverständnis | 44
 - 1.4 Lehr-Lern-Verständnis | 52
 - 1.5 Zwischenstopp | 55
- 2 Passagen zur Fachdidaktik | 57
 - 2.1 Passagen zur Kunstdidaktik | 60
 - 2.2 Verbindungen von Poiesis und Praxis | 62
 - 2.3 Lehr-Lern-Verständnis in der Kunstdidaktik | 65
 - 2.4 Zwischenstopp | 68
- 3 Spielend denken II | 69

III Fachdidaktische Spielräume | 73

- 1 Bildungstheoretische Spielräume | 75
 - 1.1 Vom Gleichgewicht der Kräfte | 76
 - 1.2 Pendeln in Zwischenräumen | 77
 - 1.3 Subjekt-, Sozial- und Kunstbezug | 82
 - 1.4 Spiel als Basisstation | 83
 - 1.5 Konstruktion von Gegenwelten | 85
 - 1.6 Relation von Wirklichkeitskonstruktionen | 87
 - 1.7 Zwischenstopp | 89
- 2 Handlungsspielräume | 92
 - 2.1 Unterrichten | 93
 - 2.2 Proben | 96
 - 2.3 Situative und konzeptionelle Regie | 98

- 2.4 Intervention | 101
- 2.5 Interaktion | 104
- 2.6 Zwischenstopp | 109
- 3 Spielend denken III | 111

IV Kartierung der Spielfelder | 115

- 1 Das Spiel | 116
 - 1.1 Ein Spiel von Phänomenen | 117
 - 1.2 Transformationen des Subjekts im Spiel | 139
 - 1.3 Lehr-lern-theoretische Schlussfolgerungen | 142
 - 1.4 Zwischenstopp | 147
- 2 Spielsysteme künstlerischer Praxis | 149
 - 2.1 Kunst als Sonderform des Spiels | 151
 - 2.2 Ästhetisches Experiment | 157
 - 2.3 Material der Kunst | 161
 - 2.4 Zwischenstopp | 165
- 3 Theater ins Spiel bringen | 166
 - 3.1 Zwischen Spiel und Nicht-Spiel | 171
 - 3.2 Zwischen Spiel und Spiel | 182
 - 3.3 Regie als Spiel | 192
 - 3.4 Zusammenfassung | 195
- 4 Spielend denken IV | 197

V PraxisHaltungen | 201

- 1 Zwischen Nicht-Spiel und Spiel | 206
 - 1.1 Kartografie I: George Tabori | 207
 - 1.2 Kartografie II: Robert Wilson | 226
 - 1.3 Kartografie III: Peter Brook | 242
- 2 Zwischen Spiel und Spiel | 262
 - 2.1 Spiele um Sprache | 263
 - 2.2 Spiele um Körper | 279
 - 2.3 Spiele um Imagination | 296
- 3 Regie als Spiel | 309
 - 3.1 Grenzgänger | 310
 - 3.2 Solidaritäten | 314
 - 3.3 Ensemblegeist | 320
 - 3.4 Zwischenstopp | 327
- 4 Spielend denken V | 329

VI Schluss | 335

- 1 Zusammenfassung der Ergebnisse | 337
- 2 Konsequenzen | 345

Bibliografie | 349

Videografie | 364

Vorwort

In den Jahren meiner Tätigkeit als Theaterpädagogin hat mich die Probe immer wieder fasziniert, beschäftigt, bewegt. Sie ist zu einer festen Begleiterin, zum Zenit meines beruflichen Denkens und Handelns geworden. Die konzentrierte Exploration und Verdichtung von Spielräumen, das Reflektieren von Bildungs- oder Theaterideen innerhalb theaterpädagogischer Praxis und die Dynamiken eines sich entwickelnden Ensembles haben dabei immer wieder mein Wissen in Frage gestellt und suchendes Handeln gefordert. In der eigenen Inszenierungspraxis wie in der Arbeit mit Schulklassen und der Begleitung von Proben im Rahmen der Ausbildung von zukünftigen Theaterpädagogen sind die Augenblicke, in denen das Spiel einen einholt und über sich hinauswachsen lässt, von besonderer Intensität. Die eindrucklichsten, schaurigsten, erbaulichsten, frivolisten, wagemutigsten Theatermomente sind mir von dort in Erinnerung. Immer wieder basierten diese Ereignisse auf Neugier, Mut, Risikobereitschaft, Verausgabung der Fantasie von unterschiedlichsten Menschen, die miteinander eine Suche vorangetrieben haben, ausgehend von und mündend in einem Spiel um Wahrheiten und Möglichkeiten, die abwegig sein dürfen, pure Behauptung sind oder des ›Pudels Kern‹ umkreisen. Vorliegende Arbeit ist in erster Linie diesen Erfahrungen geschuldet.

Proben fordert die Entdeckungslust heraus und schaffen einen Freiraum, in dem andere Gesetze nach Gültigkeit streben. Diese in einer wissenschaftlichen Betrachtung stillzustellen, ist so wenig hilfreich wie möglich. Der fundierten und reflektierenden Auseinandersetzung mit den Eigengesetzlichkeiten des Probens aus diesem Grund auszuweichen, wäre jedoch fahrlässig. Die vorliegende Arbeit unternimmt den Versuch, einen didaktischen Blick auf die Dramaturgie von Proben zu werfen in der Hoffnung, dass das Geschriebene dem Leser Anlass und Anregung gibt, weiterzudenken und neue Perspektiven auf das Spiel der Probe und die mit ihr verbundenen Denkbewegungen zu richten.

Wie keine Probe aus sich selbst heraus denkbar ist, steht auch das Schreiben in einem Kontext. Besonderer Dank gilt daher der DFG für ein Forschungsstipendium im Rahmen des Graduiertenkollegs Ästhetische Bildung an der Universität Hamburg und Ulrike Hentschel für sachliche

Kritik, wertvolle Literaturhinweise und die kontinuierliche Bereitschaft, sich immer wieder neu einzulassen auf eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema der Untersuchung. Dank gilt darüber hinaus Kristin Wardetzky, Ute Pinkert, Mieke Matzke und Gerd Koch für ihre spontane Hilfsbereitschaft und die konstruktive Unterstützung. Des Weiteren möchte ich mich bedanken bei meinen ›Erstlesern‹ Doris Geiger, Mathis Kramer-Länger, Olaf Neumann und Frederike Dengler. Deren fragende Neugier und sinnstiftendes Mitdenken hat mehr als geholfen, die eigenen Gedanken zu sortieren und vieles noch einmal neu zu denken. Ein ganz herzliches Dankeschön gebührt Dorothea und Andrea Malär, die mir im rechten Moment den richtigen Ort für die Fertigstellung der Arbeit zur Verfügung gestellt haben. Meinen Eltern, die mir mit großer Selbstverständlichkeit das Theater zugänglich gemacht haben und Urte von Reckowsky für ihre bedingungslose Unterstützung in allen Etappen auf dem Weg zu diesem Buch sei an dieser Stelle ausdrücklich gedankt. Dank jener Menschen, mit denen gemeinsame Proben als inspirierende Herausforderung erfahren werden konnten, ist der Verbund von Spielen und Denken Praxis geworden.

I Problemhorizont

Bereits vor der ersten Begegnung mit einer Gruppe trifft der Theaterpädagoge Entscheidungen mit weitreichenden Konsequenzen. Seine Vorstellungen von dem, was Theater ist, mit welchen Verfahrensweisen man interessante Ergebnisse erzeugen kann und wie eine Inszenierung entsteht, bestimmen ihn ebenso wie seine Ideen und Ideale von Bildungs- und Vermittlungsprozessen. Wie er, selbst in der Absicht größter Offenheit und Öffnung für das Gegenüber, in der Interaktion mit den Spielern den ersten Impuls des Anfangs setzt – und er setzt ihn selbst dann, wenn er nichts tut und schweigt –, entspringt einer bestimmten Haltung zu einer vorgestellten Praxis. Bei jedem weiteren Planungs- oder Praxis-schritt kommt er nicht umhin, das von ihm etablierte Beziehungsgefüge aufzugreifen und weiterzuentwickeln. In Folge verantwortet der Theaterpädagoge eine Kette von Interaktionsereignissen, in deren Rahmen er die Qualität theaterpädagogischer Prozesse verwirklichen soll. Dazu muss er immer wieder neu die eigenen Haltungen zur Praxis und die konkreten Vorgänge innerhalb der praktischen Arbeit aufeinander abstimmen und produktiv in Beziehung zueinander setzen, um im Hinblick auf die Spieler und auf das theatrale Geschehen konstruktiv handlungsfähig zu bleiben. Die Handlungslogik der theaterpädagogischen Praxis ist entsprechend begründet zwischen gedanklichen Entwürfen und konkreten Prozessen, zwischen Konzept und Spiel.

Zugleich ist der Theaterpädagoge immer auch kraft seiner Person Reibungsfläche und Anlass für die produktive Begegnung im Medium Theater. Er bringt seine spezifische Praxismentalität und die eigenen Sichtweisen auf das theatrale und das soziale Geschehen handelnd in den Interaktionszusammenhang ein, bezieht sich auf sich und die anderen durch seine theaterpädagogische(n) Haltung(en). Als dominante Größe an der Schnittstelle zwischen Subjekt und Verfahrensweise sind die Zielvorstellungen des Theaterpädagogen für die theatrale Praxis und den darin situierten Bildungsprozess maßgebend an den »prinzipiellen und speziellen Möglichkeiten für die Transformation des theaterspielenden Subjekts« beteiligt (vgl. Pinkert 2005; 35). Das setzt die Annahme voraus, dass sich die Spieler in der Art ihrer Auseinandersetzung mit der Sache

und sich selbst wesentlich an dem Theaterpädagogen und seiner Art, sich und die Sache zu vermitteln, reiben.

Entlang dieser These eröffnet die vorliegende Untersuchung ihr Forschungsfeld. Sie fragt nach den Anhaltspunkten für das Zusammenspiel von Theaterpädagogen und Spielern und will Haltungen zur Praxis im Verbund mit Optionen des Handelns und Vermittelns innerhalb dieser Praxis sondieren. Mit dieser Setzung geht sie über die bislang im wissenschaftlichen Kontext erörterten Dispositionen zu Bildungsprozessen in der Theaterpädagogik hinaus. Sie nimmt einerseits in Anspruch, den Bildungsgehalt des Theaterspielens nicht allein vom Sachgegenstand Theater ableiten zu können, und hebt andererseits die Bedeutung von transsubjektiven Prozessen in Lehr-Lern-Situationen hervor, die für die Bildungsrelevanz des Theaterspielens entscheidend sind.

Damit einher geht ein erweiterter Verständigungsversuch über das theaterpädagogische Selbstverständnis. Beklagt Gitta Martens das mangelnde Fundament einer von gründlichen Reflexionen durchdrungenen Handlungskompetenz, was dazu führe, dass »die Theaterpädagogen heute mit den verschiedensten Zielgruppen ad hoc auf die jeweiligen Problemlagen mit einer Vielfalt ausgewiesener Methoden reagieren [...], ihr theatrales *und* pädagogisches Vorgehen [...] aber dennoch häufig unverbunden und unreflektiert« bleibt (Martens 2008; 23; Hervorhebung im Original), reklamieren Ulrike Hentschel und Ute Pinkert, »dass das theaterpädagogische Feld als Anwendungsfeld spezifischer Praxen des Handelns und Reflektierens bislang wenig ausgebildet und etabliert ist. Es gibt nur wenig anerkannte Rollenvorbilder und kaum allgemeine Begrifflichkeiten, so dass sich Akteure schwertun, ein spezifisch theaterpädagogisches Selbstverständnis auszubilden« (Hentschel/Pinkert 2008; 20). Das im Zuge dessen einsetzende fachliche »Begründungsschlingern« beobachtet Constanze Kirchner im kunstpädagogischen Kontext nicht nur in Unterrichtsreflexionen, sondern weiß die Praxis selbst davon tangiert, da die beiden Bezugfelder Kunst und Pädagogik den Arbeitskontext permanent durchkreuzen (vgl. Kirchner 2007; 102). Diese Bestandsaufnahme wird andernorts ergänzt um aktuelle Anforderungen an eine theaterpädagogische Fachwissenschaft, die der Forschung im Didaktischen nachzugehen habe: Insbesondere ein Bedarf an systematischer Praxisreflexion und die differenziertere Evaluation von Lehr-Lern-Prozessen treten dabei als wesentliche Forschungsdesiderate hervor (Koch/Vaßen 2008; 9; Pinkert/Meyer 2006; 42ff; Liebau/Klepacki/Zirfas 2009; 162). Die vorliegende Arbeit möchte einen Vorstoß in diese Richtung unternehmen, indem sie das Handeln des Theaterpädagogen ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt, es aus didaktischer Perspektive befragt und bewertet.

Legt man den Fokus auf die Interaktionsspielräume des Theaterpädagogen, stehen sein künstlerisches und pädagogisches Handeln im Mittelpunkt. Unberücksichtigt bleibt dabei die von Lehr-Lern-Prozessen unabhängige Auseinandersetzung der Spieler mit sich selbst, weite Teile ästhetischer Bildung im Medium Theater werden somit nicht eruiert.

Außerdem treten Verfahrensdiskussionen entlang spezifischer Methoden in den Hintergrund, die darauf abzielen, deren besonderen Bildungswert auszuloten. Stattdessen sollen Beziehungsstrukturen und Interferenzen zwischen dem Gegenstand Theater und den Spielern anhand von möglichen PraxisHaltungen¹ des Theaterpädagogen sichtbar gemacht und ihr Potenzial für das Konglomerat aus künstlerischen und pädagogischen, theatralen und transsubjektiven Prozessen forschend erkundet werden.

Eine weitere Eingrenzung betrifft den Aktionsradius des Theaterpädagogen. Im Rahmen der hier vorliegenden Untersuchung wird ausschließlich eine theaterpädagogische Inszenierungspraxis in den Blick genommen, die sich auf schauspielanaloge Verfahrensweisen mit nicht-professionellen Spielern konzentriert.² Theaterpädagogik, die schauspielerisches Handeln zum Inhalt erklärt, kann mit Ulrike Hentschel »in einem engeren Sinne verstanden (werden) als eine Disziplin der ästhetischen Bildung, die sich mit der Vermittlung von wahrnehmenden und gestaltenden Prozessen im künstlerischen Medium Theater befasst« (Hentschel 2001; o.S.). Das spezifische Interesse vorliegender Untersuchung gilt dabei den lehr-lern-theoretischen Implikationen solchen Vermittlungshandelns.

Der didaktische Fokus verschiebt sich somit von den Erfahrungen, die das Subjekt im Rahmen theatraler Praxis machen kann (Hentschel 1996), hin zu Handlungsstrategien, mit deren Hilfe ein Theaterpädagoge Vermittlungsakte einleiten und in sie eingreifen kann. Gehandelt wird im Sinne der ästhetischen Bildung entlang der künstlerischen und pädagogischen Besonderheiten eines jeweils konkreten Kontexts mit dem Ziel, Theater- und Bildungsprozesse *miteinander* hervorzubringen. Die Verantwortung für das Gelingen trägt der Theaterpädagoge, der theatrale Wahrnehmungs- und Gestaltungsweisen zum Anlass für das Erzeugen ästhetischer Bildungsprozesse nimmt. Nicht das Theaterspielen an sich, so meine Behauptung, ist Garant für Prozesse ästhetischer Bildung, sondern erst im Verbund mit den jeweils konkreten Akten der Vermittlung bekommen ästhetische Bildungsprozesse ihr spezifisches Gewicht. In den PraxisHaltungen des Theaterpädagogen wird die theaterpädagogische Vermittlungsqualität sichergestellt.

Ein Indiz für die Bildungsrelevanz des theaterpädagogischen Selbstverständnisses, aus dem heraus PraxisHaltungen in die Prozesse des

1 | Die Schreibweise in Binnenmajuskel soll die Verflochtenheit beider Komponenten sinnfällig machen und gleichzeitig die bipolare Spannung von PraxisHaltungen zum Ausdruck bringen.

2 | Andere Tätigkeitsfelder von Theaterpädagogen – von inszenierungsbegleitenden Angeboten für Zuschauer über Kurs- und Seminarpraxis verschiedenster Couleur bis hin zu den Alltagstransformationen der ästhetischen Forschung – werden in den Überlegungen komplett ausgeklammert. Denkanstöße und Argumentationsfäden für diese Kontexte sind in den folgenden Ausführungen zwar enthalten, müssen aber an anderer Stelle aus- und weitergeführt werden.

Produzierens von Theater einfließen, benennt Ute Pinkert: »In der Rolle der Lehrenden sehe ich meine Herausforderung eher in der Art und Weise, wie ich der jeweils konkreten Gruppe und den einzelnen Individuen unter bestimmten Bedingungen Erfahrungsräume ermögliche und welche Formen ich dafür finde« (Pinkert 2008; 69). Die eigene Herausforderung konkretisiert sie in der dazu notwendigen Bewusstmachung der »experimentellen Haltung«. »Da ich vermute«, so Pinkert weiter, »dass es wesentlich meine Haltung ist, an der sich die Studierenden mimetisch ›abarbeiten‹, sehe ich die Art und Weise, in der ich mir als Lehrende Aufgaben stelle und an diese herangehe, als immer wesentlicher werdenden Bestandteil meiner Lehre« (ebd.). Gerd Koch nimmt Bezug auf Bertolt Brecht, um darauf hinzuweisen, dass es beim Lehren nicht das Entscheidende sei, »einem Lehrer und seiner Lehre zu folgen, sondern entscheidend sei, ihm oder ihr begegnet zu sein«, und ergänzt, dass wir angehalten sind, im Terminus Begegnung »nicht nur das Zusammenkommen, sondern auch das Gegnerische« immer mitzuhören (vgl. Koch 2008; 29). Wo Reibung und Widerstand Handeln auslösen – bei Lehrenden wie Lernenden –, wird Begegnung wahrnehmbar.

Hebt man den Zeichencharakter dieser Begegnung hervor, kann die Interaktion zwischen Spielleitern und Spielern als Kommunikationsprozess verstanden werden, bei dem Lehrende über Zeichenhandlungen Suchprozesse auslösen, die in theatrale Ereignisse münden. Maset charakterisiert solche Lernprozesse strukturell als transsubjektive Akte, bei denen eine Lehrperson Zeichen kommuniziert, die nicht reale Abbilder der Realität sind, sondern zum Anlass der Auseinandersetzung mit etwas Fremdem werden (vgl. Maset 1995; 159). Für das Lehr-Lern-Verständnis erläutert er dies mit dem Verweis auf Deleuze: »Schwimmen lernen, eine Fremdsprache lernen heißt, die singulären Punkte seines eigenen Körpers oder seiner eigenen Sprache mit denen einer anderen Gestalt, eines anderen Elements zusammenzusetzen, das uns zerstückelt, uns aber in eine Welt von bisher unbekanntem, unerhörten Problemen eindringen lässt« (Deleuze, zit.n. Maset 1995; 160). Abermals auf Deleuze zurückgreifend skizziert Maset ein Vermittlungsprofil, das ein performatives Handlungsverständnis voraussetzt, denn »wir lernen nichts von dem, der uns sagt: ›Mach es wie ich.‹ Unsere Lehrer sind einzig diejenigen, die sagen: ›Mach es mit mir zusammen‹, und die, anstatt uns bloß die Reproduktion von Gesten abzuverlangen, Zeichen auszusenden vermochten, die man im Heterogenen zu entfalten hat« (Deleuze, zit.n. Maset 1995; 159). Auf diesem Weg bringt der Lehrende das Fremde/Andere als neues Gegenüber bewusst in das Zusammenspiel ein und macht es zum Anlass der Auseinandersetzung. Wenn wir Lehrhandlungen als eine Folge von Zeichen – nicht ein Zeichenverfahren, sondern (vorsichtiger) einen Zeichengebungsprozess – betrachten, öffnen sich Spielräume für Lesarten dieser Zeichen. Die Beschreibung von generativen Verfahren, die in theaterpädagogischen Lehr-Lern-Situationen eine solche zeichenvermittelte

Heterogenität produktiv machen, kann, so die hier geäußerte Vermutung, bildungswirksame PraxisHaltungen befördern.

Der daraus resultierende Fragekomplex lässt sich nun folgendermaßen präzisieren: Wie werden Interaktionen zwischen Spielern und Theaterpädagog*innen in theatraler Praxis bildungswirksam? Welche PraxisHaltungen dienen dieser Absicht und unter welchen Gesichtspunkten kann der Theaterpädagog*in diese in den konkreten Vermittlungssituationen handelnd realisieren? Für die Beantwortung dieser Fragen werden Begrifflichkeiten notwendig, die das fachdidaktische Selbstverständnis über transsubjektive Prozesse zwischen Praxis und Theorie, Kunst und Pädagogik in Form von generativen Verfahren leitmotivisch bündeln.

1 SUCHBEWEGUNGEN

Theaterpädagogische Ambivalenzverhältnisse. »Die Arbeit mit nicht-professionellen Darstellern«, so ein Fazit im Rückblick auf die Tagung der Dramaturgischen Gesellschaft 2006, ist »nicht allein durch die Veränderung von Erarbeitungsstrukturen und Probenprozessen eine Herausforderung«, Besonderheiten in der Arbeit mit nichtprofessionellen Darstellern haben »nachhaltige Auswirkungen auf das theatralische Ergebnis« und implizieren eine weitaus »größere Verantwortung den Darstellern gegenüber« (Arioli 2006).³ In der Wahrnehmung dieser Verantwortung vermeidet man, dass der ›Laie‹ einfach den ›Profi‹ mimt und damit vorschnell als Dilettant diskreditiert wird, und bringt zugleich alternative Arbeitsweisen und -wege hervor, die das Bildungs- und Vermittlungsanliegen der Theaterpädagogik prononciieren.

Vorliegende Untersuchung knüpft an diese beiden Grundsätze – der Differenz zwischen professionellen und nichtprofessionellen Darstellern und der Behauptung einer originär theaterpädagogischen Proben- und Inszenierungspraxis – eine erste These an: Theaterpädagogische PraxisHaltungen erschließen sich entlang der Schnittstellen von künstlerischen und pädagogischen Handlungsstrategien. Nur in der Überschneidung beider Aspekte ist theaterpädagogische Qualität zu formulieren und der

3 | Mit der immer breiteren Aufmerksamkeit für Theaterformate mit nichtprofessionellen Darstellern, wie sie beispielsweise von Christoph Schlingensiefel oder Rimini Protokoll produziert werden (vgl. u.a.: Lochte/Schulz [Hg.] 1998; Dreyses/Malzacher [Hg.] 2007), um nur zwei populäre, sehr unterschiedliche Vertreter zu benennen, dringen theaterpädagogische Fragestellungen in die Diskurse von Theaterwissenschaft und Theatertheorie ein. Insbesondere die Dramaturgische Gesellschaft, deren Jahrestagungen 2006 und 2007 thematisch den Trend, mit nichtprofessionellen Darstellern auf den Bühnen der Stadt- und Staatstheater Erfolge zu feiern, aufgegriffen haben, schafft ein öffentliches Bewusstsein für die Erforschung sozialer Realitäten und pädagogischer Implikationen der Theaterarbeit mit nichtprofessionellen Akteuren.

spezifische Wert gewählter Arbeitsverfahren auszumachen. Dies hat zur Folge, dass allein das Prädikat künstlerischer Stärke nicht zwingend die pädagogische Signifikanz einer jeweils besonderen Praxis rechtfertigt. Nur aus der Kunst heraus zu argumentieren genügt darüber hinaus weder für den Nachweis pädagogischer Relevanz noch für eine nachhaltige Konsolidierung der Theaterpädagogik als eigenständiger Disziplin. Umgekehrt beansprucht die These, gültige pädagogische Prozesse als den gewählten künstlerischen Strategien implizit zu verstehen. Eine Indienstnahme der Theaterpädagogik für Ziele und Zwecke außerhalb der ihr eingeschriebenen spezifischen Praxis weist entsprechend keine legitimen Orientierungspunkte aus. Der einseitige Einsatz theaterpädagogischer Verfahrensweisen für rein künstlerische oder allein pädagogische Anliegen entzieht sich dieser Schnittstelle und ist von der substanziellen theaterpädagogischen Proben- und Inszenierungspraxis zu unterscheiden.

Als zentrale Herausforderung für die vorliegende Untersuchung umreißt dieses Grundverständnis zugleich den inhaltlichen Kern der Theaterpädagogik, der sich in der »Art und Weise, wie Spiel und Theater gedacht, geprobt, gemacht und vermittelt wird«, entscheidet (Müller 1972; V). Stellt in der Pädagogik das Subjekt den Dreh- und Angelpunkt des Handelns dar, befasst sich Theater mit besonderen ästhetischen Phänomenen und Prozessen. »Im Unterschied zur Pädagogik«, betont Christel Hoffmann, »erzeugt das Theater ein Kommunikationsfeld, das es ermöglicht, sich zu einer Sache, gewissermaßen in ihr, zu verhalten. Die Vermittlung von Inhalten und Verhalten zum Ganzen erfolgt durch die unmittelbare Beziehung und in der Begegnung gleichwertiger Subjekte. Die Pädagogik hingegen erwartet, dass sich die Schüler ein Verhalten zum Gegenstand, zur Sache aneignen, gewissermaßen über der Sache stehen lernen. Hier dominiert also die Vermittlung von Lern- und Erziehungsinhalten auf der Basis von Autoritäts-, man kann auch sagen Machtbeziehungen zwischen den Subjekten« (Hoffmann 1999; 16). Mit nichtprofessionellen Darstellern theatrale Ereignisse hervorzubringen heißt folglich, in einer theaterpädagogischen Wirklichkeit beheimatet zu sein, die ein anderes Handeln und andere Haltungen erfordert als rein künstlerische oder allein pädagogische Kontexte. Ein Theaterpädagoge muss in seinem Arbeitsfeld die Eigenheiten beider Bereiche berücksichtigen und gleichzeitig künstlerische und pädagogische Zielvorstellungen miteinander in eine produktive Beziehung setzen.

Die Didaktik der Theaterpädagogik basiert auf diesem Verbund von pädagogischer Reflexion und künstlerischer Praxis, die den eigenen Spiel- und Denkprozessen Pate stehen. Aus der besonderen Disposition der Spieler und dem Anliegen der Theaterpädagogik, Differenzverfahren zu fokussieren, erwachsen Herausforderungen, die weder in der theaterwissenschaftlichen Beschreibung von Regiepraxen noch in Künstlertheorien umfassend berücksichtigt werden. Der Theaterpädagoge bleibt gezwungen, das eigene Handeln in Distanz zu Regievorbildern oder schauspielpädagogischen Lehren zu reflektieren und immer wieder neu

eigene didaktische Wegmarken für seine Arbeit zu formulieren. In der Konsequenz beinhalten solche Positionsbestimmungen ein Lehr-Lern-Verständnis, das zwischen Kunst und Pädagogik, zwischen Haltungen und Handlungen, zwischen Spielen und Denken vermittelt. Die korrespondierende didaktische Fachtheorie der Theaterpädagogik sollte darüber hinaus an den je gegenwärtigen Stand der Diskussionen kunstpädagogischer Vermittlungsfragen anknüpfen und diesen mit dem spezifischen Kontext Theater in eine Verbindung bringen, sodass ein wissenschaftlicher Diskurs zwischen der Theaterkunst und der Kunstpädagogik verankert ist. Eine theaterpädagogische Fachdidaktik zu entwerfen, die anschlussfähig für theoretische und praktische Arbeitskontexte der Theaterpädagogik ist, ist Anliegen der hier dargelegten Überlegungen.

Die Probe als Bewegungsmelder. Nach Ute Pinkert sind theaterpädagogische Handlungsmodi in einer engen Korrespondenz zu Verfahrensweisen des professionellen Theaters zu generieren, denn »qualitätsvolles Theater mit Amateuren« zeichne sich dadurch aus, so Pinkert, »dass es sich mit den Verfahren des professionellen Theaters auseinandersetzt und daraus vor dem Hintergrund der eignen Kontexte seine spezifischen Formen theatraler Weltaneignung entwickelt« (Pinkert 2007; 15). In der Theaterarbeit mit nichtprofessionellen Spielern können, so die Vermutung, die Probenverfahren und Gesetzmäßigkeiten des Theaters Pate stehen für die Entwicklung eines anders gelagerten, erweiterten Repertoires an theaterpädagogischen Spielstrategien. Davon ausgehend wären theaterpädagogische Haltungen und Handlungen zu formulieren, sofern in den Probenanalysen das Spiel im Spiel der Regiepraxis herausgehoben und für die theaterpädagogische Didaktik anschlussfähig gemacht werden kann.

In der Probe prallen Kunst und Pädagogik, Planung und Ereignis aufeinander. Spannungsvoll und damit bedeutend für die theaterpädagogische Praxis sind Probenprozesse, wenn das Unvorhersehbare und Überraschende in ihnen Platz haben, wenn Unerwartetes auftauchen und sich ein Spiel über die Grenzen bekannter Selbst- und Weltbilder hinweg ereignen kann. Wenn dem eine »Befreiung von der frag-losen Gefangenheit im Gewohnten« durch einen Überschuss an Wahrnehmung, die nicht auf gewohnte Weise zu verarbeiten ist, hinzugefügt werden kann, sind Erfahrungen möglich, die uns so noch nicht begegnet sind (vgl. Schulz 1993; 17). Theaterpädagogische Probenpraxis muss entsprechend Kontexte schaffen, »die eine *Selbstbewegung* in Gang setzen; sie muss Erlebnisse provozieren, in Suchbewegungen verwickeln, zu Erfahrungen anstacheln, die in der Begegnung mit dem Gegenüber, mit Fremdheit und Andersartigkeit zu Differenzierungsvermögen gelangen« (Seitz 1996; 62; Hervorhebung im Original). Welche Strategien der Theaterpädagoge sich für eine Probe zurechtlegt und wie die Realisierung aussieht, bildet den Kern seiner Vermittlungsleistungen. Er entwickelt anhand der Probenpraxis notwendig eine dramaturgische Handschrift, in der theatrale Praxis und experimentelles Handeln verschmelzen. Wie dem Theaterpädagogen dies

im Verlauf des Probenprozesses gelingt, prägt sowohl das hergestellte theatrale Ereignis wie auch die Bildungsrelevanz der für die Spieler eingesetzten Vorgehensweisen. Begleitet von den reflexiven Auseinandersetzungen mit fremder und eigener Praxis kann der Theaterpädagoge seine Haltungen und Handlungen überprüfen und kritisch befragen. Sie gegebenenfalls im Verlauf eines Projekts zu revidieren, zu verwerfen oder neue zu etablieren, erfordert Mut und ein Wissen, auf das das eigene Vorgehen bezogen werden kann. Meine Untersuchung will hierzu einen Beitrag leisten und theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie des Probens zu generieren. Sie widmet sich dem Spiel der Probe und versucht, Verfahrensweisen ausgewählter Regisseure aus theaterpädagogischen Blickwinkeln zu evaluieren.

2 DAS SPIEL DER PROBE

Wie der Theaterpädagoge mit den Spielern eine Inszenierung hervorbringt, zeigt sich in der konkreten Probensituation. Hier treffen Idee und Arbeitskonzept der Leitung auf Eigensinn und Besonderheiten der Darsteller. Visionen und Absichten beider Parteien müssen in Übereinstimmung gebracht und in szenischen Ereignissen realisiert werden. In didaktischer Hinsicht behauptet der Theaterpädagoge in der Probe seine Praxishaltung und konstruiert sie zugleich neu, indem er in der Interaktion mit den Spielern »mit den verschiedensten Mitteln auf unterschiedlichen Ebenen nach künstlerischen Lösungen« sucht (vgl. Hoffmann 1999; 25). Die »Kunst des Spielleiters«, so der Aufsatztitel von Christel Hoffmann, basiert auf einer »Kultur des sozialen Verkehrs in der Gruppe«, die nicht nur eine pädagogische Rahmenbedingung des gemeinsamen Arbeitens umfasst, sondern »einen der entscheidenden Aspekte für die ästhetische Ausstrahlungskraft und die Wirkung auf das Publikum« darstellt (vgl. ebd.; 21). Dabei kommen dem Theaterpädagogen im Verbund von Planung und Probe einerseits Aufgaben zu, die sich aus dem künstlerischen Kontext Theater ergeben und am ehesten mit der Tätigkeit eines Regisseurs vergleichbar sind. Andererseits erwachsen aus der besonderen Disposition der Spieler Herausforderungen, die in gängigen Theaterformen und Probenkonventionen kaum Berücksichtigung finden. Anhand welcher Kriterien will man aber gültige theaterpädagogische Probenpraxis von jener der Regie unterscheiden? Welche Parameter sind aus theaterpädagogischen Gesichtspunkten für die Analyse von Proben entscheidend? Und wie kann der Transfer von Analyseergebnissen des professionellen Schauspiels in den theaterpädagogischen Kontext sinnstiftend für eine theaterpädagogische Fachdidaktik werden? Eine Anekdote zur Vermittlung von Probenstrategien soll mögliche Zugänge zu diesem Themenkomplex aufschlüsseln.

In seinem autobiografischen Bericht »Zwischen den Welten« zeichnet Oida seine künstlerische Laufbahn auf dem Weg von Japan nach Europa

nach. Der Schauspieler, in der Lehre zum angehenden Regisseur bei Peter Brook, bekommt von seinem Mentor folgenden Hinweis: »Angenommen, ein Regisseur würde einen Schauspieler bitten, bei der Szene, die man gerade probt, oben an der Zimmerdecke entlangzulaufen, würde der ihn wahrscheinlich für total verrückt halten. Deshalb verzichte ich darauf, dem Schauspieler etwas vorzuschreiben, und sage nur: Mach es so, wie du denkst. – Nun kann es sein, dass er die Szene spielt, indem er sich auf einen Stuhl setzt. Der Stuhl geht aber kaputt, weil er entsprechend präpariert worden ist, sodass der Schauspieler anfängt, auf der Bühne herumzulaufen. Wenn die Bühne mit Öl begossen und in Brand gesetzt wird, ist er gezwungen, auf den Tisch zu steigen, um von dort aus zu spielen, und wenn auch der Tisch so gemacht ist, dass er nicht hält, sieht der Schauspieler, dass nichts mehr geht. Weder Stuhl noch Fußboden noch Tisch sind zu gebrauchen. Was soll er machen? Er weiß es nicht und wendet sich ratsuchend an den Regisseur. Der hat jetzt nichts weiter zu tun, als wortlos nach oben zu deuten. Worauf der Schauspieler, begeistert von dem großartigen Einfall des Regisseurs, alles versuchen wird, um an der Decke entlangzulaufen« (Oida 1993; 55f.).

Nüchtern übersetzt, beschreibt Oidas Zitat die Charakteristik theaterlicher Herstellungspraxis: Im Verlauf der Probe entwickelt der Regisseur in Zusammenarbeit mit dem Schauspieler konkrete darstellerische Aktionen, die als theatrales Ereignis bedeutsam sind. Dies kann als die formale Funktion der Probe angesehen werden, die darauf abzielt, Regievorgaben zu realisieren. Das beschriebene Beispiel geht jedoch weit darüber hinaus. In seiner Gleichnishaftigkeit spiegelt es die Krux des Inszenierens, denn die direkte Aufforderung, »an der Zimmerdecke entlangzulaufen«, führt nicht zum angestrebten Ziel und erweist sich für die Probenpraxis als ungeeignet. Erst über subtil geplante Umwege gelangt der Regisseur mit dem Darsteller an den gesuchten Spielvorgang und kann dessen weitere Erprobung beginnen. Ein lineares Handlungsmodell mit stabilen Regelwerken ist also kaum zu erwarten und theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie des Probens können nur in der grundsätzlichen Akzeptanz einkreisender Suchbewegungen tragfähige Strategien generieren.

Das Beispiel zeigt einen Weg, auf welchem der Regisseur die Darsteller zu seinen Visionen möglicher szenischer Vorgänge verführen kann. Mit dieser Vorgehensweise verknüpft ist die pädagogische Einflussnahme auf den Spieler: Wie der Regisseur seine Anliegen innerhalb der Probe entwickeln kann, welchen Umgang er mit den Schauspielern pflegt und wie er die schauspielerischen Angebote aufgreift und weiterführt, prägt den Suchprozess und ergibt eine eigene, eigenwillige Probendramaturgie. Dass er den Spieler unterwegs absichtlich ins Leere laufen lässt, ihm Hindernisse und Barrikaden in den Weg legt, ist Teil seiner Strategie.

Künstlerische Vorstellungen des Regisseurs sind im Probenprozess demnach zwingend mit pädagogischen Überlegungen verknüpft, die den schauspielerischen Arbeitsprozess beeinflussen und steuern. In jeder Situation kann der Kontakt zum Spieler neu gestaltet, kann neu ab-

gewogen werden, mit welcher Aufforderung, welchen Hilfsmitteln oder welcher Aktion die Suche nach theatraler Qualität verdichtet und intensiviert werden soll. Der bewusste Einsatz von spielerischen Verfahrensweisen, strategischem Geschick und die gezielten Interventionen, die eine spannungsvolle Eigendynamik des Geschehens verursachen, scheinen für eine fruchtbare Probe entscheidend. 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. Das sichtbare ästhetische Ereignis und die Vermittlung einer Praxisform sind in theatralen Gefügen inter- und transsubjektiver Natur. Hervor tritt aber auch, dass die Verantwortung für das Gelingen unzweifelhaft auf der Regieseite liegt und bereits bei der Konzeption der Proben beginnt.

Die Notwendigkeit einer produktiven Verknüpfung von künstlerischen und pädagogischen Aspekten verschwimmt die Theaterregie mit der Theaterpädagogik und leicht ließe sich demnach behaupten, dass es zwischen theaterpädagogischen Handlungsstrategien und Methoden der Regie keinen Unterschied gibt. Theoretisch abstützen könnte man eine solche Argumentationsfigur mit der strukturellen Gleichheit von Theater und Theaterpädagogik: In beiden Fällen findet ausgehend von einem Thema oder einem Text eine theatrale Form der Auseinandersetzung statt, die in der Veröffentlichung eines szenischen Geschehens vor Publikum münden soll. Als vermittelnde Instanz zwischen Darstellern und Inszenierung wäre der Theaterpädagoge dem Regisseur gleichgestellt und einer direkten, kritiklosen Übernahme von Regiestrategien in theaterpädagogische Praxis – und vice versa – stünde nichts im Weg. Die Behauptung von spezifisch theaterpädagogischen Handlungen und Haltungen wäre überflüssig.

Problematisch wird die direkte Übertragung künstlerischer Produktionsweisen in das theaterpädagogische Feld tatsächlich erst, wenn die spezifische Qualität unterschiedlicher Vorgehensweisen zur Diskussion gestellt wird. Im Gegensatz zur Theaterregie ist im Fall der Theaterpädagogik der pädagogische Rahmen für das Produzieren offensichtlich und verlangt eine differenzierte Betrachtung des Flechtwerks aus Pädagogik und Theater. Allein die Tatsache, dass die Darsteller nicht über professionelles Schauspielhandwerk verfügen, verändert die Probenstruktur: Die Ausbildung von Darstellungsmitteln und die Suche nach Darstellungsregeln gehen in theaterpädagogischen Kontexten Hand in Hand; Eigenarten der Spieler werden aufgegriffen und in inhaltsadäquate Spielformen überführt; Erzählweisen werden gesucht, in welchen die Akteure ihre Erfahrungen und Imaginationen mit einer theatralen Idee verknüpfen und sichtbar machen können. Wenn der Theaterpädagoge dabei die Bühne auf die gleiche Art und Weise »in Brand setzt« wie der Regisseur, läuft

der Spieler unter Umständen erschrocken davon und kehrt nicht wieder. Theaterpädagogische Arbeit schließt mit ein, ihm die Angst vor dem Feuer zu nehmen und nach Wegen zu suchen, die das Spiel mit den Flammen reizvoll machen.

Um die Überschneidungen und Parallelitäten von pädagogischen und künstlerischen Aspekten der Praxis deutlich zu machen, werden im Folgenden die Termini Theaterpädagoge, Regisseur und Spielleiter synonym verwendet. Damit soll angezeigt werden, dass die spezifischen Ausgangslagen nur graduell voneinander abweichen und von Kontext zu Kontext variieren. Es geht weniger um begriffliche Separation als vielmehr darum, dass in allen Feldern der Theater- und Probenpraxis die fließenden Übergänge zwischen künstlerischen und pädagogischen Aufgabenbereichen von einer verantwortlichen Leitung wahrgenommen werden müssen. Nuanciert werden die beiden Bereiche Theaterpädagogik und Regie nur über die abweichend gewichteten Zielformulierungen: In der Regiearbeit ist das künstlerische Produkt wichtiger als die den Spielern ermöglichte Differenzenerfahrung, in der Theaterpädagogik ist es umgekehrt. Die Arbeitsfelder abzugrenzen, ohne dass den darin agierenden Personen enge Handlungs- und Haltungsetiketten aufgedrückt werden, soll anzeigen, dass es durchaus Spielräume gibt, auch im Regiekontext den Darsteller ins Zentrum eigener Denkbewegungen zu rücken, wie in der Theaterpädagogik künstlerischen Impulse entschieden verfolgt und inszenatorisch gestaltet werden können.

In Oidas anekdotischer Erinnerung fordert der Regisseur durch einen einzigen, alles ermöglichenden Satz den Schauspieler zum Handeln auf: »Mach es so, wie du denkst«, lautet die Zauberformel, mit der er auf den Spieler Einfluss nimmt. Betrachtet man diese Vorgabe aus didaktischem Blickwinkel, so scheint der Regisseur sich dem Schauspieler sorglos unterzuordnen und dessen darstellerischer Lösungskompetenz komplett zu vertrauen. Zuvor hat allerdings eine Präparation des Spielraums stattgefunden, denn »weder Stuhl noch Fußboden noch Tisch sind zu gebrauchen«. Der Regisseur hatte demnach seine Finger bereits im Spiel, bevor es überhaupt zu einer Begegnung in der Probensituation gekommen ist. Das Spielfeld wurde präpariert, um durch überraschende Zwischenfälle die dem Darsteller naheliegenden und vertrauten Lösungsstrategien zu durchkreuzen. Die Probe beginnt für den Regisseur also bereits vor der konkreten szenischen Interaktion mit den Darstellern. Sein Spiel mit vorgestellten Situationen und Interventionen ist Bestandteil der dann realisierten Interaktion. Unter Probe werden nachfolgend jene Arbeitsprozesse subsumiert, die direkten Einfluss auf das Interaktionsgefüge mit den Spielern nehmen.

Ein Wesenszug für gelingende Proben ist aus dieser Perspektive das der situativen Praxis vorausgehende Spiel mit vorgestellten Vorgehens- und Verfahrensweisen durch den Regisseur, Theaterpädagogen oder Spielleiter, ein Denkvorgang, der mögliche Spielangebote der Darsteller antizipiert und mit eigenen Spielzügen kombiniert. Dieses mit-spielende

Denken wird hier als das Handwerk und als die Kunst der Theatervermittlung angesehen und steuert die Proben unter inszenatorischen Gesichtspunkten. Gezielte Manipulationen, Interventionen oder Interaktionen schaffen in der Theaterpädagogik wie in der Regie jeweils spezifische Bedingungen für den Suchprozess innerhalb der Probe. Theaterpädagogische Probenpraxis hat aber immer zu berücksichtigen, dass der künstlerischen Suche ein pädagogisches Anliegen beigelegt ist und der Probenverlauf an diese hybride Struktur angelehnt bleibt. In der Auseinandersetzung mit theatralen Prozessen, die die soziale Realität der Spieler aufgreifen und transformieren, »werden den Akteuren Differenzenerfahrungen vermittelt, die neue Selbstwahrnehmungen stimulieren sollen« (Wartemann 2002; 158). Die künstlerische Praxis in pädagogischen Kontexten will Erfahrungen ermöglichen, die neue Sichtweisen auf das eigene Ich-Welt-Verhältnis erzeugen. Die ergebnisoffene Suche nach szenischen Lösungen ist daher zwingend mit einem erfahrungsoffenen, differenziellen Spielerlebnis zu kombinieren. Voraussetzung ist wiederum ein Denkprozess, der Probenstrategie und Spielpraxis miteinander in Beziehung setzt. Jeweils neu ist dabei zu überlegen, wie die aktuell anwesenden Spieler und deren Potenzial herausgefordert werden können. Der Theaterpädagoge muss über gezielte Vermittlungsformen und -ideen nachdenken, die das Spiel dieses Ensembles konzentrieren und der gemeinsamen Suche eine Intensität geben, die in theatralen Ereignissen zum Ausdruck kommt.

Die Aufforderung an den Spieler »Mach es so, wie du denkst« kann aber auch im übertragenen Sinne gedeutet werden: Hier gibt der erfahrene, bewährte Regisseur seinem Schüler Oida die Zügel in die Hand und tritt bescheiden hinter eigenes Erfahrungswissen zurück. Nicht seine Strategie soll der Schüler kopieren, sondern eigene Entwürfe und Versuche wagen. Allerdings ist dabei im Auge zu behalten, dass sich etwas Außerordentliches für den Spieler und die Bühne ereignet, dass die Idee, an der Decke entlangzulaufen, Ausgangspunkt und treibende Kraft dieser Versuche ist. Das Spiel der Probe lässt sich nur mit eigenen Konzepten und Fantasien, einer individuellen Praxishaltung spielen. Die konstante Dominante ist der subjektive Zugang, entscheidend das Auffinden des eigenen Wegs. Dieser sollte weder unüberlegt noch risikolos sein.

3 SPIELEN LEHREN

Erhebt man das Spiel der Probe zur zentralen Instanz theaterpädagogischer Praxis, findet man in der Spieltheorie die notwendigen inhaltlichen Voraussetzungen für eine Didaktik der Theaterpädagogik. Zugleich ist es die Schnittstelle für deren methodische Klärung: »[...] zwischen dem Spiel und der Schauspielkunst findet die Theaterpädagogik ihren Ort, auf den sie ihr theoretisches Fundament bauen kann. Hier findet sie auch ihren praktischen und methodischen Ansatz [...]« (Hoffmann 2003; 110). Hentschels Leitidee ästhetischer Bildung wurzelt im Kern ebenfalls in den im

Spiel zu lokalisierenden Erfahrungen, die konstitutiv für Subjektprozesse im Theaterkontext sind: »Erst die Bedingung, dass im Spiel eine eigenständige theatrale Wirklichkeit erzeugt wird, führt zu der Erfahrung des ›Dazwischenstehens‹« (Hentschel 1996; 244). Die Ambiguität der Spielerfahrung wird zum unentbehrlichen Motor für einen qualitativen Sprung in der Erfahrungswirklichkeit des Subjekts und setzt differenzielle Selbstbewegungen in Gang. Im Spiel der Probe muss der Theaterpädagoge »Erfahrungen provozieren, in Suchbewegungen verwickeln, zu Erfahrungen anstacheln, die in der Begegnung mit dem Gegenüber, mit Fremdheit und Andersartigkeit zu Differenzierungsvermögen veranlassen« (Seitz 1996; 62). Das Nachdenken über theaterpädagogische Fachdidaktik bewegt sich zwischen dem Theater als Gegenstand und dem Spiel als Basisstation des Handelns. In der Art des Lehrens in diesem Spannungsfeld manifestieren sich Bildungsanlässe.

Die Werkzeuge des Theaterpädagogen in der Interaktion mit dem Darsteller beruhen im Wesentlichen auf unterschiedlichen Strategien, reizvolle Spielsituationen zu schaffen, und der Kompetenz, an den entscheidenden Stellen in die sich ereignenden Vorgänge verändernd eingreifen zu können. Hier offenbart sich der Kern des probendramaturgischen Handwerks, denn es »gehört zur Kunst des Arrangierens von Spielen, die Entgegensetzung der beteiligten Kräfte so zu regeln [...], dass der Ausgang so lange wie möglich offenbleibt« (Scheuerl 1990; Band 1; 205). Die Kunst des Theaterpädagogen bestünde nun darin, unvorhersehbare und überraschende theatrale Ereignisräume zu öffnen und so lange wie möglich in der Schwebelage zu halten. Verfügt ein Theaterpädagoge über solide didaktisch-methodische Fertigkeiten der geschickten Hervorbringung und Verkettung von theatralen Spielen, kann er künstlerische und pädagogische Aspekte in der theaterpädagogischen Praxis für beide Seiten gewinnbringend vereinigen. Je gezielter und versierter er Spiele und Spielverläufe arrangieren, variieren und zu szenischen Vorgängen verdichten kann, desto ausgeprägter wird seine Kompetenz sein, den Spieler aus seinen Gewohnheiten herauszuholen und in neue Wahrnehmungsprozesse einzubinden.

Existierende Ausführungen zur Vermittlungshaltung. Den Vermittlungsbesonderheiten des Spiels wird in der theaterpädagogischen Theorie bislang nur marginal Rechnung getragen. Wo lehr-lern-theoretische Implikationen der Vermittlung explizit gemacht werden, bleiben sie meist im Methodischen verhaftet und neigen dazu, pauschale Selbstverständlichkeiten als didaktische Begründungsfiguren anzubieten.

Gabriele Czerny, deren Arbeit ein Phasenmodell für die Ausbildung von Theaterlehrern entwickelt und entsprechend methodisch akzentuiert ist, konkretisiert die didaktische Kompetenz immerhin in Richtung einer ästhetischen Grundhaltung, aus der heraus theatrale Wahrnehmungssituationen, die das Interesse der Schüler wecken und zum Austausch mit anderen anregen, zu inszenieren sind (vgl. Czerny 2004; 269). Ihr

ansonsten sorgfältig dargelegtes Konzept lässt durch die idealtypischen Entwicklungsphasen im Rahmen von Inszenierungsprojekten allerdings wenig Spielraum für die didaktische Begründung nichtlinearer Probenprozesse, die durch die »eigene Spielfreude, Gestaltungsfähigkeit von Lernumgebungen, ästhetische Verantwortung und eine differenzierte Beobachtungsfähigkeit für die Gruppe« des Theaterpädagogen abgegolten ist (ebd.). Als Spielmotor dient in ihrer Argumentation allein die stoffliche Basis: »Der Stoff gibt den Rahmen für Spielimpulse, die die Spielenden aktivieren und herausfordern, ihre eigenen Sichtweisen nicht nur auszudrücken, sondern auch zu vertreten. Jedoch muss die TheaterlehrerIn sich die Offenheit bewahren, den Rahmen im Sinne der Spielenden zu dehnen und zu verändern« (ebd.).

Auch Hans-Wolfgang Nickels Phasenmodell, das die spielerische Themenerkundung als wesentliche Komponente beinhaltet, schreibt dem Spielleiter in erster Linie eine ausgleichende Funktion zu, in der pädagogische Aspekte die künstlerischen dominieren. Seine Aufgabe besteht nach Nickel darin, während der Proben die Aufmerksamkeit auf die Mitspieler, das Stück und die zukünftigen Zuschauer zu richten, die Ansprüche aller Seiten immer wieder in eine Balance zu bringen, um schließlich das Gelingen der Aufführung zu garantieren (vgl. Nickel 1990; 25).

Norma Köhlers Anliegen, eine Handlungsorientierung für den Spielleiter im Rahmen biografischer Theaterarbeit auszuarbeiten, führt zu einem tendenziell normativen Kompetenzkatalog von kommunikativen, motivationalen und sozialen Fertigkeiten, die danach streben, den Spieler als mündiges Gegenüber anzuerkennen und wertzuschätzen. Eine von den Eigengesetzlichkeiten des Spiels und Schauspielens getragene Selbstbewegung des Theaterpädagogen bleibt in dieser didaktischen Selbstverständigung allerdings aus (vgl. Köhler 2010).

Jürgen Weintz, darum bemüht, Anforderungen an den Theaterpädagogen von jenen der Regie zu unterscheiden, verdoppelt durch die Art seiner Differenzierung ein dichotomes Denken, das eigentlich überholt sein sollte. Als verschiedenartig beschreibt er die beiden Berufsfelder aus folgenden Gründen: »Während sich im nicht-professionellen, pädagogischen Kontext der Spielleiter mit der Doppelaufgabe konfrontiert sieht, ästhetisch-künstlerische Problemstellungen zu lösen und zugleich psychosoziale Voraussetzungen und Folgen des Spiels zu bedenken, konzentriert sich der Regisseur im professionellen Theater vorwiegend auf die Realisierung (s)eines künstlerischen Konzeptes und ist an den persönlichen, gruppenbezogenen Begleitumständen der Probenarbeit in der Regel weniger interessiert« (Weintz 1998; 232). In der weiteren Ausführung unterscheidet Weintz zwischen Spielleitungskompetenzen in ästhetischer und psychosozialer Hinsicht, legt sowohl die regiehandwerklichen Aufgaben als auch den gruppen- und subjektbezogenen Verantwortungsbereich des Theaterpädagogen dar. Dass Weintz sich nachfolgend bezüglich der methodisch-didaktischen Kompetenz des Spielleiters dezidiert für die »Vermeidung von Extremen« und den »Wechsel von Methoden« ausspricht

und kurz darauf die themenzentrierte Interaktion als Ideal repräsentiert, negiert den künstlerischen Zugriff auf das Spiel der Probe (vgl. ebd.; 366; Hervorhebung im Original). Er beschneidet damit ohne erkennbare Notwendigkeit den Handlungsspielraum des Theaterpädagogen innerhalb des Inszenierungsprozesses und ordnet Strategien und Verfahren künstlerischen Wahrnehmens und Gestaltens einer im Pädagogischen verhafteten Methode unter. Die Option, Inszenieren im theaterpädagogischen Kontext als einen Vorgang zu verstehen, der sowohl ästhetisch-künstlerische wie psychosoziale Entscheidungen beinhaltet und gerade deshalb methodisch vielfältig gelöst werden könnte – also auch mit ›Extremen‹ oder sehr beständigem, abwechslungsarmem Vorgehen –, schließt Weintz damit von vornherein aus.

Modus des Spiels. Hält man an dem Spiel als Lerngegenstand und Lehrmodus fest, lassen sich didaktische Grundzüge theaterpädagogischer Praxishaltungen skizzieren, die die Vermittlungstätigkeit schon in ihren allgemeinen Grundzügen anders charakterisieren als gemeinhin vorgenommen. Dorothea Hilliger gibt einen Hinweis auf die durch das Spiel bedingten Unwägbarkeiten innerhalb theaterpädagogischer Inszenierungspraxis, bei denen der Theaterpädagoge, gerade weil er »in die Suchbewegung nach einem künstlerischen Ausdruck eingeschlossen ist [...], ein methodisch-didaktisches Handwerkszeug (braucht), auf dessen Basis die Bewegung so vorangetrieben werden kann, dass notwendige Umwege und vielleicht sogar die ein oder andere Sackgasse Teil des kreativen Weges zur Ausdrucksfindung einer Gruppe werden« (Hilliger 2006; 10). Die pädagogische Haltung eines Theaterpädagogen in der Freiheit des Spiels anzusiedeln, entlastet zwar nicht von der Pflicht, ein solidarisches, emphatisches und demokratisches Miteinander zu erzeugen, erlaubt aber, die Machtverhältnisse zwischen Spielleiter und Spielgruppe neu auszutarieren. »Die Freiheit des Spiels ist nicht eine Freiheit der Spieltätigkeit, sondern eine Freiheit des Spielgeschehens«, vermerkt Hans Scheuerl und weist darauf hin, dass derjenige, der eine Spielaufgabe stellt, »nicht schrankenlos Herr (ist) über das, was er fordert« (Scheuerl 1990; Band 1; 191). Diese Sichtweise legt nahe, die Autorität des Theaterpädagogen an die Spielidee selbst abzugeben, die zwar fordern und herausfordernd gestellt sein muss, sobald aber »gespielt wird, ist nicht mehr er die Autorität, sondern das Spiel. Dieses ist niemals ›Bildungsmittel‹ in seiner Hand, sondern es ist ›Bildungswert‹, ›Kulturgut‹. *Bildung durch Spiel gibt es nur als Bildung zum Spiel*« (vgl. ebd.; 192; Hervorhebung im Original). Zielt man darauf ab, das Spiel als Spiel bildungswirksam zu machen, braucht es teilweise eine starke Führung, die nicht nur um die Spielbewegung der Spieler, sondern auch um die jeweilige Spielidee ringt. Die souveräne eigene Spielhaltung ist dabei ausschlaggebend, denn »gerade die Verknüpfung des Gegensätzlichen, der Entspanntheit des Feldes als Ganzen, der relativen Ausgrenzung aus dem gewöhnlichen Alltag und Lebenskampf einerseits, mit einer Spannung, die innerhalb dieses Fel-

des nun geradezu gesucht wird, macht die Variationsbreite der Spiele und Spielhaltungen in unterschiedlichen Situationen und Kombinationsmöglichkeiten aus« (ebd.; Band 2; 196). Da die Souveränität der Spielhaltung gerade in der Freiheit für das Spielgeschehen liegt, darf der Theaterpädagoge dieses ambivalente Gleichgewicht nicht verlieren, das ihn zugleich bindet, obwohl es Festlegungen negiert. »Wieder stehen wir vor dem Faktum«, schreibt Scheuerl, »dass es auch angesichts der Inkongruenz von Binnen- und Außenspannung beim Spiel offenbar nicht nur eine einzige, vielleicht nicht einmal nur eine optimale Spielhaltung gibt, sondern dass man den Spielen, an denen man sich beteiligt oder die man für sich selber spielt, in einem breiten Spektrum verschiedener Haltungen und Einstellungen gegenüber treten kann« (ebd.; 197).

Diesen Vermittlungsbesonderheiten hat theaterpädagogische Praxis Rechnung zu tragen. Sie können weder auf einer Basis allgemeingültiger Methoden noch in Form von spezifischen Verfahrensweisen gesichert werden. Da der Theaterpädagoge Teil der Rahmenbedingung jedes Spiels ist, kommt seine Spielhaltung nur zum Tragen, wenn er der eigenen Verausgabung und Selbstüberschreitung vertraut und spielend denkend in den Prozess des Produzierens eintritt. Vermittlung im Kontext Theater muss demzufolge, will sie »ihren ›Gegenstand‹ nicht verdinglichen [...], eine ihm ähnliche Logik annehmen« und »sich entsprechend selbst in Frage stellen, das heißt aufs Spiel setzen« können (Wetzel 2005; 15), ohne den spielerischen Charakter in Gänze zu unterlaufen. Die Praxis und der Prozess der Vermittlung sind demzufolge von einer systematischen Diskontinuität geprägt, die eine dem Spiel äquivalente, alogische Konfrontation der Materialien im heterogenen Feld der Spiel habenden Kräfte befördert.

Obwohl solchermaßen unkalkulierbar, bleiben auch die Spielweisen der künstlerischen Praxis bezogen auf ein Geflecht aus Rahmen und Regeln, die im Verlauf der Praxis entworfen und entwickelt werden. Sie dienen der Einschränkung auf eine bestimmte Art von Spielzügen, die im Kontext anvisierter Darstellungs- und Erzeugungsstrategien liegen. »Spiele des Ästhetischen sind geregelt«, resümiert auch Tanja Wetzel und hebt die »geregelte Grenzüberschreitung« als Leitmotiv einer souveränen Vermittlung im Kontext ästhetischer Bildung hervor (vgl. ebd.; 249f.). Welche Grenzüberschreitungen die theatrale Praxis regeln, soll im Verlauf der Untersuchung herausgeschält werden.

4 DARSTELLUNGSLOGIK

Wurde in diesem ersten Kapitel in die Suche nach bildungswirksamen Interaktionen in theatralen Probenprozessen eingeführt, ist als Nächstes eine Auseinandersetzung mit didaktischen Wegmarken erforderlich, die der künstlerischen Praxis ein pädagogisches Fundament zur Seite stellen. Im zweiten Kapitel der Arbeit wird nach solchen didaktischen Wegmar-

ken gefragt, die dem theaterpädagogischen Selbstverständnis eine Orientierung geben können. Anhand der exemplarischen Diskussion aktueller Überlegungen zum Bildungs- und Subjektverständnis wird vor diesem Hintergrund eine didaktische Positionsbestimmung vollzogen, die den gedanklichen Tiefenraum dieser Untersuchung absteckt. Sie bereitet zugleich den Transfer dieser Grundlagen in ein bildungstheoretisch fundiertes Lehr-Lern-Verständnis vor (Kapitel II.1).

Die Kunstdidaktik mit ihrer Ausrichtung auf das produktive und reflexive Spiel mit Wahrnehmungen, Interpretationen und Handlungen bringt Differenzenerfahrungen in einen spezifischen Sinnzusammenhang. Ihr Anliegen, ästhetische Erfahrungen zu vermitteln, verankert sie in einem Feld, in dem sich künstlerisches und pädagogisches Anliegen überschneiden. Die theaterpädagogische Argumentation muss ihr originäres Selbstverständnis mit den kunstpädagogischen Positionen abgleichen und kann zugleich das eigene fachdidaktische Profil im Austausch mit der Nachbardisziplin schärfen. Sie entgeht so der Gefahr vorschneller Inanspruchnahme bildungsrelevanter Praxis und verfügt über ein breiter abgesichertes Theoriefundament gemeinsamer ästhetischer und individueller theatraler Handlungs- und Begründungszusammenhänge. In den Passagen zur Kunstdidaktik (Kapitel II.2) werden diese Bezüge herausgestellt. Sie grundieren das Lehr-Lern-Verständnis in ästhetischer Praxis.

Das dritte Kapitel der Untersuchung wendet sich der bestehenden theaterpädagogischen Fachtheorie zu. Die besondere Aufmerksamkeit gilt hier dem »state of the art« didaktischer Positionen und den ihnen impliziten Haltungen zur Praxis. Im Rahmen der Analyse des vorhandenen Theorieangebots werden die Fragen der Vermittlung ästhetischer Bildung anhand theatraler Praxis bezüglich ihres Gehalts für eine fachdidaktische Lehr-Lern-Theorie erörtert. Es werden dabei sowohl der besondere Bildungsgehalt theatraler Praxis reflektiert als auch Interaktionsmöglichkeiten für die Prozesse des Produzierens.

In einem ersten Schritt werden Bildungsspielräume beschrieben, die in Lehr-Lern-Prozessen eröffnet werden (Kapitel III.1). Von dort aus werden Handlungsspielräume im Rahmen von theaterpädagogischen Proben lokalisiert, die diese Bildungsräume öffnen. Anstatt auf einzelne methodische Modelle auszuweichen, wird die didaktische Substanz des Handelns eruiert, die das Rückgrat theaterpädagogischer Praxishaltungen darstellt und von der aus unterschiedliche Verfahrensweisen für Bildungsprozesse im Medium Theater produktiv gemacht werden können (Kapitel III.2).

Das Spiel als essenzielle Bezugsgröße für didaktische Konzeptionen wird im vierten Kapitel ausführlicher grundiert. Garantiert das Spiel, transformatorische Bildungsprozesse in ihrer Besonderheit zu befördern, sind eine theaterpädagogische Praxis und Theorie von dort aus zu entwerfen. Verfassung und Strukturmerkmale des Spiels darzulegen ist die Voraussetzung, um subjekttheoretische Implikationen des Spiels auszuweisen und Konsequenzen für Lehr-Lern-Situationen zu formulieren. Die phänomenologischen und strukturellen Aspekte einer handlungstheoretisch

ausgerichteten Spieltheorie bieten den metatheoretischen Reflexionsrahmen für die Überprüfung theaterpädagogischer Handlungsstrategien. Eine didaktische Analyse darf entsprechend nicht dahinter zurückfallen. Daneben muss das Spiel als treibende Kraft für transformative Subjektprozesse im Kontext des Theaters konkretisiert und für Interaktionsprozesse der Vermittlung bewusst gemacht werden (Kapitel IV.1).

Eine Bestimmungsform des Spiels, das Experiment der Kunst, gilt es genauer zu betrachten, da hier die Offenheit künstlerischer Suchprozesse mit spezifischen Bewegungsdynamiken bildungsrelevanter theatraler Praxis korreliert. Lehr-Lern-Konstellationen im Rahmen solcher experimenteller Prozesse bilden das Fundament für die Präzision geeigneter theaterpädagogischer Zugänge zur Dramaturgie des Probens (Kapitel IV.2). Ausgehend von dieser Verortung kann das Theater als Spielprozess im Hinblick auf theaterpädagogische Interaktionsfelder sondiert und es können Kategorien und Kriterien für die systematische Analyse von Proben gewonnen werden (Kapitel IV.3).

Pluralisierung von Denk- und Handlungsansätzen, die Autonomieentwicklung der Theaterkunst und das Experiment als generatives Verfahren setzen die Behauptung von Allgemeinplätzen außer Kraft und verlangen dezidiert die Betrachtung von Einzelphänomenen. Im fünften Kapitel werden deshalb Probendokumente von George Tabori, Robert Wilson und Peter Brook für die Analyse von Praxishaltungen herangezogen. Die in Laborsituationen entwickelte probendramaturgische Handschrift der drei Regisseure und ihr nachhaltiger Einfluss auf zeitgenössisches Theater und theaterpädagogische Überlegungen gewährleisten einerseits, dass bei ihnen das theatrale Spiel als Experiment betrieben wird. Andererseits sind bei Tabori, Wilson und Brook begleitende Praxistheorien Teil des zugänglichen Materials. In ihr kommt das einer Arbeitsmethode zugrunde liegende Gedankengebäude des Urhebers zum Ausdruck, sodass Praxistheorien bereits einen nachweisbaren didaktischen Ansatz enthalten. »An solchen Theorien«, befindet Ulrike Hentschel, »kann der fachlich-sachliche Zusammenhang mit einer Didaktik des Darstellenden Spiels/Theaters hergestellt werden. Die didaktische ›Sachanalyse‹ müsste dann vom Erfahrungs- und Sachbezug der Künstlertheorien her gedacht werden« (Hentschel 2001; o. S.). In der Verbindung von Probendokumenten und Praxistheorien können nicht nur Handlungen reflektiert, sondern grundsätzliche Haltungen gegenüber der Inszenierungspraxis und den Darstellern deutlich werden, sodass der künstlerische Schaffensprozess phänomenologisch und hermeneutisch zugänglich wird (Kapitel V).

Der Vorteil von so rekonstruierten Lehr-Lern-Kulturen könnte in dem Gewinn didaktischer Prinzipien liegen. Als diese würden sie gelten, sofern in ihren Grundsätzen ein Anspruch auf übersituative Geltung erkennbar ist und zugleich den jeweils unterschiedlichen Gegebenheiten konkreter Praxen genug Interpretationsspielraum gelassen wird, um didaktische Fantasie wirksam anzuregen (vgl. Heursen 1997; 25). Didaktische Prinzipien zielen darauf ab, über bestehende Vorstellungen zur Interaktion

zwischen Theaterpädagogen und Spielern hinauszugehen, neue Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen und eigene Standpunkte zu reflektieren. Sie spiegeln grundlegende Strukturmomente des Unterrichts und gestatten eine offene Planung und situationsgebundene Entscheidungen (vgl. ebd.; 27f.). Eine systematisierte Vergleichsanalyse bietet die Chance, Handlungsorientierungen der Theaterpraxis in Reflexionsspielräume zu überführen. Praxistheorie und Theoriebildung greifen dabei ineinander, sie setzen Akzente für bildungswirksame Interaktionen, an denen sich didaktische Fantasie reiben kann. Eine Zusammenführung der Untersuchungsergebnisse soll diesem Anspruch nachkommen und didaktische Prinzipien als Resonanzräume für theaterpädagogische Praxishaltungen und die Dramaturgie des Probens beschreiben (Kapitel VI).

Zur Forschungslogik. Mit dem Anliegen, der »Kunst des Spiels, den Verfahren, es zu organisieren, vorzubereiten, in Szene zu setzen und zu spielen« im Kontext theaterpädagogischer Probenarbeit nachzugehen, leistet vorliegende Arbeit einen Beitrag zu einer »praktischen Theaterwissenschaft« (Kurzenberger 1998; 15). Mit Hans-Thies Lehmann kann man das »Theater als Paradigma ästhetischer Erfahrung« und die Bühne als den Ort behaupten, »an dem der Schiffbruch des Verstehens erfahren wird« (Lehmann 1994; 427, 431). Diesem Umstand, so Lehmann, wird nur eine Kunst des Nichtverstehens gerecht, die auch in der Theorie über Kunst die Relativität des Verstehens fortzusetzen sich verpflichtet (vgl. ebd.). Der wissenschaftliche Umgang mit künstlerischer Praxis ist entsprechend problematisch, soll Wissenschaft doch ein Verstehen befördern, das auf gültigen Erkenntnissen fußt. Wie kann die von Lehmann formulierte »Relativität des Verstehens« für wissenschaftliche Zusammenhänge näher erläutert werden?

Verstehen im Kontext von Kunst und Ästhetik wird schon bei Theodor W. Adorno zu einer problematischen Kategorie. In seiner »ästhetischen Theorie« wendet sich Adorno gegen ein der kantschen Vernunft oder der freudschen Analyse verpflichtetes Denkmodell, um theoretische Aspekte von Kunst und Kunstschaffen auszuloten. Schwierigkeiten im Reden über Kunst liegen seiner Ansicht nach in deren Rätselcharakter begründet. Dass Kunstwerke etwas sagen und mit dem gleichen Atemzug es verbergen, nennt er den »Rätselcharakter unter dem Aspekt der Sprache« (Adorno 1970; 182). Diskurse im Feld der Kunst müssen sich davor hüten, deren spezifische Eigenart in allgemeingültige Bestimmungen zu zerlegen. Dennoch hält Adorno an einem Verstehensversuch fest, mit der Einschränkung, dass dieser den Rätselcharakter nicht auslöscht, sondern ihn in der Auflösung zugleich erhält gegenüber einem nur verständnisvoll in der Kunst sich bewegenden Verstehen, welches diese zu etwas Selbstverständlichem macht und ihr damit nicht entspricht (vgl. ebd.; 185). Statt festzulegen, was Kunst oder künstlerische Praxis allgemeingültig definiert, kann nach Zugängen gesucht werden, die die Komplexität der Vorgänge zur Anschauung bringt, »indem sie den Rätselcharakter konkre-

siert« (ebd.). Wenn entsprechend kunstpädagogisches Handeln generell nur in Form des Rätsels angemessen dargelegt werden kann, bleibt ein eklatantes Vakuum: Vermittlung wird zur Kunst und gleichzeitig zum Mysterium, für das es – außer im künstlerischen Denken selbst – keine produktiven Lösungsstrategien gibt.

Vermittlungshandeln im kunstpädagogischen Kontext ist aber notwendig auf Transparenz angewiesen, um eine fachliche Selbstverständigung zu ermöglichen und didaktische Reflexionen handlungsrelevant werden zu lassen. Eine Lösung, die sowohl der künstlerischen Praxis als auch der pädagogischen Verständigung über dieselbe entgegenkommt, liegt in dem Verzicht von normativen Setzungen und verlangt stattdessen den Versuch, Auffälligkeiten der Praxis zu erkennen und Besonderheiten des Handelns zu exemplifizieren. Im Verbund mit einer fragenden Reflexion, die die Spielbewegung des Denkens offenlegt und Inseln der Verknüpfung von Praxiswissen und Wissenspraxis schafft, können sinnstiftende Bezüge hergestellt und das Nachdenken über mögliches Handeln, mögliche Praxishaltungen transparent gemacht werden.

Performative Forschungsorientierung. Ein jüngerer Forschungsfokus, der von Teilen der Erziehungswissenschaften protegiert wird und der qualitativen Bildungsforschung zuzurechnen ist, verschiebt den Blickwinkel in Richtung performativer Prozesse. Für den dargelegten Untersuchungskontext ist die dort postulierte Absicht, »Prozesse der Interaktion und dramaturgische Handlungsvollzüge sowie die Körperlichkeit und Materialität von Gemeinschaften und pädagogischen Prozessen in den Mittelpunkt zu rücken« (vgl. Wulf/Zirfas 2007; 9), ein Anknüpfungspunkt. Ohne streng induktiv oder deduktiv vorzugehen, orientiert sich die an phänomenologischen und hermeneutischen Vorgehensweisen ausgerichtete Methode an der Erschließung von Handlungsmustern. »Eine performative Sichtweise«, so Christoph Wulf und Jörg Zirfas, »verwirft eine allgemeine und totale Methode und Lesart von Realität zugunsten einer relativierenden, den Kontexten angepassten Interpretation, die eine Pluralität von ideomatischen Gesten und kontextuierenden Phänomenologien zeitigt« (ebd.). In der Forschungspraxis soll nach beobachtbaren Regelmäßigkeiten gesucht werden, die dann allerdings nicht auf *eine* Begründung oder *ein* Prinzip rückgeführt werden sollen, sondern mögliche Praxishaltungen in einem spielenden Denken entlang der beobachteten Phänomene bündeln und beschreiben. »Die Perspektive des Performativen rückt die Inszenierungs- und Aufführungspraktiken sozialen bzw. pädagogischen Handelns, deren wirklichkeitskonstituierende Prozesse sowie den Zusammenhang von körperlichem und sprachlichem Handeln, Macht und Kreativität in den Mittelpunkt. Mit der Idee, Prozesse der Interaktion und dramaturgische Sprach- und Handlungsvollzüge sowie Körperlichkeit und Materialität der Erziehungs- und Bildungssituation in den Mittelpunkt zu rücken, fokussiert der Blickwinkel des Performativen auf Rahmung, Szenarien, mimetische Zirkulationsformen, (theatrale) Präsentationspraktiken und

Darstellungssituationen« (ebd.; 10). Die dem pädagogischen Handeln eingeschriebene Komplexität soll auf diesem Weg deutlicher berücksichtigt werden. Die performative Forschung erhebt keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit, sondern sucht bewusst nach möglichen Lesarten der Handlungspraxis, die aus veränderten Blickwinkeln neue Konstellationen zum Vorschein bringen. Die Ergebnisse sind entsprechend von diesen Blickwinkeln geprägt: Sie bleiben Konstruktionen über die Wirklichkeit und das tatsächliche Handeln im Untersuchungsfeld.

In einer performativen Bildungsprozessstheorie kommt es in Folge zu einem Orientierungswechsel, denn anstelle von Qualifikationsprofilen und entsprechenden Funktionalisierungen wird der Bildungsbegriff an körper- und sozialreferenzielle Subjektstrukturen angebunden: »Wir verwenden [...] den Begriff der Bildung in einem erweiterten Sinne, der das reflexive Potential der traditionellen Bestimmung des Begriffs beibehält, aber Bildungsprozesse nicht nur als kognitive und evaluative, sondern auch als körperliche und soziale Vollzüge versteht« (ebd.; 1f.).⁴ Nicht was Bildung ist und wie sie hervorgerufen werden kann, besetzt das engere

4 | Wo diese erweiterte Perspektive auf Begriffe selbst angewandt wird, droht den einigermaßen klar umrissenen Verständigungsparametern eine jähe Entdifferenzierung. So wird beispielsweise von den Autoren das Verständnis ästhetischer Bildung sehr weit gefasst: »Sie umfasst in ihrer aktiven wie rezeptiven Komponente alle Formen der Bildung durch kulturelle Aktivitäten und Darstellungsformen, Kenntnisse von Kunst und Kultur und die Reflexion künstlerischer und kultureller Prozesse und Resultate. Damit sind diverse, recht unterschiedliche Sachverhalte angesprochen« (ebd.; 29). Für die Betonung der »Veränderung« innerhalb von Selbst-, Sozial- und Weltverhältnissen scheint mir eine Öffnung des in der Forschung tragfähigen Bildungsbegriffs in Richtung auf Lern- und Handlungsprozesse schlüssig. Wird der Modus ästhetischer Bildung in dieser Breite veranschlagt – was ja durchaus zulässig und für viele Praxisfelder einsichtig ist –, geht er nahtlos in Bereiche kultureller Bildung über. Eine weitere Abgrenzung gegenüber dem skizzierten performativen Forschungsansatz soll für die vorliegende Studie geltend gemacht werden: Der alltagsmetaphorische Gebrauch von theaternahen Begriffen, wie es in der Theatralitätsdiskussion üblich ist und auch innerhalb einer Didaktik exemplarisch in der »Inszenierung« oder »Dramaturgie« des Unterrichts praktiziert wird, ist für eine Anwendung im Untersuchungsfeld Theater einzugrenzen, um nicht mit begrifflicher Unschärfe zu operieren. So wird an dieser Stelle nach »Inszenierung« und »Dramaturgie« in Vermittlungsprozessen gefragt, werden Herstellungsprozesse auf dieser Folie beobachtet, ohne von einer bereits existierenden Notwendigkeit dessen auszugehen. Man könnte auch sagen: Gerade weil jeder Unterricht und jede Vermittlung bereits inszenatorische Entscheidungen beherbergen, ist nach deren Qualität zu fragen – allerdings innerhalb eines theatralen Prozesses und nicht allgemeingültig für Interaktionen im pädagogischen Kontext. Die Vokabeln dürfen hier nicht als Allgemeinplätze missverstanden werden, sie unterstehen vielmehr einem konkreten historisch und kunstspezifisch gewachsenen Diskurs.

Fragefeld, sondern wie bildend gearbeitet werden kann, welche performativen Vollzüge sich im Handeln in bildender Absicht zeigen und zu welchen Ergebnissen – verstanden als beobachtbare Veränderungen – sie führen.

Prononciert man das Anliegen der performativen Forschungsorientierung dahingehend, dass es weniger darum geht, »was eine (pädagogische) Handlung bedeutet und von welchen Intentionen, Hoffnungen oder Befürchtungen sie getragen ist, noch darum, was eine Handlung *eigentlich* ist, als vielmehr darum, was sie zeigt, wie sie sich vollzieht, wie sie in die Wirklichkeit eingreift und diese verändert und welche Spuren und Konsequenzen sie hinterlässt« (ebd.; 31; Hervorhebung im Original), und verdichtet diese Anliegen in eine Suche nach »Ereignissen der Konzentration« (ebd.; 33), die es in ihrem Kontext zu verstehen gilt, »einem Kontext, der von diesem Ereignis zugleich überschritten wird« (ebd.), lehnt sich der vorliegende Versuch daran an. Diese Forschungshaltung impliziert zum einen die Verwendung qualitativer Methoden, zum anderen können die Ergebnisse konkrete Handlungsspielräume nur spekulativ vorentwerfen und im gedanklichen Experiment erweitern (vgl. Merkens 2004; 615f.). Lesbarkeit und Nutzen der Erkenntnisse für die Praxis hängen deshalb entscheidend vom Respons des Lesers dieser Untersuchung ab, der die Gedanken selbstständig reflektieren und in Verbindung mit seiner Fantasie zur Evaluation eigener Praxishaltungen nutzen muss.

Mit Paul Klees Vorbemerkung zum Motiv und Beweggrund seiner Vorlesungen über die Formenlehre in der Kunst soll die Haltung der Autorin deutlich werden, die sie sich auch für den Leser wünscht. Er sagt: »Wir machen keine Analyse von Werken, die wir kopieren möchten oder denen wir misstrauen. Wir untersuchen die Wege, die ein anderer bei Schaffen seines Werkes ging, um durch die Bekanntschaft mit den Wegen selber in Gang zu kommen. [...] Wir werden durch solche Übungen uns davor bewahren können, uns an Werkresultate heranzuschleichen, um schnell das vorderste abzupflücken und damit wegzulaufen. Nach diesen Vorüberlegungen beginne ich da, wo die bildnerische Form überhaupt beginnt – beim Punkt, der sich in Bewegung setzt« (Klee 1921; 13).

5 SPIELEND DENKEN I

Spielen und Denken sind zwei Tätigkeiten, die den Theaterpädagogen ständig begleiten. Er denkt sich neue Spiele aus, greift spielend in das theatrale Denken ein und denkt über Spielereignisse nach. Er spielt denkend mit. Er denkt spielend mit. Er braucht Bedenkzeit für Gedanken-spiele, den nächsten Schritt, dramaturgische Arrangements. Theaterpädagogik ist ein Denkspiel im Hochleistungsbereich. Das Denken kreist in der Regel um Spiele und Spielereien, die das berufliche Handeln gestaltet, Gedanken, die der nächsten Probe, der Inszenierung Gestalt geben können. Diese beiden Angelpunkte der Theaterpädagogik haben, so meine

Behauptung, einen gemeinsamen Aufhänger: Denken und Spielen sind über das Motiv des suchenden Befragens verkoppelt. Die Ungewissheit, wo das Spiel ebenso wie das Denken hinführt, Momente der Spannung und der Neugier, die den Theaterpädagogen fordern, auffordern zu handeln – oder eben nicht zu handeln, sondern auszuhalten, abzuwarten, zuzulassen –, führen immer in einen krisenhaften Zustand. Sein Titel: »Was tun?«, wahlweise auch »Wie weiter?«.

Exemplarisch erlebt der Theaterpädagoge solche Momente der Krise innerhalb von Probensituationen, in denen ein Spielprozess sich nur schleppend entfaltet oder womöglich gar nicht erst in Gang kommt. Soll er nun schnell auf die Bühne springen und etwas Dynamik in den Raum bringen? Oder wäre es diesmal besser, den eingeschlagenen Weg abubrechen und eine neue Spielidee vorzuschlagen? Manchmal kann es ja lohnend sein, sich in der Beobachterposition zu gedulden. Aber wann ist dieses »Manchmal« – und was ist es jetzt? In der Regel verfolgen ihn weitere Fragen, übergeordnete Denk- und Spielnotwendigkeiten. Denn mit welchen Strategien lässt sich ein turbulentes Treiben, das Chaos auf der Bühne, steuern oder verdichten? Wo soll er ansetzen, um einem Dialog eine andere Färbung und Substanz zu geben? Wann gilt es, die Inhalte des Spiels zu vertiefen, wann, bereits gefundene Darstellungsmöglichkeiten zu präzisieren? Und wie bringt der Theaterpädagoge eine Gruppe von 20 Menschen dazu, sich miteinander auf eine individuelle Suche zu machen?

Von der Konzeption eines Workshops oder einer Inszenierung über die Planung und Durchführung der Proben bis hin zur letzten Aufführung, dem Kursabschluss oder dem gemeinsamen Try-out gehören solche Fragen als treibende Kraft zum professionellen Alltag der Theatervermittlung. So vorläufig Antworten und Lösungsansätze in der Praxis jeweils sein mögen, sie führen zu einer je eigenen Dynamik des Geschehens, die einflussreich ist für die Spieler und das Arbeitsergebnis. Der Einfluss des Theaterpädagogen setzt sich fort in der Suche nach geeigneten Improvisationsaufgaben, Erzählweisen und Darstellungsformen bis hin zu der dramaturgischen Konzeption einer Unterrichtsstunde oder einer abendfüllenden Inszenierung.

Lösungen und Entscheidungen können mal mehr pädagogisch motiviert sein, mal stärker künstlerischen Notwendigkeiten folgen. Beide Aspekte müssen immer wieder in ein Wechselspiel gebracht werden, das sie aufeinander bezieht und miteinander verkreuzt. Knüpft der Theaterpädagoge daraus spielend und denkend ein tragfähiges, flexibles Netz, können krisenhafte Situationen zwar nicht verhindert, aber Krisenfestigkeit erworben werden.