

2 Arbeitsfeld Theater

In den folgenden Kapiteln werden die für die Studie relevanten und grundlegenden Begriffe des Forschungsfelds Theater näher erläutert.

2.1 Performance und Performativität

Performances sind grundlegende Elemente von Gewohnheiten, Praktiken und Ritualen von Kulturen (vgl. Klein & Sting, 2005, S. 7f.). Performance wird seit den 60er-Jahren als eine Kunst begriffen, die nicht von der Aufführung eines Werkes ausgeht, sondern an sich bereits ein Ereignis und eine Aktion ist. Geprägt wurde der Begriff ›performativ‹ im Rahmen der Sprachwissenschaft durch John Austin (1962/1997). Dieser entwickelte die sogenannte Sprechakttheorie, die sich auf sprachliche Äußerungen bezieht, die nicht ausschließlich verbal bleiben, sondern durch die Gleichzeitigkeit einer Handlung vollzogen werden und Wirklichkeit verändern bzw. diese überhaupt erst konstituieren (»Das Buffet ist eröffnet«) (vgl. Pfeiffer, 2012/2013). Diese sind dann als Sprechakte nicht ausschließlich einmalig, sondern immer auch ein Zitat. Sie verweisen stets auf einen konkreten gewohnten Referenzrahmen. Die Kontextualisierung, in der performative Akte stattfinden, wird deutlich. Die Alltäglichkeit und der konkrete gesellschaftliche Bezug in einer sozialen Wirklichkeit sind eindeutig.

Judith Butler entwickelte die Sprechakttheorie in den 80ern in Richtung Kulturphilosophie, Phänomenologie und Körpersoziologie weiter. Dabei bezieht sie das Performative auf körperliche Handlungen. So ist der körperliche, performative Vollzug, die Aktion als eine »geteilte Erfahrung« und eine »kollektive Handlung« zu verstehen (vgl. Klein & Göbel, 2017, S. 12). »Anders als Noam Chomsky, der die Ausführung performativer Sprechakte an eine grundlegende Sprachkompetenz bindet, geht Butler zudem davon aus, dass der per-

formative Akt Wirklichkeit erzeugt, also nicht auf etwas Vorgegebenes zurückgreift, und diese körperlich ausdrückt« (Klein & Göbel, 2017, S. 11).

Mit Butler und unter Einbeziehung der dekonstruktivistischen Kritik Jacques Derridas etabliert sich folgende Stoßrichtung der Performancetheorie: Nicht die Routine der Wiederholung, sondern das immerwährende Spiel von Konstantem und nicht Konstantem, so auch die Dynamik von Transformationsprozessen stehen seither im Mittelpunkt der Performanceforschung.

»Mit dem radikalen Umbau der Gesellschaft seit den 1970er Jahren haben demnach Performances für das Herstellen und Ausagieren von Wissen und Tradition, von ›Inhalt‹ und Text an Bedeutung gewonnen; gesellschaftliche Transformationen haben die Rolle des Performativen in Kultur und Gesellschaft gestärkt. Diese sind gekennzeichnet durch zum Teil widersprüchlich wirkende Vorgänge: durch Globalisierung und gleichzeitige kulturelle, soziale und politische Fragmentierungen, durch Informatisierung, Virtualisierungen und Medialisierung und gleichzeitige Eventisierung, Theatralisierung und Musealisierung des Sozialen, durch neoliberale, postkoloniale Politiken und eine gleichzeitige Reaktualisierung nationalstaatlicher Politik, durch neue Formen der Wissensproduktion, einer neuen symbolischen Macht der Bilder, Codes und Zeichen und das gleichzeitige ›Implodieren von Bedeutungen‹, durch Vorbehalte gegen Metaerzählungen (Lyotard) und das gleichzeitige Wiedererstarken von Machtachsen, durch den Kollaps kultureller Hierarchien und neuen Distinktionslinien zwischen kulturellen Praktiken« (Klein & Sting, 2005, S. 8).

Der Begriff ›Performance‹ verweist auf die Performancekunst, die in den 1960er-Jahren als aktionsorientierte Form aus der bildenden Kunst hervorgegangen ist. Neben dem großen Bereich der Aktionskunst (Body Art, Happening, Fluxus oder Action Painting) ist Performance ein Bereich, der wie die anderen Formen auch Schnittstellen mit dem Theater aufweist.

Performativitäts-, Performance- und Praxistheorien fordern den Handlungsbegriff heraus, indem sie das Tun: *doing*¹, das Herstellen, Darstellen

1 Mit dem Begriff ›doing‹ wird hier vom Tun und Handeln innerhalb einer künstlerischen Praxis ausgegangen. Das *doing* wird zur performativen Aktion. In der Performance wird etwas bewusst gezeigt und durch das *doing* und *performing* gerahmt (vgl. Schechner, 1988, 2002). Richard Schechner, einer der Pioniere der US-amerikanischen Performance Studies, weitet diesen an Rituale gebundenen Performance-Begriff aus und identifiziert acht Felder, in denen Performances in Erscheinung treten: im Alltag (Essen, Kochen etc.), in den Künsten, in Sport und Entertainment, in der Wirtschaft, in

und das Aufführen: performing in einen neuen Zusammenhang stellen. Der Begriff der Performativität findet in fast allen Kulturwissenschaften Verwendung und hat eine große Reichweite. Die Theaterwissenschaftlerin Erika Fischer-Lichte erläutert:

»Während der Begriff des Performativen in seiner Ursprungsdisziplin, der Sprachphilosophie, mit der Ausarbeitung der Sprechakttheorie – und das heißt mit der Verbreitung der Überzeugung von Sprechen als Handeln – an Prominenz verlor, erlebte er in den neunziger Jahren in Kulturphilosophie und Kulturtheorie eine zweite Karriere. [...] In den neunziger Jahren bahnte sich ein Wechsel der Forschungsperspektiven an. Nun traten die bisher weitgehend übersehenen performativen Züge von Kultur in den Blick, die eine eigenständige Weise der (praktischen) Bezugnahme auf bereits existierende oder für möglich gehaltene Wirklichkeiten begründen und den erzeugten kulturellen Handlungen und Ereignissen einen spezifischen, vom traditionellen Text-Modell nicht erfassten Wirklichkeitscharakter verleihen. Die Metapher von ›Kultur als Performance‹ begann ihren Aufstieg. Damit wurde zugleich eine Rekonzeptualisierung des Begriffs des Performativen notwendig, die ganz explizit körperliche Handlungen einschließt« (Fischer-Lichte, 2012, S. 36).

Zusammenfassend expliziert Fischer-Lichte den Begriff des Performativen folgendermaßen: »Der Begriff des Performativen – ebenso wie der der Performance – bezieht sich auf (1) das wirksame Ausführen von Sprechakten, (2) das materiale Verkörpern [...] von Bedeutungen und (3) das inszenierende Aufführen von theatralen, rituellen und anderen Handlungen« (Fischer-Lichte, 2015, S. 251).

Die Performativität von Aufführung zeigt sich demnach in Aspekten der leiblichen Ko-Präsenz der Akteur*innen, wobei unter Akteur*innen sowohl Darsteller*innen wie Publikum gefasst sind, die das Bühnengeschehen und sich selbst gegenseitig in performativen Akten beglaubigen. Dazu gehören ebenso Räumlichkeit, Zeitlichkeit, Körperlichkeit, Klang- und Lautlichkeit, Ereignishaftigkeit, Dauer und Rhythmus (vgl. Klein & Göbel, 2017, zit.n.: Fischer-Lichte, 2012, S. 53f.).

Performance ist demnach immer eine offene Handlung und ein sich vollziehendes Ereignis. Performance ist kein vollendetes Werk, sondern ein pro-

der Technologie, im Spiel, im Sex, im säkularisierten und nicht säkularisierten Ritual (vgl. Schechner, 2001, zit.n.: Klein & Göbel, 2017, S. 31).

zessuales Geschehen. In der performativen Handlung sollen spontane, einmalige, situative, flüchtige, destabilisierende und unkontrollierte Prozesse als Fremdheitserfahrung erforscht werden.

»Performative Situationen als liminale bzw. eben liminoide Situationen können daher zwischen artifizieller Wirklichkeit und sozialer Realität angesiedelt sein, d.h., zwischen Bedeutung und Handlung, zwischen Ambivalenz und Gerichtetheit, zwischen Kontingenz und Geschlossenheit, zwischen subjektiver Existenzialität und symbolischer Fremdheit« (Liebau et al., 2009, S. 39).

Dementsprechend bezieht sich der Begriff des Performativen auf Handlungen, die durch ihren Vollzug Wirklichkeit konstituieren.

Folgende Stichworte markieren u.a. die zentralen Unterschiede und das Selbstverständnis von Performance im Vergleich zum dramatischen Theater (vgl. Sting, 2018a):

- Ereignis statt Werk,
- Präsentation statt Repräsentation,
- Handeln statt Spielen und Als-ob-Darstellen,
- Selbstdarstellung statt Rollen- und Figurendarstellung,
- Zuschaueransprache bzw. Unmittelbarkeit statt vierter Wand und Illusion.

Im neueren theaterwissenschaftlichen Diskurs wird die Verbindung von ästhetischer Erfahrung, Schwellenerfahrung und der Ästhetik des Performativen eindrücklich hervorgehoben; es wird deutlich, wie über Kunst im Sinne des Werkbegriffs hinaus und das Areal der Kunst überschreitend in dem dynamischen Prozess eines Ereignisses Schwellenerfahrungen möglich sind, die zu Transformationen bei den Beteiligten führen können (vgl. Vaßen, 2014, S. 150).

Wie Performance vermittelt und gelebt wird, ist ein Feld für sich, zu dem unterschiedliche Überlegungen anzustellen sind. Dem Thema ›Lehrbarkeit von Performance‹ widmet sich Marie-Luise Lange in dem von ihr herausgegebenen Sammelband *Performativität erfahren* (2006) und liefert damit einen wichtigen Beitrag zur aktuellen Diskussion zum practice turn für bildende Künste und Theaterwissenschaft.

Dieser Möglichkeiten bedient sich die zeitgenössische Theaterpädagogik insofern, als dass sie performative Verfahrensweisen und Handlungsformen

vermehrt in den entsprechenden Gestaltungsprozess einbindet. Performance-künstler und Vermittler Johannes Deimling (vgl. Deimling, 2019, S. 27) stellt folgende Fragen, die auch Lehrkräfte umtreiben:

- *Wie unterrichtet man einen Bereich der Kunst, welcher sich bisher jeder eindeutigen Definition entzieht und immer neue unterschiedliche Formen annehmen kann?*
- *Wie ist Offenheit, Flexibilität und der Umgang mit Irritation und Absurdität zu ver-mitteln?*

Es gibt viele kritische Stimmen und eine gewisse Ablehnung einiger Künstler*innen, wenn es um die Vermittlung, das Unterrichten und Lehren von Performancekunst im schulischen Zusammenhang geht. Dies kann damit zusammenhängen, dass sich diese Kunstform als Protesthaltung gegenüber dem Kunstmarkt und der Gesellschaft entwickelt hat (vgl. Deimling, 2019, S. 26). Im konkreten Verlauf wird die Theaterpädagogik als Forschungs- und Vermittlungsfeld genauer in den Blick genommen. Die Theaterpädagogik wird hier als Handlungswissenschaft konstituiert.

2.2 Theaterpädagogik als Handlungswissenschaft

In der aktuellen Theaterpädagogik befasst man sich mit dem Verhältnis von Gesellschaft und Theater. Damit ist ein weiterer Horizont gespannt, der auf die Befragung von und die Orientierungssuche nach Maßstäben, Aufmerksamkeitsrichtungen und Diskursen innerhalb dieses Feldes und über die Theaterpädagogik hinaus stößt.

Ein regelmäßiges Befragen des theaterpädagogischen Selbstverständnisses ist sinnvoll. Dies geschieht in einer sich vielfältig ausdifferenzierenden und weiterentwickelnden Gesellschaft und aktuell in einer Zeit, in der sich auch Theateransätze, -formate und -felder erweitern. In einer Zeit, in der sich die Kartografie der Theaterlandschaft von und mit nicht-professionellen Darsteller*innen verändert, Partizipation und Demokratieförderung als Perspektiven kultureller Bildung in den Vordergrund gerückt werden: in der sich offensichtliche soziale Herausforderungen konturieren, Lebensgrundlagen und -bedingungen vieler Menschen faktisch und notwendigerweise vermehrt zu befragen sind und sich öffentliche Diskurse verschärfen (vgl. Handwerk & Köhler, 2020, S. 3f.).

Zudem verweisen das erweiterte Verständnis von Theatralität und die geisteswissenschaftliche Aufmerksamkeit für *cultural performances* auf die Durchlässigkeit und eine Schnittmenge von sozialen und ästhetisch-künstlerischen Aspekten und Dimensionen. Damit wird auch deutlich, was längst bekannt ist und doch in der Konturierung von (Arbeits-)Feldern, Disziplinen und Projekten vernachlässigt wird: Dass das Theater (respektive die Theaterpädagogik) in die Gesellschaft eingebettet ist und so einerseits gesellschaftlich beeinflusst wird, andererseits aber (intentional oder nicht) performativ wirkend Gesellschaft mitgestaltet.

Zurückzuführen ist die heutige Theaterpädagogik auf die kulturkritische Aufbruchsbewegung der späten 1960er-Jahre. Kollektives prozessuales gruppenorientiertes Arbeiten mit flachen Hierarchien prägt noch heute die freie Theaterlandschaft, die freie Szene, die in vielerlei Hinsicht mit ihrem häufig experimentellen Charakter die Arbeitsstrukturen und Vorgehensweisen der Theaterpädagogik beflügelt und beeinflusst hat (vgl. Sting, 2014, S. 373).

Das Theater als Ort der schönen Künste und der Illusion hat theatergeschichtlich seit dem 19. Jahrhundert immer wieder Umbruchphasen erlebt.

»In den vergangenen Dekaden konnte sich an den Theatern die Theaterpädagogik als kunstvermittelnde Profession etablieren und ein Handlungsfeld entfalten, welches seinerseits die zeitgenössische Theaterentwicklung stetig beeinflusst hat. [...] Wie keine andere Abteilung am Theater bildet die Theaterpädagogik derzeit eine Schnittstelle zu virulenten politischen und gesellschaftlichen Debatten« (Pinkert & Sack, 2014, S. 7).

Seit Mitte der 2000er-Jahre kann man eine Transformation und Neuausrichtung im Theaterbetrieb beobachten. Es finden sich diverse Ausdrucksmöglichkeiten, die neben dem Text gleichberechtigt zur Geltung kommen oder diesen durch Gestaltungsmittel wie Tanz, Installation, Video, Live-Hörspiel ergänzen bzw. bereichern und teilweise auch ersetzen. Ende der 90er-Jahre legte der Theaterwissenschaftler Hans-Thies Lehmann ein Werk zum postdramatischen Theater vor, welches diverse Diskurse für neue Perspektiven und Handlungsebenen der Theaterpädagogik angeregt hat. Lehmann formuliert: »Durch das Zusammenspiel verschiedener künstlerischer Medien und Ausdrucksformen wie Körper, Bild, Film, Musik, Tanz, Performance, elektronische Medien ergeben sich neue Mischformen und Crossover-Stile« (Lehmann, 2015, S. 55).

Vermehrt öffnen sich Stadt- und Staatstheater für ein neues, jüngerer Publikum und binden »Alltagsexpert*innen«, »Experten des Alltags« (Begriffs-

prägung nach Rimini Protokoll, <https://www.rimini-protokoll.de/>) in Projekten und Bürger*innenbühnen (erstmalig in Dresden 2013) als Akteur*innen in den Theaterbetrieb ein. Site-Specific Formate und Outdoor-Spaziergänge sind heute häufiger im Repertoire zu finden und nicht mehr ausschließlich in Spielplänen der freien Szene. Theater suchen vertiefend und unmittelbar, direkter in der Gesellschaft nach neuen Spielräumen und Anregungen. Bemerkenswert ist, dass professionelle Performancekollektive häufig Anstoß für eine Öffnung dieser Theater-Systeme geben (Rimini Protokoll, Forced Entertainment, Signa, Gob Squad, Monster Truck u.a.). Einige Theater und entsprechend die Theatervermittlungskunst – hier ist das weite Feld (die Peripherie) der Theaterpädagogik gemeint – öffnen sich für eine strukturell neu ausgelegte, partizipativere Gestaltungspraxis, um fruchtbare demokratiefördernde Räume zu gestalten. In professionellen Experimenten mit aktuellen Theaterformaten werden zunehmend Jugendliche und Kinder befragt. Hier gilt es, von der jungen Generation als Expert*innen zu lernen und diese ernst zu nehmen (vgl. Primavesi & Deck, 2014). Primavesi und Deck propagieren in ihrem Werk *Stop Teaching!* den Ansatz, Begegnungsräume zu schaffen, die es ermöglichen, einander auf Augenhöhe mit einem sehr individuellen Erfahrungswissen zu begegnen. Daraus ergeben sich für die Theaterpädagogik Spielfelder, die sich durch ein dynamisches Erforschen und Erproben sowie eine Pluralität von künstlerischen Erfahrungsräumen auszeichnen (vgl. Primavesi & Deck, 2014, S. 21).

Die Theaterwissenschaftler Primavesi und Deck geben in ihrem Sammelband wichtige Anregungen für eine andere Theaterarbeit mit jungen Generationen. Primavesi schreibt dazu in seinem Beitrag:

»Was könnte Lernen im Theater bedeuten, wenn der Anspruch auf Belehrung einmal ausgesetzt wird? Vielleicht ermöglichen und erfordern neue Theaterformen auch andere Formen des Lernens, jenseits von Rollenspiel und pädagogischen Zielvorgaben – also vielleicht nicht in erster Linie urteilen lernen, sondern zuallererst wahrnehmen lernen und reflektiertes Verhalten lernen« (Primavesi, 2014, S. 17).

Primavesi und Deck beschreiben auch neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen, etwa, dass es darum gehe, Theaterarbeit als offenen Prozess zu verstehen, der neben Rollenspiel und Einführung noch ganz andere Verhaltensweisen eröffnen könne, Zwischenräume für soziale Phantasie (vgl. Primavesi & Deck, 2014, S. 10–12). Mittelstädt unterstreicht den partizipatorischen

Ansatz und die Arbeit im Kollektiv innerhalb einer theaterpädagogischen Haltung (Mittelstädt, 2013, S. 173).

Dies ist ein wichtiges Ziel der künstlerisch gedachten Theaterpädagogik. »Denn seine bildenden Wirkungen entfaltet das Theater primär dann, wenn es als künstlerisch-ästhetische Praxis ernst genommen wird« (Sting, 2019, S. 36f.). So konstituiert sich Theaterpädagogik als eine Handlungswissenschaft, die aus ihren Praktiken heraus gestaltet und reflektiert werden kann.

Bezogen auf eine performative Wirklichkeit und eine performativ ausgerichtete Theaterpädagogik bedeutet dies: Ein erweiterter prozessualer transformatorischer Theaterbegriff ist notwendig, um performanceorientierten Theaterunterricht neu zu denken. Performative Formate nehmen eigensinnig Bezug auf Phänomene der sozialen Umwelt, die sie zum Ausgangspunkt künstlerischen Gestaltens machen (vgl. Hilliger, 2018). Ulrike Hentschel bezieht in ihrer Position folgende Gedanken für die künstlerische Theaterpädagogik in den Diskurs ein: In der theaterpädagogischen Praxis seien die Verfahren der performanceorientierten freien Theater zu einer Art »zeitgemäßem« Standard und die rechnerorientierte Eigenproduktion oder auch Devising Performance zur vorherrschenden Produktionsweise geworden (vgl. Pinkert, 2021, S. 33). Dies kann als *state of the art* der akademisch geprägten Theaterpädagogik bezeichnet werden, in der die Grenzen zwischen theaterpädagogischer und künstlerischer Arbeit weitestgehend verschwimmen (vgl. Pinkert, 2021, S. 33).

Zwei Begriffe für das Arbeitsfeld Theater, die in dieser Fallstudie von Relevanz sind (und auf die später mehrfach Bezug genommen wird, siehe Kapitel 11, 12, 13), werden hier zum Ende des Kapitels kurz umrissen. Dabei handelt es sich um die Begriffe ›ästhetische Bildung‹ und ›Differenzerfahrungen‹.

2.2.1 Ästhetische Bildung

»Denn nirgendwo wird die kulturelle kollektive Veränderung der Sinnlichkeit deutlicher als dort, wo gewohnte Wahrnehmungsmuster in Frage stehen« (Liebau & Zirfas, 2008, S. 10).

Die Diskurse zu dem, was sich hinter dem Begriff ›ästhetische Bildung‹ verbirgt, sind weit gefasst und aus verschiedenen Perspektiven diskutier- und einsetzbar. Aufgrund des Umfangs des Gegenstands wird hier nur ein kurzer Abriss verhandelt.

Als theoretischer Hintergrund ist es wichtig zu erwähnen, dass ästhetische Bildung die Art von (Aus-)Bildung der Wahrnehmung der Sinne ist. Der Ausgangspunkt der ästhetischen Bildung führt zurück auf die *aisthesis*, die Sinneswahrnehmung. Der aus dem Griechischen stammende Begriff bedeutet Wahrnehmung, Empfindung, Sinn, jedoch auch (Er-)Kenntnis und Verständnis (*aisthetike episteme*: Wissenschaft der sinnlichen Erkenntnis, des Gefühls). Hier ist mit *Aisthesis* die sinnliche Wahrnehmung – in Zusammenhang und im Zusammenspiel jeglicher Sinne – oder Sinnesempfindungen gemeint (vgl. Liebau et al., 2009, S. 95).

»Dabei unterscheidet der Begriff der *aisthesis* nicht streng zwischen Empfindung, Wahrnehmung und Sinnvermögen, d.h. *aisthesis* zielt auf das, was die Sinne beschäftigt, was den Menschen mit Empfindungen und Gefühlen verknüpft und mit Bewusstsein nicht als reflexive Durchdringung eines Sachverhaltes, sondern als eine Form des Beteiligtseins erfüllt« (Liebau et al., 2009, S. 95).

Unter ästhetischer Bildung sind Prozesse und Resultate von reflexiven und performativen Praktiken zu verstehen, die sich aus der Reibung mit kunstförmigen und ästhetisch besonderen Gegenständen und Formen entwickeln. In der Ästhetik ist die Inhaltsfrage häufig auch eine Formfrage, was die Relevanz und Signifikanz der Wahrnehmungsprozesse unterstreicht, denn die Frage, was wir wahrnehmen, steht im unmittelbaren Zusammenhang mit der Frage, wie wir wahrnehmen. Ästhetische Bildung ist einerseits eine reflektierende und in Urteilen sich präsentierende Bildungsform, die in besonderer Weise die prozessualen Möglichkeiten für Übergänge, Verknüpfungen und das In-Beziehung-Setzen von Wahrnehmungen, Erfahrungen und Imaginationen auf der einen und Kunst und Schönheit und die mit ihr verbundenen Zeichen auf der anderen Seite betrifft. Zudem zeigt sich ästhetische Bildung in der performativen Praxis mit zusammenhängenden Veränderungen in den Handlungsrahmen, den Inszenierungsmöglichkeiten und Praktiken (vgl. Liebau & Zirfas, 2008, S. 11). Eine besonders aktuelle Positionierung liefern Ulrike Hentschel und Dorothea Hilliger unter Bezugnahme der fachwissenschaftlichen Erweiterung des Gegenstandsbereiches. »Im Bestreben, dem Vollzug von Bildungsbewegungen als subjektivierenden Praktiken auf die Spur zu kommen, findet ein Hineinzoomen in die kleinsten Momente des Bildungsverhältnisses statt. So verschiebt sich die Aufmerksamkeit von den lehrenden und lernenden Subjekten und ihrer Interaktion hin zum Lehren

und Lernen als soziale Praktiken« (Hentschel & Hilliger, 2016, S. 127). Bildung wird dabei nicht mehr primär als auf einem Erfahrungsprozess basierte subjektive Transformationsbewegung entworfen, sondern als »Subjektivierung, als [...] Prozess der Herstellung von Individuen im gesellschaftlichen Kontext« (Hentschel & Hilliger, 2016, S. 127). Die Aufmerksamkeit für Praktiken bedeutet damit immer auch eine Einbeziehung der symbolischen Ordnungen, innerhalb derer sich Lernen und Lehren abspielt. Deshalb kann die Verortung von Lehr- und Lernprozessen nicht auf die Kommunikationsbeziehung (die Interaktion) zwischen Lehrenden und Lernenden beschränkt werden. Neben dieser expliziten Aufmerksamkeit für die Bedingungen und den Kontext theaterpädagogischer Arbeit erfährt auch die kritische Ausrichtung theaterpädagogischer Praxis in Anlehnung an einen transformativen Bildungsbegriff (vgl. Hentschel, 2016, S. 212f.) eine Neuverortung und Neuformulierung (vgl. Pinkert, 2021, S. 37).

»Auf den theatralen Produktionsprozess bezogen heißt das, Theatermachen ist ein permanentes Wechselspiel von Tun und Anschauung, ein Prozess des Tuns, Sehens, Auswertens, Kritisierens und erneuten Tuns‘ so der Theaterforscher Richard Schechner (1990, S. 138). Diese Wechselbewegung von Wahrnehmen und Gestalten kennzeichnet nach Klaus Mollenhauer auch ästhetische Lern- und Bildungsprozesse (vgl. 1996)« (Sting, 2012, S. 123).

Der Kunstphilosoph Martin Seel äußert sich zur ästhetischen Bildung folgendermaßen: »Was immer man also unter Allgemeinbildung verstehen will, das Ästhetische ist nicht ausreichend als ihr Bestandteil zu fassen; es muss zugleich als ihr hartnäckiger Widerpart begriffen werden. Ästhetische Bildung ist Bildung eines Abstands zur allgemeinen Bildung²« (Seel, 1993, S. 49).

-
- 2 Bildung erläutert nach Liebau, Klepacki und Zirfas entsprechende Prozesse und Ergebnisse von reflexiven und performativen Praktiken, die sich aus dem Gang in die und der Rückkehr aus der Fremdheit im Wechselverhältnis von Ich und Welt ergeben (vgl. Liebau et al., 2009, S. 28). »Bildung meint nicht nur spezifische soziale bzw. individuelle habituelle Prägungen, sondern vor allem Bildungsprozesse als Lern-, Handlungs- und Veränderungsprozesse, in deren Vollzügen eine Formung und Leistung des Bildenden zur Geltung kommt. In Bildungsprozessen lassen sich Differenzen in zeitlicher, identifikatorischer, institutioneller oder sozialer Hinsicht festmachen; sie sind als Differenzgeschehnisse Übergangsphänomene, deren Dezentrierungs- und Alterationsmomente nicht selten durch Erziehung und Sozialisation expliziert, kanalisiert und finalisiert werden« (Liebau et al., 2009, S. 28). Zusammenfassend ist Bildung ein lebenslanger, nicht abschließbarer und nicht vollendbarer dynamischer Prozess, da die Entwicklung

Ergänzen kann man diese Gedanken von Seel mit den Gedanken von Cornelia Dietrich zum Reflektieren über den Gegenstand.

»Grundsätzlich geht es im Nachdenken über Ästhetische Bildung darum, die Besonderheit der ästhetischen Erfahrung oder der ästhetischen Weltzuwendung zu beschreiben, auf ihren Eigenwert und Eigensinn zu beharren, seine kategoriale Bedeutung für Bildungsprozesse zuverlässig zu beschreiben und dann auch bildungspolitisch einzufordern. Eine erste Besonderheit besteht darin, dass die Sinnestätigkeit zur Sinnfiguration wird, dass also Ästhetisches immer seinen Ausgangspunkt in Wahrnehmungs- und Empfindungsprozessen nimmt und dann zu artikulierten Sinnprodukten gelangt; eine zweite Besonderheit besteht darin, dass ästhetische Erfahrungen weder theoretisch (nach den Kriterien wahr oder unwahr) noch moralisch (richtig oder falsch) beurteilt werden können, sondern gerade davon frei seien. Und in diesem Freisein eröffnen sich Erfahrungsmöglichkeiten, die anderswo nicht vorhanden sind« (Dietrich, 2009, S. 45).

Im Rahmen dieses entsprechenden ästhetischen Bildungsverständnisses werden Erfahrungen gewonnen.

2.2.2 Erfahrungsbegriff und Differenzerfahrungen

Erfahrung heißt, das Erlebte zu verarbeiten. »Die Praxis der Selbstdistanzierung (Alkemeyer: Selbstbefremdung) fordert zur Selbstreflexion heraus« (Hentschel, 2007, S. 8). »Jede Erfahrung führt also, grundsätzlich, zu einem neuen Zusammenhang, der die bis dahin gelebte Geschichte – oder Lebensgeschichte – und das entwickelte Wissen und Können übergreift, indem sie ein neues Moment aufnimmt« (Kükelhaus & zur Lippe, 2008, S. 399). In einer ästhetischen Erfahrung zum Beispiel des Theaterspielens werden Ich-Erfahrung und Welt-Erfahrung zu einer Einheit (vgl. Gebhard et al., 2019, S. 226).

Die unterschiedlichen Ebenen des Seins im Spiel können in Differenz zueinander wahrgenommen und erlebt werden. Das ist dann das, was Differenz ermöglicht.

des Menschen auch im Sinne der Humboldt'schen Bildungstheorie (1767–1835) (vgl. Humboldt, 1960–1981, S. 7) vor dem Ziel der Menschheitsgeschichte nicht als abgeschlossen bezeichnet werden kann (vgl. Liebau et al., 2009, S. 28).

»Der Erfahrungsmodus, der mit dem Theaterspielen einhergeht, lässt sich unter dem Stichwort ›Differenzerfahrung‹ zusammenfassen. In dieser Form der Differenzerfahrung, im Wahrnehmen der Differenz zwischen Spieler[*in] und Figur, Darstellung und Dargestelltem, liegt nach meinem Verständnis eine wesentliche Eigenheit ästhetischer Erfahrung, die Akteure bei der Produktion und Zuschauende bei der Rezeption theatraler Gestaltung machen können. Diese Erfahrung ist das zentrale Bildungserlebnis des Theaterspielens und -schauens« (Hentschel, 2007, S. 7).

Ulrike Hentschel entwirft fünf Dimensionen, in denen sich der zentrale Erfahrungsmodus theatralen Gestaltens in einem Dazwischen zeigt (vgl. Pinkert, 2021, S. 29). Hier ist die ästhetische Erfahrung des Theaterspielens in unterschiedlichen Erfahrungsqualitäten des Dazwischen situiert, diese zeigen unabhängig von Themen, Stoffen und Arbeitsformen ihr Wirken (vgl. Pinkert, 2021, S. 29). »Diese unterschiedlichen Erfahrungsqualitäten, zusammengefasst als Differenzerfahrung, bilden die Voraussetzung einer ästhetischen Bildung im Medium des Theaters« (Pinkert, 2021, S. 29). In einer Festschrift für Ulrike Hentschel sammelt Ute Pinkert die fünf Dimensionen und skizziert diese wie folgt:

1. Die grundsätzliche Erfahrbarkeit von Ambiguität, im Sinne einer Erfahrung des gleichzeitigen Nebeneinanders von nicht zusammenpassenden Situationen, von einem Sowohl-als-auch.
2. Die Erfahrung eines instabilen Gleichgewichts von intendiertem Gestalten und subjektivem Erleben.
3. Die Erfahrung der ›Nicht-Darstellbarkeit von Wirklichkeit‹ im Zusammenhang mit einer grundlegenden Auseinandersetzung mit der Medialität des Theaters und einer sich daraus entwickelnden Kompetenz, den Prozess der Zeichengebung, das heißt die grundsätzliche Zweiwertigkeit jeglicher Zeichenverwendung [...] zu durchschauen.
4. Die Kompetenz der theaterspielenden Person zur ›Selbstvergessenheit‹ als einem innocenten Einlassen auf ästhetisches Erleben und Verwandlung und der gleichzeitig wirksam werdenden Fähigkeit, das Erfahrene in einem sich stetig im Prozess befindenden Ich zu synthetisieren.
5. Die Fähigkeit zur Selbstreflexibilität als einer exzentrischen Betrachtung des eigenen Selbst, welche individuell in der bewussten Wahrnehmung des eigenen Differenzerlebens erfahrbar werden kann und überindividuelle in der Relativierung der eigenen Empfindungen vor dem Hintergrund erleb-

ter möglicher fremder Wahrnehmungen aus anderen Positionen (vgl. Pinkert, 2021, S. 30).

Zusammenfassend wird deutlich, dass die künstlerische Erfahrung mit Wahrnehmung, Ausdruck, Gestaltung und Darstellbarkeit auf allen Sinnesebenen zu tun hat. In dieser Forschungsarbeit wird auch von sinnlich-kognitiven Differenzerfahrungen gesprochen, die im performanceorientierten Theaterunterricht wirken und auftreten (siehe Kapitel 3.2, 11 und 12). Zeigen sich diese vermehrt in entsprechend körperlichen³ Aktionen, sind die leiblichen Erfahrungen stets individuell verschieden.

Zu den unmittelbaren ästhetischen Erfahrungen notiert Theaterwissenschaftler Lehmann grundlegende Gedanken, die unmittelbar an das Forschungsvorhaben angebunden werden können.

»Ästhetische Erfahrungen von Theater – und die Präsenz des Spielers ist der paradigmatische, weil alle Verwirrungen und Zweideutigkeiten, die mit der Grenze des Ästhetischen verknüpft sind, in sich schließende Fall davon –, ästhetische Erfahrung ist nur in einem nachgeordneten Sinn Reflexion. Diese findet eher ex-post statt und dürfe gar nicht motiviert werden, wenn nicht durch das vorgängige Innwerden einer Gegebenheit, die nicht zu denken, zu reflektieren ist und insofern den Charakter des Schockhaften aufweist. Alle ästhetische Erfahrung kennt diese Zweipoligkeit: Konfrontation mit einer Präsenz, ›plötzlich‹ und dem Prinzip nach diesseits (oder jenseits) der

3 Wenn in der vorliegenden Studie von Körperlichkeit gesprochen wird, beziehe ich mich auf folgenden Körperbegriff: Körperlichkeit ist die Zusammenfassung der sinnlichen und materiellen Eigenschaften des Körpers. Zugleich zeigt Körperlichkeit einen reflektierten Zustand von Körper und seiner besonderen Ausdrucksqualitäten (vgl. Hardt, 2014, S. 189). Körperlichkeit »lässt sich in drei Dimensionen erfassen: (a) in Form der physiologischen Entität, wie Größe, Gewicht und Alter, (b) als Materialität, im Sinne von Knochenbau, Muskulatur und Haut oder den körperlichen Ausscheidungen wie Schweiß, (c) als Performativität in Form von Bewegung, Haltung und Energie. K. wird primär belebten Körpern zugeschrieben [...]« (Hardt, 2014, S. 189).

Wichtig ist in Bezug auf Forschungskontext und Fokus dieser Forschungsarbeit vorrangig Punkt c), d.h. Bewegung, Haltung und Energie des einzelnen Körpers. Nach Judith Butler zeigt sich der Körper keinesfalls als Naturressource von Mensch und Gesellschaft, sondern als von Beginn an vergesellschaftete, einer sozialen Norm unterworfenen körperliche Materialität (vgl. Bublitz, 2002, S. 9). Bewusst habe ich mich aus Gründen des Umfangs, gegen den Diskurs über den Begriff Leiblichkeit entschieden.

brechenden, doppelnden Reflexion; denkende, nachträglich erinnernde, reflektierende Verarbeitung der Erfahrung« (Lehmann, 2015, S. 265).

Der beschriebene Fall des *plötzlichen Auftretens* von einer unmittelbaren Präsenz und des Schockhaften wird im folgenden Teil der Arbeit (Analyse 5, 6, 7, 8) fortwährend Thema sein.

In dieser Studie werden szenische Praktiken in der Handlungswissenschaft Theaterpädagogik in unterschiedlichen Situationen, Kontexten und Prozessen untersucht.

Nachdem in diesem Kapitel die Theaterpädagogik (als Handlungswissenschaft) mit all ihren Möglichkeitsräumen und Schaffungsfeldern auch über die nutzbaren Begrifflichkeiten beschrieben wurde, ist es an dieser Stelle im Zusammenhang der Forschungsfrage notwendig, die Theaterpädagogik an der Schule genauer in den Blick zu nehmen. Hierzu lege ich den Schwerpunkt auf Hamburg als Stadtstaat, in dem meine Unterrichtsstudie realisiert worden ist.

2.2.3 Schultheater in Hamburg

»Betrachtet man die gegenwärtigen Studien zur gesellschaftlichen Entwicklung von Kindheit und Kindheitsbildern, so fällt auf, dass Kinder entweder überschätzt oder unterschätzt werden. Immer sind sie Zielobjekt der Vorstellungen, Wünsche und Ängste, die wir Erwachsenen uns von ihnen machen. Benutzen wir das Theater für Kinder doch auch einmal dazu, den Kindern eine Form zu geben, Kinderöffentlichkeit darzustellen. Lassen wir uns etwas sagen von ihnen! Lassen wir sie spielen und spielen wir für sie im Theater, frei von didaktischen Aufträgen, pädagogischen Funktionalisierungen und Wunschprojektionen« (I. Hentschel, 2014, S. 88).

Mit diesem wichtigen Hinweis von Ingrid Hentschel hat auch Schule die Möglichkeit, Kinder und Jugendliche im Rahmen der entsprechenden Situationen mit einem künstlerischen Fach vertraut zu machen, welches ihnen neue künstlerisch-ästhetische und im besten Fall vom alltäglichen Leistungsdruck freie, unabhängige Spielräume eröffnen kann. Im sozialen Feld der Schule ist Gesellschaft entsprechend heterogen. Diverse Lernorte und Lernformen im Rahmen unterschiedlicher künstlerischer Praktiken sind möglich. Im Sinne einer Kinderöffentlichkeit und einer entsprechenden Plattform für Jugendliche, wohnen dem Fach Theater immense Potenziale inne.

An dieser Stelle bietet es sich an, aus der UN-Kinderrechtskonvention (1990) zu zitieren, in der die Forderung nach gesellschaftlicher Mitsprache und Beteiligung schriftlich niedergelegt ist. Dies betrifft auch die Gestaltung und Partizipation in der Schule:

»§12 Berücksichtigung des Kindeswillens

(1) Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung mit allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.
[...]

§13 Meinungs- und Informationsfreiheit

(1) Das Kind hat das Recht auf freie Meinungsäußerung; dieses Recht schließt die Freiheit ein, ungeachtet der Staatsgrenzen Informationen und Gedankengut jeder Art in Wort, Schrift oder Druck, durch Kunstwerke oder andere vom Kind gewählte Mittel sich zu beschaffen, zu empfangen und weiterzugeben.«

(<https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93140/78b9572c1bffdda3345d8d393acbbfe8/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf>, letzter Zugriff am: 05.02.2022, S. 15)

Es geht letztlich darum, Theater als komplexe ästhetische, soziale und relationale Kunst- und Interaktionsform zu erfahren und zu verstehen und eine performative Lernkultur zu vermitteln. »Eine Sprache, die man nicht gelernt hat, ist eine durchsichtige Wand. Man kann bis in die Ferne hindurchschauen, weil einem keine Bedeutung im Weg steht. Jedes Wort ist unendlich offen. Es kann alles bedeuten« (Tawada, 2002, S. 33).

Wer Schüler*innen ausbildet, kann mittelbar und unmittelbar die zwischenmenschlichen Fähigkeiten vieler Menschen erweitern. Theater ist ein kollektiver künstlerischer Prozess, der Wahrnehmungsperspektiven schulen kann.

Aus institutioneller Sicht ist das Theater grundsätzlich auf diverse Weise in den schulischen Kontext eingebunden. Die Realitäten sind von Bundesland zu Bundesland, aber auch von Schulform zu Schulform recht unterschiedlich (vgl. Klepacki & Zirfas, 2013, S. 24f.). Nicht nur die Bezeichnung des Faches – Theater, darstellendes Spiel, szenisches Lernen, Schulspiel – variiert von Region zu Region, sondern auch die Organisationsformen im schulischen Alltag waren über viele Jahre recht divers (vgl. Klepacki & Zirfas, 2013, S. 24f.). Mittlerweile ist Theater in den meisten Bundesländern in der Grund- und Mittelstufe Re-

gelfach. Theater ist im Stadtstaat Hamburg seit 2011 Regelfach in Grundschule, SEK 1 und SEK 2. Teilweise wird es aber auch als Wahlpflichtfach, als Arbeitsgemeinschaft in Form von Klassenprojekten, Projektwochen etc. in der Schule verschieden integriert und priorisiert.

Theater ist hiermit ein Praxisbereich, der das dynamische Theaterspielen, Theater Gestalten und Erproben künstlerisch und didaktisch elaboriert (vgl. Klepacki & Zirfas, 2013, S. 24f.). Die Umsetzung ist auch heute noch durch den Mangel an ausgebildeten Fachkräften sehr unterschiedlich.

Das Hamburger Schultheater hat eine lange Tradition (vgl. Hesse, 2005). Die Entwicklung des Fachs Darstellende Kunst wurde im Vergleich zu anderen Bundesländern in der Hansestadt im Zuge reformerischer pädagogischer Strömungen wie der Kunsterziehungsbewegung zur Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert stark beeinflusst. Das Fach Darstellendes Spiel konnte im Zuge der reformpädagogischen Absichten erst später als Musik und bildende Kunst integriert werden.

»Zusammengefasst stellt sich dieser Prozess folgendermaßen dar: Im Zentrum der Anfänge stand die Erwartung, dass von der Begegnung mit Kunst und der Ausübung von Kunst Einflüsse ausgehen könnten, die über die Bildung der vielen Einzelnen auch auf das gesellschaftliche Ganze bildend wirken. In der erlebnishaften Begegnung der Kinder und Jugendlichen mit Kunst sollte der Grund für eine durchgreifende Erneuerung aller Lebensbereiche der Gesellschaft bereits in der Schule gelegt werden« (Hesse, 2005, S. 537).

Das Fach Theater/Darstellendes Spiel hat in der Nachkriegsgeschichte einen stetigen Wandel durchlaufen. Theater wurde in der Schule erst ausschließlich rezeptiv wahrgenommen und über das Lesen von dramatischer Lektüre kennengelernt. Produktives eigenes Gestalten war anfänglich nicht Bestandteil der Theaterpädagogik. Vereinzelte Bemühungen in diese Richtung fanden sich allerdings bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts.

Frühe Hinweise auf ein Kindertheater, in dem Lehrer*innen ihre Schüler*innen zum Spielen von Theater anregten, ließen sich in der ersten Dekade des 20. Jahrhunderts finden. Mit dem Kindertheater experimentierende Lehrer*innen erklärten das Theaterspielen von Kindern mit der »Notwendigkeit«, die »tief gegründet im kindlichen Wesen« sei. Dies manifestierte sich in vielen Formen des kindlichen Spiels, das teilweise auch ästhetische Züge habe (vgl. Hesse, 2005, S. 538).

Zunächst fungierte das Schulspiel für die Rahmung von öffentlichen Veranstaltungen und unterstützte eine lebendige Schulöffentlichkeit. Zudem wurde es als Instrument für präventive Maßnahmen, etwa die Sensibilisierung für Sucht- und Gewaltprobleme, eingesetzt. Außerdem erprobten sich werk- und textliebende Deutschlehrer*innen in der Nachahmung des professionellen Stadttheaters.

Als Abgrenzungsversuch und in Differenz zu den eben beschriebenen Tendenzen wurde in den 1970er-Jahren von den Fachverbänden in Hamburg mit der Unterstützung der Hamburger Schulbehörde das Fach Darstellendes Spiel eingeführt (vgl. hierzu ausführlich Hesse, 2005). Das neue Fach besaß eine eigenständige pädagogisch-ästhetische Dimension. Es behauptete sich – vor allem in Hamburg – neben den etablierten Fächern Kunst und Musik nicht nur als gleichberechtigter Akteur für die kulturelle und ästhetische Bildung, sondern auch in seiner Relevanz für die »allgemeine Menschenbildung« (Humboldt).⁴

Mittlerweile gibt es Theater als Schulfach in vielen Bundesländern. Hamburg war eines der ersten Bundesländer, welches das Fach in den 70er-Jahren einführt. Bereits Anfang der 90er wurde es – im Rahmen eines Schulversuchs – als Grundkurs in der Oberstufe zugelassen. Kurze Zeit später, ebenfalls noch in den 90ern, folgten dann die Wahlpflichtkurse in der Mittelstufe. Zum Pflichtfach für die Klassen 1 bis 6 wurde Theater im Schuljahr 2011/2012. In diesem Jahr wurde es in die Stundentafel in der Grundschule aufgenommen. Der erste Lehrplan für die Sekundarstufe II erschien 1980. Für die Sekundarstufe I Gymnasium sowie die Gesamtschule folgte er im Jahr 1988 und für die Sekundarstufe I der Haupt- und Realschule im Jahr 1991. Der erste Lehrplan für die Grundschule lag dann 1995 vor. In der Unter-, Mittel- und Oberstufe sowie seit 2013 auch als Abiturfach bildet Theater einen Grundbaustein der sinnlich-künstlerisch-ästhetischen Fächer in der Bildungseinrichtung Schule.

Verbunden mit einer theoretischen Annäherung an Theater als Fach wird im Folgenden versucht die mit dem Schulfach zusammenhängende Didaktik und die entsprechenden Bildungsziele zu skizzieren und die Lehrpläne offenzulegen. Theater bzw. Darstellendes Spiel ist immer noch ein relativ junges

4 Informationen des ehemaligen Fachreferenten für Theater (LI Hamburg) Gunther Mieruch via E-Mail am 07.03.2021, Betreff: Entscheidungsvermerk für die Umbenennung des Faches Darstellendes Spiel, Bezug: Künftige Bildungsplanarbeit im Zusammenhang mit der Schulreform für Hamburger Schulen.

Unterrichtsfach, welches, wie eben aufgezeigt, mehr und mehr ausdifferenziert und professionalisiert wird. Es lässt sich eine große Heterogenität von diversen Ansätzen und Positionen feststellen.

Die Bildungsstandards im Schulfach Theater sind seit 2012 vermehrt überarbeitet worden und in die Lehr- und Bildungspläne der unterschiedlichen Bundesländer eingegangen. Diese liefern einen guten Überblick über Lehrinhalte und -ziele der entsprechenden Schulformen und Klassenstufen. Sie erläutern, welche Kompetenzbereiche erreicht werden sollen. Zentrale Inhalte sind auf der Internetseite des Bundesverband Theater in Schulen (BVTs) vermerkt. Einer der wichtigsten Punkte ist die ästhetische Bildung (vgl. BVTs, 2009).

Theater kann in der Schule als eine komplexe künstlerisch-ästhetische, soziale und relationale Kunst- und Interaktionsform erfahren und verstanden werden. So sind Spiel- und Experimentierlust im Schulfach Theater ebenso wie viele andere Bausteine, die im Bildungsplan des jeweiligen Bundeslandes vermerkt sind, wichtige Bestandteile des Fachs.

Theater ist als ästhetische Praxis und Interaktion zu verstehen.

»Theater als polyästhetische Kunst zeichnet sich aus durch seine Mehrsprachigkeit und lebt von seiner szenischen Sprachenvielfalt. Theater ist Sprache und Sprechenwollen. Theater schafft Sprechanlässe und inszeniert Sprechen in einer Vielfalt aus Text, Körper, Raum, Zeit, Bild, Ton, Musik, Interaktion. Theater ist Schauplatz und Sprech- bzw. Versammlungsort zugleich, Theatron und Agora. Theater als Kunstsprache umfasst Bildungs- und Alltagsprache« (Sting, 2021b, S. 43).

Im Theaterunterricht in der Schule werden die Grundlagen des szenischen Spiels und der performativen Praktiken gelegt und vermittelt. An unterschiedlichen Impulsen von Seiten des Fachs und auch von künstlerischen Akteur*innen, die mit den Schulen kooperieren wollen, besteht kein Mangel. Nur von wenigen Schulen wird bis heute erkannt und wahrgenommen, welche pädagogische Relevanz das Schulfach Theater in entsprechenden Bildungszusammenhängen haben kann (vgl. Hilliger, 2018, S. 33).

Theater in der Schule ist eine Kunst und im aktuellen fachwissenschaftlichen und -didaktischen Diskurs der Theaterpädagogik ein sich stetig veränderndes Forschungs- und Lernfeld für Multiplikator*innen und Schüler*innen. Es geht im Unterrichtsfach Theater letztlich darum, einen Überblick über die Ästhetik des Gegenwartstheaters und des Kinder- und Jugendtheaters

zu transportieren und unterschiedliche theaterpädagogische Verfahren und deren künstlerische und schulbezogene Anwendung und Anleitung kennenzulernen. Dabei werden kooperative, forschende und performative Lehr- und Lernformen verbunden, um das Machen und Reflektieren von Theater zusammenzudenken und kennenzulernen. Im Hamburger Bildungsplan heißt es, dass in dem Schulfach Theater besonders folgende Kompetenzen erworben und geschult werden sollen bzw. erfahren werden: Selbstkompetenz, sozialkommunikative Kompetenz, lernmethodische Kompetenz. Diese sollen in den drei Handlungsfeldern Körper und Stimme, Raum und Bild sowie Rhythmus und Zeit geschult werden. Hinzu kommen laut Hamburger Bildungsplan (Asmus, Jannack, 2012/22, Fach Theater, Hamburger Bildungsplan): die Kompetenzen Theater begreifen (Sachkompetenz), Theater spielen (Gestaltungskompetenz). Diese wiederum werden untermauert durch Theater reflektieren (kommunikative Kompetenz) und an Theater teilhaben (soziokulturelle Kompetenz) (vgl. Hamburger Bildungsplan, 2012).

Im Fach Theater können in einer künstlerisch-ästhetischen und didaktisch-methodischen Praxis, Wissen und gesellschaftlich-aktuelle Auseinandersetzung transferiert und gestaltet werden. Deshalb sind erfahrungs-, handlungs- und körperorientierte Gruppenarbeiten und kooperative Lernformate zu entwickeln und zu gestalten. Dies geschieht in leiblich-körperlicher (Selbst-)Erfahrung durch Spiel, Bewegung und szenischer Gruppenarbeit. Forschende und performative Lehr- und Lernformen werden verbunden. Theatermachen sowie Theaterreflektieren sind wichtige Verfahren in der entsprechenden Vermittlungsarbeit.

Auf allen Ebenen kann die Verbindung von Theorie und Praxis realisiert werden: Auf der Sachebene, kommunikativen Ebene, soziokulturellen Ebene, Gestaltungsebene, z.B. wie im Rahmenplan für das Fach vorgesehen, das Erlangen von Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Gestaltung, Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Grundlagen und die Sozial- und Selbstkompetenz in Spielprojekten. Das heißt künstlerisch-ästhetische Praktiken, Gestaltung und Inszenierung sollen erprobt und verstanden werden. »Theaterale Bildung, so könnte man formulieren, gelingt wohl dann am besten, wenn die Verschränkung von Leiblichkeit und Fiktionalität konsequent realisiert wird, d.h. wenn sie zugleich Spiel und Realität ist« (Klepacki & Zirfas, 2013, S. 174).

Es geht nicht primär um klassische Wissensvermittlung im Sinne von Informationsinput, sondern um das Schaffen von Erfahrungsräumen, in denen die Beteiligten zu individuell relevantem Wissen und neuen Einsichten gelan-

gen können. Dies wird in forschenden und experimentellen Arbeiten probiert und sinnlich-kognitiv transportiert und reflektiert. Der Theaterwissenschaftler Hans-Thies Lehman geht sogar so weit zu formulieren: »Es gibt für das Theaterspiel nur einen Grundsatz: das Risiko zu leben« (Lehmann, 2010, S. 20).

Im Folgenden werden weitere Grundlagen für diese Forschungsarbeit skizziert, die sich auf die Vermittlung und die theoretische Rahmung beziehen.