

Games, Hacks und Pranks. Das Theater der Digital Natives

Von Katja Grawinkel-Claassen, Kathrin Tiedemann

Die Institution Theater verändert sich im Zuge der Digitalisierung, weil Digital Natives als Künstler*innen und Zuschauer*innen neue Formate einbringen. Dabei ist klar, dass das Theater der Digital Natives in nicht allzu ferner Zeit das einzige existierende Theater sein wird. Wir wollen aber nicht warten, bis die Theaterleitungen mit Digital Natives besetzt sind. Zumal wir davon ausgehen, dass der sich vollziehende Wandel durchaus auch die Strukturen der Theaterbetriebe erfassen könnte und dass das Theater der Digital Natives vielleicht gar keine Intendant*innen mehr haben wird. Aber verlassen wir das Feld der Spekulation und wenden uns der aktuellen künstlerischen Praxis zu. Dort können wir nämlich erste Dimensionen dieser Veränderung bereits beobachten und benennen.

Wie hält die Digitalisierung Einzug ins Theater? Die einfachste Antwort lautet: In den Hosentaschen all derer, die die Foyers, Zuschauertribünen, aber auch Probenräume, Hinterbühnen und Werkstätten betreten. Fast jede*r hat ein Smartphone stets dabei. Dass das noch lange keinen Einfluss auf die Inhalte haben muss, ist an den Spielplänen der meisten Häuser abzulesen. Viele Theaterschaffende sind sogar stolz darauf, das Theater bisher vor dem Einzug der Digitalisierung gerettet zu haben: Eine analoge Insel im Meer der wilden neuen Zeiten, die so schwer zu überblicken sind. Digitalisierung wird in erster Linie für zusätzliche Marketing-Tools genutzt. Dieser Einstellung setzen wir seit Jahren die Erkundung neuer Praktiken, Erzähl- und Erlebensweisen entgegen. Wir wollen wissen, wie sich das Theater verändert, wenn diejenigen – ganz wörtlich – die Regie übernehmen, die sich eine Welt ohne das Internet, ohne digitale Vernetzung, smarte Devices und soziale Netzwerke nicht mehr vorstellen können. Was bedeutet es für diese uralte Institution, wenn sie diesen Digital Natives ein kulturelles Zuhause bieten will? Oder anders herum: Warum ist es für sie, die sie doch angeblich im World Wide Web zu Hause sind, immer noch reizvoll, im Theater zu arbeiten oder dort Veranstaltungen zu besuchen? Ein paar Beispiele aus der aktuellen künstlerischen Praxis bieten Antworten auf diese Fragen.

Live Video Games sind ein performatives Format, welches das aus dem Hildesheimer Studiengang der Angewandten Kulturwissenschaft hervorgegangene Künstlerkollektiv *machina eX* erfunden hat. Mit *machina eX* verbindet das FFT eine enge Zusammenarbeit, die sich durch Residenzen auszeichnet, in denen das Theater zu einem Labor für Forschung und Entwicklung wird. Die Gruppe setzt sich interdisziplinär zusammen und verbindet interaktive Dramaturgien, das Programmieren von eigener Software, Setdesign, interaktiven Props und tagesaktuellen Plots aus der digitalisierten, globalisierten Welt zu einem besonderen Live-Format. Dabei schlüpfen die Zuschauer*innen in die Rolle von Spieler*innen, die sich gemeinsam durch verschiedene Levels eines Games zocken, die Rätsel lösen und Entscheidungen treffen müssen. Sind sie passiv, geschieht schlicht gar nichts. Die Darsteller*innen verfallen in ihren Charakteren in eine Endlosschleife. Das Game ist over, bevor es begonnen hat. Aktives Handeln, Verantwortung und Zusammenspiel sind gefragt. Dabei geht es, wie in dem nach Point 'n' Click Adventure-Manier aufgebauten *15.000 Gray*, um nichts geringeres als die Rettung der Welt vor einer atomaren Katastrophe. In *Lessons of Leaking* wird mittels Whistleblowing manipulativ in einen Bundestagswahlkampf eingegriffen. *Hedge Knights* ist ein Spiel, bei dem an der Börse gezockt wird. Beim Open World-Format *Right of Passage* müssen sich die Spieler*innen entscheiden, ob sie sich den Regeln des Spiels in einem fiktiven Flüchtlingscamp unterwerfen, sie erweitern oder schlicht missachten. Oder sie treten in drei Gruppen à zehn Personen gegeneinander an, um als Mitarbeiter*innen eines Start-ups auf neurechte Gruppierungen im Netz Jagd zu machen – wie im aktuellen Spiel *Endgame*. Seit 2010 arbeiten *machina eX* zusammen. Und allmählich zeichnet sich ab, dass ihre Produktionen auf äußerst spannende Weise eine medienkritische mit einer gesellschaftskritischen Perspektive verbinden, indem sie die Zuschauer*innen zu Akteur*innen machen, die selbst den Ausgang des Spiels bestimmen und so erfahren, was Handlungsmacht in der Medien-Demokratie bedeutet. Interessant ist dabei nicht zuletzt, dass sie der immer mächtiger werdenden Gaming-Industrie eine Ethik des Spiels entgegensetzen, die das spielende Subjekt gerade nicht für regelkonformes oder effektives Verhalten belohnt, sondern an dessen Autonomie und die Zweckfreiheit des spielerischen Lernens appelliert. In offenen Bastelwerkstätten oder Formaten wie dem Schüler-Workshop *Hack your School* begegnet *machina eX* jüngeren Zuschauer*innen, um ihnen ihre Form der künstlerischen Praxis spielerisch weiterzugeben. So entstand 2015 mit Schüler*innen der Düsseldorfer Realschule Friedrichstadt das Stadtraum-Parcours-Spiel *WhatsApp Me*.

Auch unter digitalen Ureinwohnern gibt es verschiedene Stämme, je nach Jahrgang und medialer Routine. Das weiß auch die 2007 in Bonn gegründete Gruppe *pulk fiktion* und versteht es auf außergewöhnliche Weise Brücken zwischen diesen verschiedenen Gruppen zu bauen, ja sogar zurück zu denjenigen Gestalten, die nicht schon immer in der Welt des Digitalen gelebt haben. Ein Beispiel ist ihre jüngste Produktion für Zuschauer*innen im Grundschulalter, *Max und Moritz* (nominiert für den Kölner Kinder- und Jugendtheaterpreis 2017). Wer mit Wilhelm Busch aufgewachsen ist statt mit YouTube, wähnt sich in dieser anarchischen DIY-Unterhaltungsshow zunächst im falschen Film. Zwei junge Frauen in Gummistiefeln traktieren Plastikhühnchen, ihre Bühnengehilfen und mitunter auch ihre Zuschauer*innen mit geschmacklosen Streichen. Nur heißen die hier nicht Streiche, sondern Pranks. „Prank Prank Prank!“, schallt es schon mal bei einer Schulvorstellung aus unzähligen Kinderkehlen. Sie wissen genau, was hier gespielt wird. Ein fieser Streich, aufgenommen mit der Handykamera und ins Netz gepostet: „Dieses war der erste Prank...“ Auf der Basis von Gesprächen mit Kindern und angelehnt an Wilhelm Busch wird *Max und Moritz* bei *pulk fiktion* zu einer Teststrecke zwischen unbändigem Spaß und schlechtem Gewissen. Die jungen Zuschauer*innen lernen nicht von der Geschichte auf der Bühne, sondern steuern zunächst für alle Nicht-Natives den nötigen Hintergrund bei, um Buschs Klassiker im Jahr 2017 zu lesen. Schließlich wird das Kollektiv der Zuschauer*innen selbst zur Schietzinstanz, als die Streiche allzu arg, allzu gefährlich werden. Einerseits migriert hier eine alte Geschichte mit Sack und Pack ins digitale Zeitalter, andererseits ziehen ein digitaler Diskurs und eine mediale Praxis ins Theater ein. Dort treffen sie sich und kreieren keineswegs eine neue ‚moralische Anstalt‘. Vielmehr fordern sie die Institution auf, ihre traditionellen Frontlinien hinter sich zu lassen. Künstler*innen lernen von Kindern, Alte von Jungen und alle haben einen Mordsspaß. Selbst dann noch, wenn der Theaterbesuch eine Schulveranstaltung ist. In dieser Show werden nämlich die Lehrer*innen vor die Tür geschickt, während auf der Bühne der nächste Prank zusammen mit den jungen Zuschauer*innen vorbereitet und anschließend am Lehrpersonal ausprobiert wird. Learning by doing!

Als letztes Beispiel sei *50 Grades of Shame* von *She She Pop* erwähnt. Wedekinds Klassiker *Frühlingserwachen* wird hier mit *50 Shades of Grey* verschnitten – vielleicht der Roman der Generation, die, so das Klischee, keine Bücher mehr liest, dafür aber im Internet jederzeit Zugang zu expliziten, sexualisierten Inhalten hat. In dieser explosiven Mischung wird das Thema der Scham neu verhandelt. Ein Thema, auf das sich das Kollektiv *She She Pop* seit den 1990ern spezialisiert hat, das seitdem die Selbstentblößung auf der Bühne zelebriert und daraus immer wieder erstaunliche künstlerische Schätze birgt. Im Zentrum dieser Bühnenproduktion steht die Produktion von Körperbildern, die mit einem raffinierten Low-tech-Verfahren auf der Bühne in einer Weise in Szene gesetzt wird, so dass hybride queere Gebilde entstehen. Die Körper der beteiligten Performer*innen im Alter von zehn bis 70 werden live ‚gehackt‘, medial zerstückelt, die einzelnen Körperpartien immer wieder neu zu einem phantastischen Kollektivkörper montiert, während alle gleichzeitig zusammen auf der Bühne agieren. Nacktheit wird hier ausgestellt und gleichzeitig verdeckt, Körper monströs miteinander verschnitten und riesenhaft auf überdimensionale Leinwände übertragen. Das Publikum windet sich wie Achtklässler beim Aufklärungsunterricht. Eine Darstellerin bzw. ein Darsteller im Kindesalter, also wie Wedekinds Wendla oder Moritz, wird im Laufe des Stücks ebenso mit der Unmöglichkeit der sexuellen Aufklärung konfrontiert wie die älteren Performer*innen, die etwa der Generation der 1968er und deren Kindern entspringen. Es entsteht eine zutiefst ehrliche, manchmal peinliche, manchmal urkomische Patchwork-Familienaufstellung. Das Performance-Kollektiv wird zum Lehrkörper, der sich selbst modellhaft einem Versuch der Selbstaufklärung unterzieht. Für die Zuschauer*innen ist der Abend das gemeinsame Ausloten von Schamgrenzen angesichts gewaltiger Bilder und öffentlich durchexerzierter Tabus. Er bildet für den Moment eine gemeinsame Erfahrung im Angesicht höchst unterschiedlicher medialer und gesellschaftlicher Routinen und Hintergründe.

Die Beispiele zeigen: Wenn die Digital Natives ins Theater migrieren, ihre Narrative und Gadgets mitbringen, dann können die altbekannten Räume nicht bleiben, wie sie waren. Hochtechnisierte Umgebungen waren Theaterräume schon immer. Nun werden sie zu Spielarenen. Die Trennung zwischen Bühne und Tribüne wird gezielt durchstoßen oder gleich ganz aufgehoben. Das Verhältnis zwischen Bild und Körper wird kompliziert. Die Verantwortung für das gemeinsam Erlebte, die aktiven und passiven Parts werden neu verteilt. Ging man bislang von relativ passiven Zuschauer*innen aus, so kann man im Theater der Digital Natives in den Worten des Journalisten Jay Rosen eher von „People Formerly Known as the Audience“ sprechen, zu deren Erleben ein hohes Maß an Engagement und Involviertsein gehört. Wenn die Digital Natives das Theater zu ihrem Zuhause machen, dann geht es auch immer um Fragen der Bildung. Wer lernt von wem? Wer hat die Macht und das nötige Vorwissen? Welche Vorlagen sind es wert, in künstlerische Praxis überführt zu werden? Die erwähnten, künstlerisch gelungenen Beispiele zeigen, dass am Ende stets etwas Übergeordnetes entsteht, etwas, das bleibt. Sei es ein Funke Gesellschaftskritik, verpackt in schlechtes Gewissen, oder das kribbelige Gefühl der tief empfundenen Scham angesichts einer selbst hervorgerufenen oder erlebten Grenzerfahrung. Sei es heillosen Spaß. Vielleicht macht diese neue Art des Theaters die Zuschauer*innen nicht zu besseren Menschen. In

jedem Fall aber bietet sie Menschen ganz unterschiedlichen Alters eine gemeinsame Erfahrung und verwickelt sie in ein ergebnisoffenes Gespräch über die Welt, in der wir leben.

The Game is on.

Games, Hacks und Pranks. Das Theater der Digital Natives

Von Katja Grawinkel-Claassen, Kathrin Tiedemann

"I am interested in a political art, that is to say an art of ambiguity, contradiction, uncompleted endings; an art (and a politics) in which optimism is kept in check and nihilism at bay."

William Kentridge

Der Begriff der „Ästhetischen Bildung“ scheint gegenwärtig unter Ideologieverdacht zu geraten. Das gilt nicht nur für das Substantiv „Bildung“, das durch seine inflationäre Verwendung zu einem unscharfen *umbrella term* geworden ist, der sich vom funktionalen Kompetenzbegriff der Nach-PISA-Zeit nur noch schwer unterscheiden lässt. Verdächtig scheint vor allem auch das vorangestellte Adjektiv „ästhetisch“, das bekanntermaßen auf sinnliche Wahrnehmung und die damit verbundene Erkenntnis verweist (aisthesis). Gleichzeitig verweist es auf den spezifisch herausgehobenen Gegenstandsbereich, in dem diese Wahrnehmung als solche thematisch wird, nämlich den Bereich der künstlerischen Ereignisse, Produktionen und Produkte.

Dieser – gemäß der Vorstellung einer Autonomieästhetik – *eigensinnige* Bereich der Künste scheint angesichts aktueller künstlerischer Entwicklungen zunehmend fraglich zu werden. Die Künste spielen mit den Grenzen zwischen Kunst und Alltag, zwischen künstlerischen und sozialen Aktionen. Sie verlassen ihre angestammten Räume und bringen dabei gleichzeitig das Verhältnis zwischen Hoch- und Populärkultur in Bewegung. In der Einladung zu dieser Publikation ist programmatisch – mit Bezug auf die Analysen des Soziologen Dirk Baecker – die Rede davon, dass die Kunst „das Gefängnis der Autonomie“ verlasse bzw. bereits verlassen habe.

Sollte sich diese Diagnose bestätigen, so stehen mit der Autonomieästhetik auch die Bildungsanstrengungen zur Disposition, die sich auf das spezifische Feld der Künste beziehen. Die Rede von der „Ästhetischen Bildung“ könnte damit obsolet werden. Wenn ich diese Vermutung anstelle, dann nicht aus der Haltung der Trauer heraus oder mit dem kulturkritisch erhobenen Zeigefinger. Meine titelgebende Frage „Ästhetische Bildung – gibt's die noch?“ zielt vielmehr auf die Veränderungen, die die aktuellen Entwicklungen der Künste aus bildungstheoretischer Sicht mit sich bringen. Welche Auswirkungen können die angesprochenen Entwicklungen in den Künsten für die kunstbezogene Arbeit im pädagogischen Kontext haben?

Ich stelle diese Fragen aus der Position einer Theaterpädagogin, die an einer künstlerischen Praxis von Theaterarbeit im pädagogischen Kontext interessiert ist. Diese Position impliziert notwendig eine Orientierung an Zeitgenossenschaft. Da es sich beim Theater um eine ephemere Kunst handelt, ist Theaterpädagogik in besonderer Weise darauf angewiesen, zeitgenössische Produktionen und theatrale Praktiken wahrzunehmen.

Im ersten Teil meiner Überlegungen werde ich deshalb anhand von zwei ausgewählten Beispielen auf die spezifischen Modi der Verflechtung von sozialen und künstlerischen Praktiken im zeitgenössischen Theater eingehen und auf theaterwissenschaftliche Beschreibungen und Analysen dieses Phänomens. Im Anschluss daran werde ich mich mit der Bedeutung dieser Entwicklungen für die theaterpädagogische Arbeit auseinandersetzen und sie im Kontext einer so genannten „performativen Gesellschaft“ diskutieren. Schließlich werde ich im dritten Punkt auf die Ausgangsfrage

zurückkommen und nach der aktuellen Relevanz ästhetischer Bildung vor dem Hintergrund der beschriebenen künstlerischen und sozialen Entwicklungen fragen.

Praktiken zeitgenössischen Theaters

„Es gibt seit geraumer Zeit einiges im Theater zu sehen, von dem man bis vor wenigen Jahren nicht gedacht hätte, dass es Theater ist“ (Otto 2014: 144), so der Hildesheimer Theaterwissenschaftler Ulf Otto in seiner Leipziger Vorlesung im vergangenen Jahr. Wer seit Ende des vergangenen Jahrhunderts die Theaterentwicklung verfolgt hat, kann dem sicher unumwunden zustimmen. So führt das Vorlegen eines bezahlten Tickets nicht etwa in den Zuschauer*innenraum zum nummerierten Platz, sondern zu einem Counter, wo Theaterbesucher*innen Mobiltelefone ausgehändigt werden. Am anderen Ende der Leitung meldet sich eine Angestellte aus einem Callcenter in Indien und führt mich freundlich und bestimmt durch Kreuzberg, stellt Fragen nach meinem Alter, nach meinem Familienstatus und überführt mich ganz nebenbei charmant der Lüge. Aber schließlich befinde ich mich in einer theatralen Situation, die Kategorie der Lüge ist also nicht angemessen. Ich habe lediglich mitgespielt, oder?

Mit dieser Verunsicherung spielt *Call Cutta*, ein theatraler Rundgang durch ein Kreuzberger Stadtviertel rund um das Hebbel am Ufer in Berlin, konzipiert und realisiert von der Gruppe Rimini Protokoll im Jahr 2005. Der beständige Wechsel zwischen der Realität der Stadt und den losen Fäden der historischen und privaten Erzählung(en) meiner Gesprächspartnerin, zwischen scheinbarer persönlicher Nähe und realer geografischer Entfernung fordert meine Aufmerksamkeit heraus. Ich nehme die Notwendigkeit, Situationen zu rahmen – als theatral, real, dokumentarisch – bewusst wahr und erlebe gleichzeitig, wie die Einordnung in diese Kategorien scheitert, wie sich die Rahmen, die ich versuche zu konstruieren, überlagern.

Otto charakterisiert diese und ähnliche Entwicklungen im zeitgenössischen Theater durch verschiedene Merkmale. Neben einer Deprofessionalisierung der Akteur*innen spricht er von einer Tendenz zur Despektakularisierung. Damit meint er den Verzicht auf die besondere Form der Sichtbarkeit in der Anordnung von Bühne und Zuschauer*innenraum, die sich in allen Formen von theatralen Rundgängen und Installationen zeigt. Zusätzlich nennt er die Tendenz zur Delimitierung von zeitlicher und räumlicher Organisation theatraler Ereignisse, in der eine „verteilte und vernetzte Öffentlichkeit“ an die Stelle der gemeinsamen Anwesenheit von Produzent*innen und Rezipient*innen an einem Ort zur selben Zeit tritt, die lange Zeit als wesentliches Merkmal theatraler Produktion galt (vgl. Otto 2014: 143).

Das „echte Leben“ mit der Welt des Theaters zu verbinden, ist auch ein erklärtes Ziel der Theaterarbeiten des deutsch-englischen Performancekollektivs Gob Squad. In ihrer Inszenierung *Before your very eyes* (Produktion: Theater Campo, Gent) verlassen sie dazu allerdings nicht das Theater. Sie holen vielmehr dieses Leben auf die Theaterbühne, machen es zum Gegenstand der Beobachtung und thematisieren sein Verrinnen in der Zeit.

Before your very eyes ist ein Langzeitprojekt, das sich mit dem Aufwachen, Älterwerden und schließlich dem Sterben befasst. Die Arbeit an diesem Projekt begann 2008 mit sieben Protagonist*innen im Alter von 8-12 Jahren. In dieser Recherchephase führten die Gob Squad-Performer*innen mit den Kindern Gespräche über deren persönliche Vorstellungen von ihrer Zukunft, regten sie zu Fragen und Appellen an, die sie an ihr zukünftiges Ich richten wollten und sammelten dabei Text- und Videomaterial.

Zwei Jahre später kam die Gruppe wieder mit den Kindern zusammen und begann mit den Proben zum Stück, das schließlich 2011 im Hebbel am Ufer Berlin uraufgeführt wurde und seine *Dernière* im November 2014 im Rahmen der Veranstaltung zum 20. Bestehen der Gruppe Gob Squad erlebte.

Die Vorstellung beginnt mit einer Ankündigung auf dem Übertitelungsdisplay: „Ladies and Gentlemen! Gob Squad Proudly Presents: Real live children! In a rare and magnificent opportunity ... to witness seven lives lived in fast forward ... Before Your Very Eyes!“ Auf der Bühne sehen wir einen überdimensionalen Schaukasten. Das Publikum kann – wie in einem Versuchslabor – den Jugendlichen dabei zuschauen, wie sie miteinander reden, Spiele spielen, einen Film auf einem Monitor anschauen, Musik über Kopfhörer hören, tanzen, sich schminken und wie sie sich in den Einwegspiegeln des Schaukastens bei all dem selbst beobachten. Eine Stimme aus dem Off gibt Regieanweisungen und leitet jeweils neue Spielphasen ein.

Zentral in dieser Produktion ist die Konfrontation der Teenager bzw. der jungen Heranwachsenden mit ihrem jüngeren Selbst, das ihnen nun als Videoprojektion gegenübertritt. Sie treten in Dialog mit der Flaschenpost, die sie in Form von Fragen und Appellen als Kinder in die Zukunft geworfen haben. „Spielst du immer noch gerne mit diesen weichen grünen Bällen?“, „Bist du schon in der Pubertät?“, „Gebrauch gefälligst mal dein Gehirn!“. Ratlosigkeit, Schweigen, coole aber auch heftige Abwehr sind

die Reaktionen der Jugendlichen auf die Fragen aus der Vergangenheit.

Auf diese Weise wird den Jugendlichen ihr eigenes Aufwachsen bewusst vor Augen geführt und sie gelangen möglicherweise auch zu einer Reflexion ihrer Subjektwerdung. Sie bekommen Einblicke in die Prozesse des *doing subject*, denen sie unterworfen sind und die sie im *doing theatre* performativ hervorbringen und gestalten. Und sie führen diese Prozesse der Subjektivierung gleichzeitig den Zuschauenden vor Augen. Das geschieht insbesondere dann, wenn die Jugendlichen im letzten Teil des Stücks spielend das eigene Älterwerden antizipieren und damit die Zuschauenden mit ihren je eigenen zurückliegenden Vorstellungen von und Erwartungen an das Erwachsenwerden konfrontieren.

Die beiden vorgestellten Produktionen stehen hier exemplarisch für die Arbeit des zeitgenössischen Theaters zwischen künstlerischen und alltäglichen sozialen Praktiken, für Strategien, die diese Grenze überschreiten, soziale Praktiken auf die Bühne bzw. theatrale Praktiken in den sozialen Raum transportieren. Die Reihe der Beispiele von Theaterproduktionen, die sich mit diesen und anderen Verfahren auf soziale Realität beziehen, ließe sich mühelos fortsetzen.

Der *Einbruch des Realen* in die theatrale Fiktion, den der Theaterwissenschaftler Hans-Thies Lehmann Ende der 90er-Jahre als ein wesentliches Kennzeichen des zeitgenössischen, von ihm so genannten postdramatischen Theater diagnostizierte (Lehmann 1999: 170ff.), ist inzwischen zu einem selbstverständlichen Element der Darstellungspraktiken eines performanceorientierten Theaters geworden, das damit auch seine Produktionsweisen thematisiert und reflektiert. Ihre gemeinsame Basis haben diese Praktiken in der Tatsache, dass Theaterproduktionen immer schon mit aus der sozialen Realität entliehenem Material, mit „echten“ Menschen und ihren sozialen Praktiken arbeiten, dass das Reale *in* der Fiktion, das Nicht-Ästhetische *im* Ästhetischen enthalten ist. „Theater findet als eine zugleich völlig zeichenhafte und völlig reale Praxis statt“ (Lehmann 1999: 174). Es gehe also – so Lehmann – nicht um die Verwendung und Präsentation sozialer Realität als solcher, sondern darum, durch den *Einbruch des Realen* mit den im Theater sehr durchlässigen Grenzen zwischen den verschiedenen Realitätsebenen zu spielen und dabei selbstreflexiv auf die besondere Qualität des künstlerischen Materials zu verweisen. Der – besonders im theaterpädagogischen Diskurs – vielbeschworene Anspruch einer Authentizität des Materials, insbesondere des/der nicht professionellen Akteur*in wird damit zurückgewiesen. Entscheidend ist vielmehr, dass mit dem Einbruch des Realen gleichzeitig die Produktionsweise des Theaters offengelegt wird, das Doppel von Dargestelltem und Darstellung, von Referentiellen und Performativem, das für jede Form theatraler Praxis in je unterschiedlichem Verhältnis konstitutiv ist.

Theaterpädagogik unter kulturwissenschaftlicher Perspektive

Dass die beschriebenen künstlerischen Strategien des zeitgenössischen performanceorientierten Theaters für theaterpädagogische Arbeit von großem Interesse sind, liegt auf der Hand. Theaterpädagogik kann hier an ein kulturwissenschaftliches Verständnis von Theater als einer spezifischen kulturellen Praxis in seiner Relation zu anderen kulturellen Praktiken anknüpfen. An die Stelle eines auf hoher Kunstfertigkeit beruhenden, literarisch dominierten Theaters tritt eine recherchebasierte theatrale Arbeit ausgehend von Materialien des Alltags. Was sich aus theaterwissenschaftlicher Sicht als Strategie der De-Professionalisierung (vgl. Otto 2014: 143) darstellt, kann aus theaterpädagogischer Perspektive als eine Befähigung der Akteur*innen zu professionellem Handeln gewertet werden, als (Re-)Professionalisierung. Die Akteur*innen, die Material sammeln, gemeinsam szenisch gestalten und auf die Bühne bringen, können dann als Expert*innen für den jeweiligen markierten Ausschnitt der Alltagskultur gelten, wie Ute Pinkert in ihrer Gegenüberstellung unterschiedlicher Theaterbegriffe in der Theaterpädagogik herausarbeitet (vgl. Pinkert 2008). Sie zieht daraus auch Konsequenzen für das Selbstverständnis von Theaterpädagog*innen: „Unter einer kulturwissenschaftlichen Perspektive können sich Theaterpädagog*innen damit nicht nur als Experten für die Theaterkunst begreifen. Sie sind darüber hinaus aufgefordert, sich mit außerhalb des Theaters vorhandenen kulturellen Praktiken und Bildern und den ihnen zugrunde liegenden und durch sie produzierten Macht- und Gesellschaftsverhältnissen zu beschäftigen“ (Pinkert 2008: 177). So verstanden kann Theater also auch ein Instrument zur Untersuchung gesellschaftlicher Zusammenhänge werden.

Angeichts aktueller Gesellschaftsdiagnosen, die von einer Allgegenwärtigkeit der Performance als Darstellung von Wirksamkeit in allen Lebensbereichen ausgehen, spielt diese kontextreflexive und selbstreflexive Funktion theaterpädagogischer Arbeit eine wesentliche Rolle. So spricht der US-amerikanische Performancetheoretiker Jon McKenzie in seiner Untersuchung *Perform or else* (2001) von einer Kultur der allgegenwärtigen und auf Wirksamkeit zielenden Performance. Er unterscheidet drei Felder der Performance im kulturellen, technologischen und organisatorischen Bereich, die nach einem jeweils eigenen System von Werten ihre Wirksamkeit bestimmen. Während kulturelle Performance soziale Wirksamkeit anstrebt – bekannt als Frage nach der Mess-

barkeit von *social impact* in kulturellen Projekten im pädagogischen Kontext – geht es in technologischen Performances um Effektivität, in organisatorischen um Effizienz. McKenzies These lautet, dass Performance zum zentralen Macht-Wissens-Dispositiv der Gegenwartsgesellschaft geworden sei: „Performance wird für das 20. und 21. Jahrhundert das gewesen sein, was Disziplin für das 18. und 19. Jahrhundert gewesen ist, nämlich eine onto-historische Formation von Macht und Wissen“ (McKenzie 2013: 144).

Wenn McKenzies These zutrifft, könnte theaterpädagogische Praxis, die mit performativen Verfahren arbeitet, möglicherweise als eine Technik der Subjektivierung – im Sinne einer Einübung in symbolische Ordnungen – fungieren. Theaterpädagog*innen werden in diesem Fall zu Expert*innen für die Einübung normativer Strukturen des Wirksamkeitsdispositivs. Darüber hinaus ist zu vermuten, dass eine solche Form der Subjektivierung dort am effektivsten funktioniert, wo der Transfer zwischen theatraler Gestaltung und sozialer Realität möglichst einfach zu bewältigen ist, wo also soziale Praxis und künstlerische Praxis ineinander aufgehen, so dass die Reflexionsfunktion Letzterer gegenüber der Ersten verlorengeht. Mit dem Verschwinden der Differenzen zwischen künstlerischen und alltäglichen Praktiken könnte gleichzeitig auch der mit künstlerischer Bildung einhergehende Anspruch der Welt- und Selbstreflexion aufgegeben werden.

Reduziert man Bildung allerdings nicht nur auf ein funktionales Geschehen innerhalb einer Gesellschaft, und Theaterspielen nicht auf ein Probehandeln für diese Gesellschaft, dann stellt sich die Frage, wie einer solchen funktionalen Vereinnahmung theaterpädagogischen Wissens entgegengewirkt werden kann.

Um diese Frage zu beantworten, scheint es mir notwendig, die spezifisch künstlerischen Strategien des zeitgenössischen Theaters im Umgang mit dem alltäglichen Material noch einmal genauer in den Blick zu nehmen und auf ihre Bedeutung für Ästhetische Bildung hin zu befragen. Ich komme damit auf meine eingangs gestellte Frage nach der aktuellen Relevanz ästhetischer Bildung zurück.

Ästhetische Bildung zwischen den Ordnungen des Sinnlichen

Im Sinne einer relationalen Beziehung von rohem Material des Alltags und gestaltetem Material im theatralen Rahmen möchte ich von einer Darstellungsstrategie der De-Kontextualisierung und Re-Kontextualisierung sprechen. Das alltägliche Material – soziale Praktiken, der gefundene Akteur – wird aus seinem kulturellen Kontext heraus in den Kontext theatraler Praxis übersetzt und verändert dadurch seine Qualität.

Dieser Vorgang ist auch das Entscheidende innerhalb der oben dargestellten Produktionen. Soziale Realität wird hier durch den Bezug zur Realität des Theaters fiktionalisiert. Sie erscheint nicht nur mit dem Anspruch von Authentizität, sondern in dieser Relation immer *als etwas* und fordert von Produzent*innen und Rezipient*innen ein beständiges *framing* und *unframing*. Dadurch verschwinden die Grenzen zwischen künstlerischer und sozialer Aktion nicht, im Gegenteil sie treten auf neue Weise besonders deutlich ins Bewusstsein.

Jacques Rancière zufolge wird damit eine entscheidende Funktion dessen erfüllt, was er als die „Politik der Kunst“ ansieht, nämlich eine Fiktion zu produzieren, mit seinen Worten: „einen neuen Bezug zwischen Schein und Wirklichkeit, zwischen Sichtbarem und seiner Bedeutung, Einzelnem und Gemeinsamen zu stiften“ (Rancière 2008: 89). Künstlerisches Handeln produziere diese Fiktion, indem es „die etablierte Aufteilung zwischen Poesie und Prosa, zwischen der Sprache der öffentlichen und privaten Angelegenheiten, zwischen Plätzen, Funktionen und Zuständigkeiten durcheinanderbringt“ (ebd.).

Entsprechend plädiert Rancière dafür, die Dichotomie von Verschmelzung von Kunst und sozialer Realität auf der einen und künstlerischer Autonomie auf der anderen Seite aufzuheben zugunsten der Vorstellung einer „gegenseitigen Bezugnahme von heterogenen Ordnungen des Sinnlichen“ (ebd.). Diese Vorstellung fragt – so Rancière – nach der jeweils aktuellen Eigenart der Bezugnahme von Kunst auf soziale Realität. Sie sucht deren kritische Qualität in der „Schärfe des Zusammentreffens der heterogenen Elemente“ (ebd.: 91) jenseits einer vermeintlich authentischen sozialen Realität und auch jenseits eines tugendhaften, auf Gemeinschaftserfahrung zielenden Spielens von sozialer Wirklichkeit.

In dem auf diese Weise beschriebenen uneindeutigen Feld zwischen sozialer Realität und künstlerischer Bezugnahme lassen sich, so meine These, auch Überlegungen zu einer aktuellen Formulierung Ästhetischer Bildung anschließen. Was der Theaterwissenschaftler Gerald Siegmund für das Theater reklamiert, kann auch als eine Möglichkeit Ästhetischer Bildung im Feld der Theaterpädagogik formuliert werden, nämlich, dass sie „uns das verlernen lässt, was wir als soziale Subjekte eingeübt haben“ (Siegmund 2014: 196). Zwischen den Ordnungen des Sinnlichen angesiedelt, kann Ästhetische Bildung möglicherweise einen Widerpart gegenüber der Tendenz zur Performativierung aller Lebensbereiche darstellen und vermag gleichzeitig die gesellschaftlich

etablierten symbolischen Ordnungen zu stören. Dazu ist allerdings ein Abstand zwischen sozialer und künstlerischer Realität notwendige Voraussetzung.

Um diese Funktion Ästhetischer Bildung zu konturieren, kann auch ein Nachdenken über *neue Formen der Autonomie* von Kunst notwendig werden, wie es Dirk Baecker einfordert. Nachdem er *die* Autonomie der Kunst verabschiedet hat, verweist er auf das charakteristische Spannungsverhältnis zwischen Kunst und anderen gesellschaftlichen Feldern, deren Differenzen offensichtlich weiterhin zu markieren sind. Zur Erläuterung seiner Thesen zur Kunst der nächsten Gesellschaft äußert er im Gespräch mit Johannes M. Hedinger: „Mir war hier der Hinweis darauf wichtig, dass es auch für die sogenannte Autonomie der Kunst neue Formen geben wird. (...) Und nach wie vor sucht die Kunst die Kontroverse, lässt sich also nicht von Politik oder Wirtschaft, Pädagogik oder Ästhetik für deren Zwecke einspannen“ (Baecker/Hedinger 2012).

Auch die Neuformulierung eines erfahrungsästhetischen Autonomiebegriffs, wie sie in jüngerer Zeit von der Philosophin und Kunsttheoretikerin Juliane Rebentisch vorgenommen wurde, kann für ein solches Verständnis von Ästhetischer Bildung maßgeblich sein. Durch den Fokus auf die Erfahrung werde, so Rebentisch, das Moment der Unbestimmtheit und Unabschließbarkeit in die Autonomiediskussion eingeführt. Gleichzeitig werde dabei die der ästhetischen Erfahrung eigenen „Logik der Distanznahme“ beibehalten, die die soziale oder politische Realität in das „ernste Spiel des Ästhetischen“ übersetze.

Eine von zeitgenössischer Erfahrung und Produktion der Künste ausgehende Ästhetische Bildung muss also – wenn sie sich nicht selbst abschaffen will – die Herausforderungen aktueller künstlerischer Praktiken an den Grenzen von Kunst und Alltag annehmen. Dabei geht es darum, diese Grenzen erfahrbar zu machen, auch und gerade dort, wo sie vermeintlich verschwinden. Der entscheidende Impuls für eine so verstandene ästhetische Bildung liegt im sich ständig verändernden Zwischenraum von künstlerischem und alltäglichem Handeln.

Literatur

Baecker, Dirk/Hedinger, Johannes M. (2012): Thesen zur nächsten Kunst. Online: <http://whitsnxt.net/007> [Oktober 2015].

Lehmann, Hans-Thies (1999): Postdramatisches Theater. Frankfurt/Main: Verlag der Autoren.

McKenzie, Jon (2013): Performativitäten, Gegen- und Meta-Performativitäten. In: Fischer-Lichte, Erika/Hasselmann, Kristiane (Hrsg): *Performing the Future. Die Zukunft der Performativitätsforschung*. München: Fink, S. 141-159.

Otto, Ulf (2014): *doing theatre. Theater, Wissenschaft und Praxis*. In: Baumbach, Gerda et al. (Hrsg): *Momentaufnahme Theaterwissenschaft. Leipziger Vorlesungen*. Berlin: Theater der Zeit, S. 137-146.

Pinkert, Ute (2008): Der Theaterbegriff in der Theaterpädagogik. In: Brandstätter, Ursula/Dimke, Ana/Hentschel, Ulrike (Hrsg.): *Szenenwechsel. Vermittlung von bildender Kunst. Musik und Theater*. Berlin/Milow: Schibri, S. 173-178.

Rancière, Jacques (2008): Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien. In: Ders.: *Die Aufteilung des Sinnlichen*. Berlin: b_books, S. 75-100.

Rebentisch, Juliane (2014): Über die Grenzen des Ästhetischen. Juliane Rebentisch im Gespräch mit Milo Rau und Juri Steiner. SRF Kultur. Sternstunde Philosophie 6.4.2014. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=pm1eYaP7JIM> [Oktober 2015].

Siegmund, Gerald (2014): Der Einsatz des Spiels. Theater als Dispositiv der Wahrnehmung. In: Baumbach, Gerda et al. (Hrsg): *Momentaufnahme Theaterwissenschaft. Leipziger Vorlesungen*. Berlin: Theater der Zeit, S. 187-198.

Games, Hacks und Pranks. Das Theater der Digital Natives

Von Katja Grawinkel-Claassen, Kathrin Tiedemann

In Lehr- und Forschungskontexten ist Sprache das zentrale Medium. Dieses Medium kann durch szenisches Forschen um performative, nicht-diskursive Kommunikations- und Darstellungsmodi ergänzt werden. Der Aufsatz stellt eine Auswahl der Verfahren und Techniken des szenischen Forschens zur Diskussion und fragt danach, inwiefern diese einen produktiven Beitrag für (kunst-)pädagogische Prozesse leisten können. Die Überlegungen gehen von universitären Lehrerfahrungen mit ästhetischen Lern- und Lehrarrangements in interdisziplinären Studierendengruppen im überfachlichen Komplementärstudium der Leuphana Universität Lüneburg aus.⁽¹⁾ Bei den folgenden Überlegungen handelt es sich um einen Transfer auf das Bezugsfeld der Kunstpädagogik. Die Lesenden sind eingeladen, Anschlussstellen in der kunstpädagogischen Theorie und Praxis mitzudenken.

Begriffe und Praxen

Der Begriff szenisches Forschen entstand – wenn auch mit anderer Konnotation wie folgend eingeführt⁽²⁾ – in der universitären Habitusforschung (vgl. exemplarisch Bülow-Schramm/Gipser 2008). Die Verfahren beruhen auf dem Theater der Unterdrückten, TDU, zu dem das Zeitungs-, Statuen- und Forumtheater sowie das Unsichtbare Theater zählen (Boal 1989, zuerst 1979). Die Verfahren wurden von der UNESCO als *Method for social change* ausgezeichnet und beispielsweise teilweise im Szenischen Spiel⁽³⁾ aufgegriffen (Scheller 2012, zuerst 1998). Anwendung finden sie als Reflexions- und Erkenntniswerkzeug in der Schule, in der Erwachsenenbildung in und außerhalb der Hochschule, in der Kulturellen Bildung sowie als innovatives Coaching-Format (vgl. exemplarisch Wildt/Hentschel/Wildt 2008, Weitzel 2012a). In der qualitativen Bildungs- und Sozialforschung, insbesondere in der ethnographischen Feldforschung, werden partiell aktualisierte Variationen und Teilaspekte der Verfahren eingesetzt, etwa zur Datenerhebung oder zur kommunikativen Validierung von Interpretationsansätzen durch szenische Rekonstruktion (vgl. Nitsch/Scheller 2010).⁽⁴⁾

Szenisches Forschen wird hier, wie im Rahmen der Dissertation *‘Existenzielle Bildung. Zur ästhetischen und szenologischen Aktualisierung einer bildungstheoretischen Leitidee’* herausgearbeitet, verstanden als ein bestimmter Reflexions- und Gestaltungsmodus, der über eine forschende Arbeitshaltung wirksam wird, den Tätigkeitsvortrag betont und als Oberbegriff für eine Handvoll strukturierter, szenischer Verfahren steht, die zur Analyse sowie zur Gestaltung alltäglicher, biographischer und institutioneller Erfahrungs- und Lebenskontexte dienen (*Prinzip der Kontextualität*). Dies geschieht entlang generativer Themen, Anliegen und Fragen der Forschenden, d.h. entlang selbst bestimmter, als relevant empfundener Inhalte (*Prinzip der Existenzialität*). Im Zusammenhang der Leitidee existenzielle Bildung⁽⁵⁾ wird deswegen versuchsweise von einer ‚Existenzforschung‘ gesprochen (ausführlich vgl. Weitzel 2012c).

Für die szenische Gestaltung gibt es keinen (Autor_innen⁽⁶⁾-)Text und keine Rollenskripte. Ausgangsimpuls kann beispielsweise die Auseinandersetzung mit Macht, Hierarchie und Herrschaft sein, so dass die Dekonstruktion bzw. Sichtbarmachung von Machtkonstellationen den themen- sowie verlaufs-offenen Prozess initiieren, partiell auch begleiten, bevor verstärkt Fragen der Forschenden entwickelt und aufgegriffen werden. Die Forschungsgruppe diskutiert, sammelt, clustert, archiviert: *In welchen Kontexten leben wir eigentlich – institutionell, historisch, alltäglich? In welchen Spannungsfeldern steht unsere Existenz?* Die Auseinandersetzung fokussiert schließlich auf bedarfsorientierte, interessen geleitete szenische Kontext-Analysen und findet dann zunehmend nicht nur mit Worten, sondern auch mit Skulpturen und Bildern sowie mit und in Szenen statt. Sie gestaltet sich dabei vorrangig handlungsorientiert, im Modus des Zeigens (v.a. Statuentheater) und im Modus der Improvisation (v.a. Forumtheater). Die Praxis ist grundlegend partizipativ und nicht-hierarchisch organisiert, der Prozess wird nur moderiert.

Szenisches Forschen im kunstpädagogischen Kontext

Zu untersuchen gilt, inwiefern szenisches Forschen auch für kunstpädagogische Kontexte produktiv werden kann und wie Übersetzungen szenischer Forschungsverfahren für die Interaktion mit künstlerischen Arbeiten oder anderen (künstlerisch-ästhetischen) Impulsen konkret aussehen könnten.

Die szenische Forschungspraxis kann einen besonderen Modus der Interaktion im Rezeptionsprozess mit künstlerischen Arbeiten darstellen, indem Assoziationen und Wahrnehmungen (leiblich) in Skulpturen, Bilder und Szenen transportiert und zur Diskussion gestellt werden. Dabei kommen Techniken der Verfahren *Statuentheater* (inszenierte Bilder und Skulpturen) und *Forumtheater* (performative Handlungsdiskussion) zum Einsatz, siehe nachfolgende Infokästen. Die szenische Darstellung begleitet, gestaltet und strukturiert den intersubjektiven Aushandlungsprozess: Thesen werden eingebracht, indem Statuen (neu) angeordnet bzw. Szenen in ihrem Ablauf verändert werden.

Inszenierte Bilder und Skulpturen

Im Statuentheater werden Konstellationen durch die leibliche Positionierung und Anordnung der Teilnehmenden sichtbar gemacht. Die Statuen können befragt („innerer Monolog“), verdichtet („Bilder der Bilder“) und verändert werden („Vom Real- zum Idealbild“). Kennzeichen der Statuenpraxis ist der explizit zeigende Darstellungsmodus (zum Verfahren vgl. Boal 1989: 53-56, 71ff, vgl. Weitzel 2012c: 199ff.).

Um den spezifischen Modus und die Zielsetzung szenischen Forschen zu verdeutlichen, setze ich den Ansatz des Projektes FAMILIENSTUDIO KOTTI (20.10.-25.11.2001) als Kontrastmittel⁷ ein: Für das partizipatorische Kunstprojekt der Kunstcoop© stellten einander zumeist unbekannte Personen im öffentlichen Raum Familienkonstellationen via Vorlage dreier klassischer, bewusst stereotypischer Familienbilder nach.⁸ Im Ergebnis entstanden durch (eigensinnige) Nachahmung temporäre, milieübergreifende „Patchwork“-Familien (vgl. Masuch 2001: 131). Die hier skizzierte szenische Forschungspraxis versucht indessen, Assoziationen und Interpretationsansätze, die bei der Interaktion mit der künstlerischen Arbeit entstehen, in eine neue, ggf. andersartige Bildidee zu übersetzen, um diese zum Ausgangspunkt erneuter Reflexion und szenischer Darstellungen zu nehmen. Szenisches Forschen vermag dabei über Statisches, Diskursives hinauszugehen und Zugänge zu künstlerischen Arbeiten handlungsorientiert zu erschließen. Dadurch können auch Übergänge zu den Erfahrungswelten der Rezipierenden entstehen. Die Praxis szenischen Forschens entspricht einer themenzentrierten Interaktion in Gruppen mit performativen Vehikeln. Die szenischen Verfahren sind als Interaktionsmedium die hier gewählte Anwendungsform von Kunst⁹. Der szenische Kommunikations-, Herstellungs- und Reflexionsmodus kann Bildungsprozesse initiieren, wobei Bildung hier als transformatorischer Selbst- und Weltaneignungsprozess verstanden wird (vgl. Kokemohr 2007).

Performative Handlungsdiskussion

orumtheater eröffnet eine performative Handlungsdiskussion zu einem szenisch thematisierten, i.d.R. konflikthaften Anliegen. Die Szene wird solange mit identischem Szenenablauf gespielt, bis Zuschauende in den Verlauf eingreifen, indem sie Rollen übernehmen und Handlungsalternativen improvisiert durchspielen. Die Differenzierung Schauspieler_in/Zuschauer_in ist durch den dialogischen, interaktiven Charakter des Verfahrens aufgehoben, daher resultiert die Wortschöpfung Zuschauende (zum Verfahren vgl. Boal 1989: 82ff, vgl. Weitzel 2012c:190ff.).

Oszillieren⁽¹⁰⁾: *Zwischen* den Verfahren

Insbesondere die Übersetzung zwischen den szenischen Verfahren und der künstlerischen Arbeit kann für kunstpädagogische Prozesse bedeutsam sein: Vom Abbild einer künstlerischen Arbeit bzw. eines (ästhetisch-künstlerischen) Impulses in eine Statue, von einer Statue in eine Szene, von einer Szene in eine Statue usw. Diese Übersetzungen können neue Perspektiven auf die künstlerische Arbeit und nicht zuletzt auf die Erfahrungswelten der Rezipierenden hervorrufen. Hierbei sind Prozesse der Übersetzung, der Rückkopplung und der Gegenüberstellung wirksam. Das „Prinzip der Gegenüberstellung“ besteht darin, so Christine Heil im Bezug auf ihre Forschung zur Kartierung in kunstpädagogischen Kontexten,⁽¹¹⁾ dass „Begriffe und ihre theoretischen Kontexte [...] dokumentierten Praxismomenten gegenüber[ge]stellt [werden]“ (Heil 2009: 116). Durch Gegenüberstellungen können Kollisionen entstehen, die die Wahrnehmung auf das „Dazukommen eines Dritten“ verschieben (Heil 2007: 184). Übertragen auf die szenische Forschungspraxis im kunstpädagogischen Feld bedeutet das, es werden Ausgangsimpulse vorläufigen Übersetzungen⁽¹²⁾ gegenübergestellt und Übersetzungen wiederum anderen Unterstellungen. Diese fluide Form der Gegenüberstellung unterstreicht auch den Wandel vom Werk- zum Aufführungscharakter auf Seiten der Rezeption, die – durch den szenischen Modus – partiell selbst zur Aufführung wird. Erika Fischer-Lichte beschreibt diesen Wandel wie folgt: „Die Aufführung ereignet sich *zwischen* [Hervorhebung im Original] Akteuren und Zuschauern, wird von ihnen gemeinsam hervorgebracht“ (Fischer-Lichte 2002: 47). Im Verfahren Forumtheater werden die Zuschauenden selbst zu Akteur_innen, die Rollendifferenz Schauspieler_in-/Zuschauer_in hebt sich im szenischen Rezeptions-/Herstellungsprozess auf. Die Relationen verschieben sich. ‚Oszillieren‘ verwendet Erika Fischer-Lichte im Sinne eines Hin- und Hergleitens (vgl. l.c.: 40) zwischen Relationen (Subjekt/Objekt, vgl. l.c.: 33), Bedeutungsdimensionen (vgl. l.c.: 40) und Wahrnehmungen (vgl. l.c.: 151). Das Oszillieren der Wahrnehmung „als ein ästhetisches Phänomen“ (l.c.: 152) kann so in einen „Zustand des ‚Zwischen‘“ versetzen (l.c.: 151).

Die Abbildung 1 zeigt, wie diskursive und nicht-diskursive Modi als verbale und nonverbale Kommunikationsformen während der Übersetzung ins Schwingen geraten. Die vorläufigen Übersetzungen können ebenso Reflexionen über die künstlerische Arbeit wie über die Kontexte und generativen Themen der Teilnehmenden stimulieren.

Szenische Herstellungsprozesse lassen die Dynamik einer *experimentell-reflexiven Schleifenbewegung* erkennen, die hier versuchsweise als *verfahrensimmanentes* Oszillieren bezeichnet wird. Während beispielsweise aus der Erlebnispädagogik bekannte pädagogische Aktionskurven die Phasenhaftigkeit von Prozessen betonen – im Gleichschritt aus Vorbereitung, Durchführung und Reflexion (vgl. exemplarisch Heckmair/Michl 1998: 182-185), wird hier auf das Dynamische, Ineinanderübergehende, Achronologisch-Gleichzeitige ästhetischer Herstellungsprozesse verwiesen.

Die vorliegende Fotoreihe (Abb. 2-11) entstand während einer Übung mit Alltagsgegenständen zu Deutungsansätzen des Phänomens Macht. Die Studierenden hatten die Aufgabe, in Kleingruppen mit fünf Stühlen und einem Tisch eine Skulptur zu erarbeiten, die Kennzeichnungen von Macht aufscheinen lässt. Die Fotofolge lässt eine oszillierende Experimentieren-Reflektieren-Bewegung nachvollziehen. Die Suchbewegung des kollektiven Herstellungsprozesses stoppt bei einem vorläufigen Ergebnis, welches als dieses von den Akteur_innen festgesetzt wird. Das generierte Abschlussbild (Abb. 11) erinnert schließlich an eine aktualisierte Form der ersten szenischen Annäherung (Abb. 2). Der Prozess weist dabei insgesamt eine hohe Frequenz und ein schnelles Tempo auf. Die Bildfolge entstand in weniger als fünf Minuten.

Die Bildsequenz enthält darüber Hinausgehendes: Sie lässt Momente der Irritation, der kleinen Flucht, der Suche nach Anerkennung oder die Orientierung an und Interaktion mit anderen etc. erahnen. Dem lohnt es nachzugehen.⁽¹³⁾ Hier geht es zunächst darum, der experimentell-reflexiven Schleifenbewegung, dem Modiwechsel in Herstellungsprozessen nachzuspüren und diesen partiell sichtbar zu machen.

Interaktionsmodus

Wenn wir im Zuge des Paradigmenwechsels hin zu einem offenen Verständnis künstlerischer Arbeiten davon ausgehen (exemplarisch Eco 1990, zuerst 1962), dass Sinn und Deutung in künstlerischen Arbeiten nicht vorgegeben und durch den Rezipierenden zu entdecken sind, wenn sich also ein Wandel von einer „repräsentativen Werkform“ hin zu einer „performativen Ereignisfor-

m“ vollzieht (Peters 2005: 8), dann nimmt die Sinnproduktion des Rezipierenden eine Schlüsselfunktion bei der ‚Vollendung‘ der künstlerischen Arbeit ein. Die Perceptbildung geschieht performativ, überspringend, assoziativ in Korrespondenzen zu Wissen, Kontexten, Bezugsgruppen und in Resonanz zu generativen Themen und biographischen Erfahrungen (vgl. Otto 1983: 13f). Die skizzierte szenische Praxis kann dabei verborgene, bisher verschlossene Zugänge zu künstlerischen Arbeiten erschließen und die individuelle Perceptbildung anregen. Ein solcher szenischer Aneignungs- und Reflexionsprozess ersetzt nicht die Bildkompetenz, sondern trägt zu ihrem Erwerb bei, beispielsweise zum Aushaltenkönnen von „Bedeutungsunschärfen von Bildern“, was als einer von zehn Bildkompetenzbereichen betrachtet werden kann (Blohm 2009: 4).

Arrangement und Labor

Der Paradigmenwechsel und die Praxis szenischen Forschens unterstreichen die Relevanz einer Teilnehmendenzentrierung, welche etwa im didaktischen Prinzip der Schüler_innenorientierung berücksichtigt wird. Besonders in der Kunstpädagogik wird dieses Prinzip durch viele, aktivierende und subjektorientierte Ansätze – Ästhetisches Forschen, Mapping, Kartierung, Künstlerische Bildung usw. – umgesetzt. In der routinierten Sprachpraxis der Institutionen Schule und Hochschule lässt sich dabei weiterhin die dominante Verwendung der Begriffe Unterrichten und Vermitteln beobachten. Da Sprache unsere Wahrnehmung präformiert und zur Strukturierung unserer Wirklichkeitskonstruktionen beiträgt,⁽¹⁴⁾ ist ein Wandel der Sprachpraxis empfehlenswert. Der Bedeutungsgehalt von ‚Vermittlung‘ verweist zentral auf Tätigkeiten und die Perspektive der Lehrkraft, partiell mit der Assoziation eines instruierenden Frontalunterrichts. Um die Lernendenperspektive („Shift from Teaching to Learning“, vgl. exemplarisch Wildt 2004) auch sprachlich zu fokussieren, wird hier für eine Formulierung wie Arrangement oder Labor plädiert: Sie sind begrifflich unbestimmter, offener als Vermittlung und Unterricht und können die Fokussierung auf den *Erwerb* von Kompetenzen, die *Aneignung* von Wissen und die Initiierung von Bildungsprozessen unterstreichen und somit auf die Relevanz der Selbststeuerung und der aktiven Konstruktionsleitung in Lernprozessen (vgl. exemplarisch Arnold 1998, vgl. Siebert 2006).

Impuls zum Weiterdenken

Freiraum ist entscheidend für die Initiierung und Umsetzung szenischer Forschungsprozesse – räumlich, zeitlich und inhaltlich. Das Gleiche gilt für Sinn-Freiraum, d.h. Sinn darf nicht vorgegeben werden, begründete und plausible Interpretationen und Ansätze müssen gewährt werden, besonders auch in Räume, die durch Macht mitstrukturiert sind (vgl. Hoppe 2009).⁽¹⁵⁾ Arbeitsverträge rahmen dabei die Zusammenarbeit. Dazu gehören die Verständigung auf Vertraulichkeit, eine positive Fehlerkultur und eine Kultur der Vorläufigkeit. Warm-Ups eröffnen und begleiten den Herstellungsprozess (siehe exemplarisch Übungs- und Spielesammlung von Boal 1989).

Szenisches Forschen ist handlungsorientiert und aktivierend und auch aufgrund der Heterogenität der einzelnen Verfahrensweisen anregend. Diese fördern entsprechend unterschiedlichen Kompetenzerwerb und bieten für verschiedene Lerntypen Anknüpfungspunkte.

Produktiv für praktische Umsetzungen sind interdisziplinäre Kompetenzteams denkbar. In solchen Teams kann beispielsweise die Auswahl künstlerischer Arbeiten⁽¹⁶⁾ vorgenommen oder alternativ dazu nach anderen Ausgangsimpulsen für eine szenische Forschung gesucht werden. Wie wäre es z.B., eine szenische Forschung im kunstpädagogischen Feld mit Alltagsgegenständen zu provozieren? Oder wie Cynthia Krell vorschlägt mit Bildwelten aus nichtkünstlerischen Kontexten wie Medien, Internet, Laienfotografie? Könnten die Teilnehmenden auch direkt in die Auswahl einbezogen werden? Ein experimentelles Herangehen ist also erforderlich. Es geht darum, gerade auch als Lehrende_r ‚im Fragen‘ und im Experiment zu bleiben. Dann kann für alle Beteiligten ein experimentelles, ästhetisches (Forschungs-)Labor entstehen.

Für die kunstpädagogische Theoriebildung könnte ein Abgleich zwischen künstlerischem und szenischem Prozess interessant sein, um mögliche Parallelen und Differenzen herauszuarbeiten. Für die Praxis stellt sich die Frage, ob und inwiefern szenische und künstlerische Verfahrensweisen über kunstpädagogische Kontexte hinaus Impulse für die (Hoch-)Schulentwicklung liefern können. Da szenisches Forschen auch nicht-sprachliche Kommunikation einbezieht und diese dadurch erweitert, könnten die Ver-

fahren auch zur Thematisierung von solchen Phänomenen des Kontextes (Hoch-)Schule beitragen, die sich gerade nicht oder nur partiell in Sprache transportieren lassen. Diese können sich z.B. auf Aspekte des Arbeitsalltages und der Lerngemeinschaft, auf Atmosphären, etablierte Routinen und allgemein auf den Raum (Hoch-)Schule beziehen. Vielleicht könnten dadurch bisher unausgesprochene Erkenntnisse kommuniziert und neue gewonnen, geteilt und evtl. auf die Probe gestellt werden.

Endnoten

¹ Das Komplementärstudium der Leuphana Universität Lüneburg zielt ergänzend zum Fachstudium auf den Erwerb komplementärer Perspektiven, Wissensbeständen und Kompetenz. Alle Studierende im Leuphana Semester belegen im Umfang von einem Sechstel des Gesamtworkloads Veranstaltungen im Komplementärstudium (Spoun 2007: 51f.). Seit 2008 finden regelmäßig Seminare zu Forschungstheater kompakt an zwei Wochenenden mit 4 SWS statt. Kompetenzziele sind neben der Kenntnis szenischer Verfahren und Techniken und der Fähigkeit zur selbstgesteuerten Anwendung (Methodenkompetenz, Anwendungswissen), Aspekte der Sozial- und Selbstkompetenz vor allem die Toleranz gegenüber unterschiedlichen Interpretationsperspektiven, Offenheit für unbekannte Vorgehensweisen und offene Prozesse, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten sowie die Querschnittskompetenzen Gender-Diversitykompetenz und zivilcouragierte Handlungskompetenz. Das Veranstaltungskonzept wurde 2009 mit dem Preis für innovative Lehre der Leuphana Universität ausgezeichnet.

² Das boalsche Verfahren Forumtheater wurde fokussiert auf Themen der Hochschule mit dem Ziel, universitäre (Macht-)Strukturen zu reflektieren (vgl. exemplarisch Bülow-Schramm/Gipser 1995).

³ Das Handbuch Szenisches Spiel liefert eine umfangreiche Sammlung von szenischen Übungen für pädagogische Anwendungskontexte. Im engeren Sinne ist Szenisches Spiel „nicht nur [...] die szenische Erkundung und Darstellung, sondern immer auch [...] das, was die Spieler in der Rolle und der Szene von sich zeigen und erfahren“ (Scheller 2012, zuerst 1998: 71).

⁴ Im Lehrforschungsprojekt ‚Haltungen und Wirkungen von Männern als Dozenten‘ zum Habitus männlicher Lehrender erfolgte die Datenerhebung ergänzend zu Feldbeobachtungen und Interviews via szenischen Spiels (vgl. Nitsch/Scheller 2010, zur Adaption sozialwissenschaftlicher Verfahren in der szenischen Forschung vgl. Weitzel 2012b.)

⁵ Kurz zusammengefasst, steht die Leitidee existenzielle Bildung als handlungsleitendes Konzept „vor allem für die Ermächtigung des Lernenden und für die Erzeugung von Raum für individuelle (Forschungs-)Anliegen und Interessen. Existenzielle Bildung ist insbesondere ausgerichtet auf den Prozess, die Reflexion und die Produktion des Erfahrungs- und Lebenskontextes sowie auf die Thematisierung und Bearbeitung existenzieller Fragestellung und Anliegen“ (Weitzel 2012c: 228). Handlungsleitende Konzepte bilden Grundhaltungen ab und bestehen nach Franz Stimmer zumindest aus dem Dreiklang Theorie, Axiologie und Praxeologie (vgl. Stimmer 2006: 48ff.). Szenisches Forschen stellt in diesem Zusammenhang einen praxeologischen Zugang zur Leitidee dar, indem es u.a. Instrumente für szenische Kontext-Analysen liefert (z.B. inszenierte Bilder und Skulpturen, szenische Medien-Analysen, Feldforschungen im öffentlichen Raum und performative Handlungsdiskussionen). Andere Zugänge, z.B. künstlerische sind möglich, sofern die Prinzipien der Existenzialität und Kontextualität berücksichtigt werden. So wurde im Rahmen der Studie ein ästhetisches Experiment mit Abbildungen ausgewählter Multiples von Joseph Beuys durchgeführt, das auf die Aktivierung der Lesenden zielt und versucht die eigene Bedeutungsdimension des Visuellen erfahrbar zu machen.

⁶ Die Unterstrichschreibweise, Gender-Gap, versucht zur Dekonstruktion der binären Geschlechtsordnungen beizutragen: „Der Unterstrich signalisiert Brüche und Leerstellen in als eindeutig vorgestellten Genderkonzepten und irritiert damit eindeutige Wahrnehmungen“ (Hornscheidt 2007: 104).

⁷ Kontrastmittel – aus dem medizinischen Kontext zur Sichtbarmachung von Strukturen durch bildgebende Verfahren bekannt – ermöglichen als Erkenntnisstrategie auch in der (kunstpädagogischen) Forschung die Grenzen eines Phänomens oder auch allgemeiner eines Faches zu schärfen und dadurch ggf. als produktive Störung wirksam zu werden (vgl. Schnurr 2009: 103, 106f.).

⁸ Das Pilotprojekt künstlerischer Kunstvermittlung FAMILIENSTUDIO KOTTI (Bitte verlinken mit

www.kunstcoop.de/archiv/kotti.html) provozierte vorläufige Rollenwechsel: „In einem Rollenspiel konnten Väter zu Kindern werden und im Schoß einer fremden Frau liegen, Dönerverkäufer konnten mit aristokratischer Geste am Kamin sitzen und Zeitung lesen, Kinder standen in Erwachsenenposen und schauten entschlossen und wichtig in die Kamera“ (Masuch 2002: 136).

⁹ Hier nehme ich Bezug auf Karl-Josef Pazzini, nach dem es keine nicht angewendete Kunst gibt und Kunstpädagogik eine der möglichen Anwendungsformen von Kunst darstellt (vgl. Pazzini 2000: 35f).

¹⁰ In szenischen Forschungsprozessen meint Oszillieren das Schwingen der Wahrnehmungen, der Aufmerksamkeiten und partiell der Praktiken zwischen der künstlerischen Arbeit bzw. dem Ausgangsimpuls, den szenischen Verfahren und den (Er-fahrungs-)Kontexten der Teilnehmenden sowie verfahrensimmanent zwischen den Bearbeitungsmodi.

¹¹ Das Prinzip der Gegenüberstellung formuliert Christine Heil im Rahmen ihrer Dissertation ‚Kartierende Auseinandersetzung mit aktueller Kunst‘ u.a. im Anschluss an die Rahmenanalyse Erving Goffmans und das Verständnis Marianne Schullers von Konstellationen (Heil 2007, 2009).

¹² Hier wird das Vorläufige betont, um im Anschluss an Maria Peters darauf hinzuweisen, dass besonders bei performativen Prozessen kein geschlossenes Endprodukt anstrebt bzw. als sinnvoll erachtet wird (Peters 2005: 11ff.).

¹³ Für eine weitergehende Analyse der Fotoreihe würde die Rekonstruktion von Fotosequenzen, wie sie Jörg Grütjen spezifiziert hat, methodische Anhaltspunkte bieten. Dieses Vorgehen kann „Verzerrungen der Analyse durch die Isolation von Einzelfotos vermeiden“ (Grütjen 2012).

¹⁴ Die präformierende Wirkung von Sprache auf die Wirklichkeitskonstruktion wurde etwa in der empirischen Studien von Stahlberg/Sczesny (2001) zur sprachlichen Repräsentanz von Männern und Frauen im Zusammenhang mit geschlechterspezifischen Sprachformen untersucht.

¹⁵ Otfried Hoppe unterscheidet die Funktion von Sinn bei den divergierenden Phänomenen Glauben und Vertrauen. Während Glauben einen Machtapparat benötigt, um vorab festgeschriebenen Sinn zu sichern, erschließt sich Sinn unter der Prämisse von Vertrauen durch die gemeinsame Interaktion, bei der alle Beteiligten bereit sind, Sinn zu entdecken und zu erzeugen. Dies geschieht unter dem Vorzeichen der Unbestimmtheit (vgl. Hoppe 2009).

¹⁶ Nach dem Philosophen Wilhelm Schmid sind künstlerische Arbeiten wie Filme, Literatur und Theaterstücke im Sinne einer Lebenskunst besonders geeignet für Reflexionsprozesse, da sie „Phänomene und Bedingungen des Lebens, Lebensmöglichkeiten und Widersprüche des Lebens“ durchspielen (Schmid 1998: 77).