

## **Dokumentation zur Konferenz KUNSTVERMITTLUNG ALS KÜNSTLERISCHE PRAXIS**

Am Samstag, dem 17. April 2010, haben sich auf Einladung der Abteilung Dramaturgie / Theaterpädagogik des THEATER AN DER PARKAUE insgesamt 84 Dramaturgen, Künstler, Theaterpädagogen und Studierende im Rahmen der Konferenz KUNSTVERMITTLUNG ALS KÜNSTLERISCHE PRAXIS getroffen und ausgetauscht. In Inputbeiträgen, Tischgesprächen und Workshops wurden Begriffe reflektiert, die sowohl für die zeitgenössische künstlerische Praxis als auch für die Kunstvermittlung in ihrer Projektarbeit grundlegend geworden sind: Material, Prozess, Recherche, Partizipation und Performativität.

Die genannten Begriffe stehen in Verbindung mit einer Hinwendung zum Realen und Ungeformten, der Suche nach dem Nicht-Perfekten. Nach Rissen in ästhetischen Oberflächen. Nach Fluchtpunkten innerhalb einer 'Gesellschaft des Spektakels'. Vertreter der Gegenwartskunst und des zeitgenössischen Theaters fokussieren sich seit gut 20 Jahren auf die Zusammenarbeit mit sozialen Gruppen, Passanten oder auch Anwohnern – kurz: mit Menschen aus einem nicht-künstlerischen Kontext. Sehr konkret geht es in diesen Projekten darum, sich gesellschaftlich einzumischen bzw. Prozesse zu initiieren. So zum Beispiel indem Künstler mit Bewohnern das eigene Stadtviertel als Lebensraum thematisieren und für dessen Entwicklung emanzipatorische Alternativen suchen. Partizipatorische Projekte eint, dass die Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten zum Gegenstand der künstlerischen Gestaltung wird. Und zwar unter der Prämisse, dass sich die Beteiligten mit ihrer Lebenswirklichkeit ohne künstlerischen Verwertungsdruck oder Zielvorgaben auseinandersetzen.

Die Impulse, die von solchen Projekten und deren Anerkennung durch etablierte Institutionen ausgehen, werden sowohl von Kunstvermittlern als auch von Theaterpädagogen aufgegriffen und in eigene künstlerische Projekte übersetzt. Ausgehend von unseren eigenen Erfahrungen in der WINTERAKADEMIE haben wir die Begriffe Material, Prozess, Recherche, Partizipation und Performativität auf ihre Bedeutung für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen überprüft und begonnen, diese in Bezug auf die eigene Praxis zu reflektieren.

Doch warum fehlt bei den genannten Begriffen ein eindeutiger Bezug auf das szenische Spiel? Warum sprechen wir von Kunstvermittlung und von künstlerischer Praxis, wo wir doch mit Kindern und Jugendlichen Theater machen? In der gesuchten Nähe zur Bildenden Kunst drückt sich das Bedürfnis nach einer strukturellen Offenheit für das Finden einer Form aus. Denn die Bildende Kunst entzieht sich einer konkreten Zuschreibung oder Vorstellung von dem, was unter 'Bildender Kunst' zu verstehen ist – außer vielleicht, dass sie etwas mit Bildern zu tun hat. In der Bildenden Kunst gibt es daher die (lang erkämpfte) Freiheit und damit natürlich auch den Zwang, selbst eine Setzung zu machen. Selbst zu bestimmen, in welcher Form und welchem Medium gearbeitet wird. Die künstlerische Form entwickelt sich hierbei über die Auseinandersetzung mit einem Gegenstand und trägt die Art und Weise der Kommunikation mit dem Außen in sich. Genau diese Offenheit für das Finden einer Form suchen wir in der künstlerischen Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen zu vermitteln, die auf diesem Weg das Theater als 'flüssiges', stets gestaltbares Medium kennen lernen. Sie erfahren das Zusammenspiel von Material und Raum, die Entstehung medialer Konstellationen, die Wirkung von Referenzrahmen, von Kontextverschiebungen, von Diskurseffekten und lernen, künstlerische Mittel einzusetzen. Diesen Schritt zu gehen heißt, letztlich in der Lage sein, Theater zu machen ohne Theater zu spielen. Es heißt, künstlerisch zu denken lernen.

In dieser Dokumentation finden sich neben den Eröffnungsbeiträgen von Dr. Gerd Taube und Prof. Dr. Annemarie Matzke Mitschriften aus den Tischgesprächen sowie Beschreibungen der Workshops. Unsere zur Verfügung gestellten und aufbereiteten Mitschriften richten sich an die Teilnehmer der Konferenz und sind als Ergänzung eigener Notizen sowie zur Vorbereitung auf unseren ersten Theaterpädagogischen Salon am 13. November 2010 gedacht.

Anmeldungen zum Theaterpädagogischen Salon nimmt Karola Marsch ([karola.marsch@parkae.de](mailto:karola.marsch@parkae.de)) entgegen.

# DIE INPUTVORTRÄGE

Input I

## Der kompetente Zuschauer

von Gerd Taube

"Kunstvermittlung als künstlerische Praxis" steht als Titel über dieser Konferenz und ich will zunächst einen Perspektivwechsel vornehmen, um die künstlerische Praxis des Theaters als Kunstvermittlung zu betrachten. Als mich Karola Marsch fragte, ob ich einen Impulsvortrag für diese Tagung halten könnte, fiel mir der Satz ein, den Bertolt Brecht für die Ausgabe des Buches THEATERARBEIT (Weigel 1952) auf die Banderole dieses Bandes gesetzt hatte, mit dem Anfang der 50er Jahre des letzten Jahrhunderts sechs Inszenierungen des Berliner Ensembles als Modelle dokumentiert wurden. Sie kennen diesen Satz bestimmt alle: "Es gilt zwei Künste zu entwickeln: die Schauspielkunst und die Zuschaukunst." Diesen Begriff der Zuschaukunst verwende ich sehr häufig und ich habe festgestellt, dass ich ihn bislang eher unreflektiert verwendet habe. Deshalb werde ich zunächst von diesem Begriff ausgehen.

### Die Zuschaukunst

Als Brecht nach seiner Emigration nach Ostberlin gekommen war und mit dem Berliner Ensemble den Versuch unternahm, eine Musterbühne für ein episch-didaktisches Theater zu entwickeln, ist ihm sehr schnell klar geworden, dass er für seine neue Schauspielkunst einen neuen Zuschauer brauchte. Einen anderen Zuschauer als den des bürgerlich-kulinarischen Theaters, der sich an der Bühnenkunst erfreuen und zerstreuen will. In der jungen DDR, die sich als neuer zukunftssträchtiger Staat der Arbeiter und Bauern verstand, gab es per Definition keine bürgerliche Schicht und durfte es also auch kein bürgerliches Theater geben. Daher wollte Brecht die neue Zuschaukunst, die ihm vorschwebte, mit dem proletarischen Publikum der Hauptstadt Berlin entwickeln. Dazu gestaltete er den Prozess des Kunstmachens im Theater derart, dass er als Arbeit, als Theaterarbeit nämlich, erkennbar würde. Die Industriearbeiter sollten den Kunstarbeitern bei ihrer Arbeit zuschauen und Erkenntnisse über die Welt gewinnen und sich nicht in die Welt der Bühnenillusion flüchten.

Allerdings hatte er schon in den 1930er Jahren feststellen müssen, dass seine neue epische Dramaturgie nicht das ungeteilte Interesse eben dieses proletarischen Publikums gefunden hatte, für das seine Kunst eigentlich bestimmt war. Das hat Brecht bei einer Aufführung seines Stückes DIE MUTTER von einem New Yorker Arbeitertheater festgestellt. Die Amateurschauspieler hatten versucht, seinen relativ kargen Text aufzuwerten, indem sie auf der Bühne ein Milieu geschaffen und die Sprache durch das Einfügen von Redewendungen und Floskeln dem alltäglichen Sprechen angeglichen hatten. Brecht schrieb den Amateurschauspielern einen Brief in Form eines Gedichtes, in dem er sagte, dass diese Zutaten nicht nötig seien. Daraufhin antworteten die Amateurschauspieler: Ja, aber unser Publikum will das nicht sehen, es will das so sehen, wie wir das gemacht haben. Brecht hat dann, das ist der Schluss dieses Gedichtes, den ich kurz zitieren will, geschrieben: "... Aber selbst wenn / Euer Zuschauer, der Arbeiter, zögerte, dann müsstet ihr / Nicht hinter ihm herlaufen, sondern ihm vorangehen / Rasch vorangehen, mit weiten Schritten, seiner endlichen Kraft / Unbedingt vertrauend." (Brecht 1993, 293)

Brecht versuchte, mit der Dramaturgie und der Inszenierungsweise seiner Stücke eine bestimmte Zuschauerhaltung zu antizipieren. Als er dann die Gelegenheit hatte, das am Berliner Ensemble auch tatsächlich praktisch umzusetzen, musste er dieselben Erfahrungen wie mit dem Arbeitertheater in New York machen. Die Arbeiter, für die er sein Theater machen wollte und die er in sein Theater geholt hatte, wollten diese Art von Theater eigentlich nicht sehen. Die erste Gastspielreise des Berliner Ensembles in die Sowjetunion beispielsweise ist ein Desaster gewesen, weil die Russen dieses nüchterne und wenig emotionale Theater ablehnten. Hans Mayer berichtet davon, dass selbst die jungen Berliner Arbeiter lieber Musicals oder Operetten besucht haben. Die sind also nicht ins Berliner Ensemble am Schiffbauerdamm gegangen, sondern schräg rüber zum Metropoltheater in der Friedrichstraße.

Brecht wollte mit seinem Theater ein Bewusstsein antizipieren, das mit der Lebensrealität und den alltäglichen Erfahrungen der Zuschauer in der Nachkriegsgesellschaft überhaupt nicht in Einklang stand.

Deswegen hat er sich, das ist eine Anekdote am Rande, einige pädagogische Tricks und Hilfsmittel ausgedacht. Unter anderem hat er darüber nachgedacht, ob man nicht Schaukelstühle ins Theater stellen könnte oder das Rauchen im Theater anregen sollte. Dazu gehörten auch seine Überlegungen, dass helles Licht herrschen müsste in den Theaterräumen und dass er Umbauvorgänge sichtbar machen wollte. Das waren alles kleine Bausteine, um diesem Konflikt von Antizipation eines Bewusstseins durch die Kunst und der komplett gegensätzlichen Situation der Zuschauer gegenzusteuern.

Brechts Konzept des episch-didaktischen Theaters, wie es Hans Mayer nennt, gründet, ebenso wie die aristotelische Dramaturgie, auf der Annahme, dass die Aufmerksamkeit und die Emotionen des Zuschauers durch die Konstruktion der Handlung steuerbar seien. Auf dieser Annahme beruht das wirkungsästhetische Konzept des Literaturtheaters insgesamt. In dem Zusammenhang kommt der Literaturwissenschaftler Volker Klotz ins Spiel, der 1976 seine DRAMATURGIE DES PUBLIKUMS veröffentlicht hat (Klotz 1976). Er entwirft in diesem Band eine Dramaturgie aus der Perspektive des Publikums anhand der Werke von Autoren wie Raimund, Büchner, Wedekind, Horváth usw. und analysiert, wie Bühne und Publikum aufeinander eingehen. Bei Klotz ist die Dramaturgie des Publikums eine Analysemethode, er bespricht die Stücke detailliert und versucht anhand der dramaturgischen Struktur zu erläutern, wie mit bestimmten Konstruktionsverfahren versucht wird, den Zuschauer rational und emotional in bestimmte Richtungen oder zu bestimmten Meinungen und Haltungen zu lenken. Das Entscheidende bei dieser Dramaturgie aus der Perspektive des Publikums ist, dass Volker Klotz den Rezeptionsvorgang des Zuschauens im Theater nicht als passiven Vorgang begreift, sondern als einen schöpferischen Akt. Für das Gelingen des Wechselspiels von szenischem Ereignis und geistig-emotionaler Tätigkeit des Publikums nennt Volker Klotz zwei wesentliche Voraussetzungen: Zum einen müsse sich die Dramaturgie des Publikums weitestgehend an den Erfahrungen des Publikums orientieren und damit Anknüpfungspunkte für das Publikum schaffen und zum anderen stützt sich diese Dramaturgie auf eine Reihe von Übereinkünften mit dem Publikum, die wir im Kinder- und Jugendtheater in der Regel als Spielvereinbarungen bezeichnen. Die Verständigung hängt also davon ab, ob das Publikum das, was ihm gezeigt wird, auf eigene erfahrungsgeprägte Vorstellungen beziehen kann. Denn nur auf der Grundlage eines gemeinsamen Bezugsrahmens kann der Zuschauer das Gezeigte und Gesehene als sinnvollen Zusammenhang erleben. Um diese Erfahrung zu machen, muss der Zuschauer selbst dramaturgische Tätigkeit vollziehen. Das heißt, der Zuschauer vollzieht nach, was Dramaturgen, Dramatiker, Schauspieler, Regisseure usw. in die Aufführung hineingegeben haben: "Durch Bewusstseinsakte, mit denen es für sich einordnet und zurechtrückt, was optisch und akustisch an Bildern und der Sprache von der Bühne kommt" (Klotz 1976, 17). Anders gesagt: Der Zuschauer geht in zweiter Instanz mit demselben dramatischen Material und demselben dramatischen Konstruktionsverfahren dramaturgisch um, wie es die Theatermacher bereits getan haben.



In diesem Zusammenhang ist der Essay "Der emanzipierte Zuschauer" des französischen Philosophen Jacques Rancière von Interesse (Rancière 2009). Er entwirft in diesem Text sein utopisches Konzept eines Theaterzuschauers, der, kurz gesagt, im Wechselspiel mit dem Theater selbst zum Erzähler wird. Die Denkfigur Rancières ist jedoch zu komplex, als dass sie hier in Kürze zusammengefasst werden könnte. Auf einen Gedanken will ich dennoch eingehen. Jacques Rancière sagt, dass die Theatermacher mit ihren Aufführungen nicht mehr ein Konzept der Bühne als Lehranstalt verfolgten. Sie



wollten in der Tat nicht lehren, aber sie wollten im Zuschauer eine Form von Bewusstsein oder die Kraft einer Handlung oder eines Gefühls herbeiführen. Dabei gingen sie von der Voraussetzung aus, dass das, was man als Zuschauer fühlt und versteht, von den Machern selbst in der dramatischen Vorlage und der Aufführung angelegt wurde.

Letztlich kritisiert Rancière damit die grundlegenden Annahmen von Volker Klotz für seine Dramaturgie des Publikums. Gleichzeitig geht er aber, ebenso wie Volker Klotz, davon aus, dass der Zuschauer ein aktiver Teilnehmer an der Theateraufführung sein muss und dass er durch die Aufführung zur Übersetzung dessen angeregt werden sollte, was auf der Bühne gezeigt wird. Bei Rancière heißt das die Auflösung des Gegensatzes von Schauen und Handeln. Er plädiert grundsätzlich dafür, das Schauen nicht nur als passive Haltung zu begreifen, sondern als spezielles Handeln bzw. als eine Tätigkeit. Diese Auffassung von der Rezeption als aktiver Leistung des Zuschauers ist in meinen Augen Voraussetzung für die Entwicklung der Zuschaukunst im Theater für Kinder und Jugendliche. Und meine Denkfigur vom kompetenten Zuschauer könnte diese Voraussetzung in einen Begriff fassen. Warum verwende ich hier den Kompetenzbegriff? Im Zusammenhang mit dem Zuschauer und dem Vorgang des Zuschauens erscheint der Begriff zunächst etwas befremdlich. Zumindest habe ich Befremden erfahren, wenn ich diesen Begriff einmal probeweise in Diskussionen mit Kollegen eingebracht habe, beispielsweise bei den Vorgesprächen zu diesem Symposium mit Karola Marsch. Mir geht es an der Stelle vor allen Dingen darum, jenen Kompetenzbegriff, der gegenwärtig in der kulturellen Bildung eine Rolle spielt, zu erweitern. In der vor allen Dingen kulturpädagogisch geprägten kulturellen Bildung werden Kompetenzen als Fähigkeiten und Fertigkeiten begriffen, die einerseits Grundlage für kreatives Schaffen sind, die sich aber in diesem kreativen Schaffen, in den gestalterischen Prozessen, auch ausbilden lassen. Das ist alles erst einmal überhaupt nicht anzuzweifeln und durchaus richtig. Problematisch wird es, wenn das Ausbilden dieser Kompetenzen darauf zielt, ich sag das jetzt mal ganz verkürzt, fit zu machen für die Zukunft. Das heißt also die Zukunftsfähigkeit des jungen Menschen mit der Ausbildung von vor allem sozialen Kompetenzen herzustellen. Die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung, deren Vorsitzender ich seit 2009 bin, hat dazu vor Jahren schon einmal in einem Projekt mit dem 'Kompetenznachweis Kultur' ein Zertifizierungsverfahren für in kulturellen und künstlerischen Projekten erworbene Kompetenzen entwickelt. Ziel dieser Zertifizierung ist es, jungen Menschen eine positive Referenz für den Übergang in Lehre oder Studium und später ins Berufsleben auszustellen. So positiv die Erfahrungen mit diesem Instrument in der Praxis sind, finde ich die Orientierung des 'Kompetenznachweis Kultur' auf die eigene kreative Gestaltung der jungen Menschen zu einseitig. Denn im Umkehrschluss könnte man schlussfolgern, dass die Rezeption von Kunst zwar erklärter Bestandteil der kulturellen Bildung ist, damit jedoch keine Kompetenzen erworben werden, die für das Leben relevant sind.

Und jetzt komme ich zu dem Begriff des kompetenten Zuschauers, mit dem ich versuche, die Kompetenzen des Zuschauers im Hinblick auf eine Zuschaukunst zu denken. Die Frage wäre also, welche Kompetenzen sind für eine solche Zuschaukunst notwendig bzw. werden dadurch gestärkt. Ausgangspunkt für mein Nachdenken über eine Zuschaukunst ist der fremde Blick des Theaters auf die Welt. Der fremde Blick, der den Menschen auch im Umgang mit der Natur befähigt hat, sie sich anzueignen. Der fremde Blick, der sich mit Begriffen wie Beobachtung, Neugier, Entdeckung verbindet. Eine Herausforderung an eine künstlerische Praxis, die sich als Kunstvermittlung begreift, wäre also die Aktivierung des Zuschauers als Mitschöpfer der Aufführung und als Schöpfer eigener künstlerischer Praxis. Man könnte auch sagen, die Anregung zum Theatersehen und zum Theaterspielen. Argumentationslinie des Kinder- und Jugendtheaterzentrums war es immer, dass sich im Kinder- und Jugendtheater diese beiden Prozesse verbinden: "Theater sehen und Theater spielen bedingen sich wie zwei Seiten einer Medaille." Aber Vorder- und Rückseite einer Medaille stehen Rücken an Rücken. Man kann sie nicht beide gleichzeitig vollständig wahrnehmen, es sei denn, man hält die Medaille vor einen Spiegel, aber auch dann sieht man ein Original und ein Spiegelbild. Dabei ist dieses Bild von der Medaille für die gegenwärtige Theaterpädagogik im Theater durchaus treffend. Der Prozess der Rezeption des Zuschauers ist mit dem Prozess der Kunstproduktion der Theaterleute eng verbunden. Das liegt in der Natur des Theaters und bildet die eine Seite der Medaille, das Theatersehen. Das Theaterspielen, also die künstlerische Praxis des Zuschauers, findet aber getrennt vom Theatersehen statt. Wir behaupten weiterhin, dass sich diese beiden Prozesse bedingen. Aber wie

und warum? Die Erklärung dafür sind wir bislang schuldig geblieben. Die Behauptung geht von der These aus, dass der junge Zuschauer das Theater kompetenter rezipieren kann, wenn er das Theaterspielen am eigenen Leib erfahren hat. An dieser These ist etwas dran. Es gibt in der Tat eine Transferleistung von den Erfahrungen, die man im Theaterspielen macht, hin zur Rezeption. Aber gleichzeitig stellt sich die Frage, wieso auch das Abonnentenpublikum des Stadttheaters Kompetenzen in der Rezeption von Theater hat, ohne selbst Theater zu spielen oder gespielt zu haben? Vielleicht, weil dieses Publikum schon vielfache Erfahrung mit der Rezeption von Theateraufführungen hat. Wir machen nicht nur Erfahrungen, sondern Erfahrungen machen auch etwas mit uns und insofern wäre also durchaus anzunehmen, dass die Erfahrungen mit dem Zuschauen eben auch die Kompetenzen entsprechend ausbilden und schärfen. Mir scheint aber dennoch, dass die Rücken an Rücken stehenden Prozesse von Theaterspielen und Theatersehen nur bedingt geeignet sind, die Zuschaukunst des kompetenten Zuschauers zu entwickeln. Gleiches gilt im Übrigen für die Basisausstattung, mit der heute fast jedes Theater theaterpädagogisch arbeitet, nämlich die Vor- und Nachbereitung von Aufführungsbesuchen.

### **Zuschaukunst und Kunstvermittlung**

Brecht hat den Begriff der Zuschaukunst nicht erst in den 1950er Jahren entwickelt, sondern schon in den 1930er Jahren. Er prägte diesen Begriff in Bezug auf das mit vielfältigen gestischen Zeichen arbeitende chinesische Theater. Angesichts der nicht nur emotional verstehbaren Kunst, die viele Verabredungen mit dem Zuschauer trifft und Regeln aufstellt darüber, wie der Zuschauer mit dem Theater zu verkehren hat, ist er recht verwundert darüber gewesen, dass diese Kunst auch vom Volk verstanden wurde. Und er sagt, sowenig der chinesische Schauspieler seinem Publikum einfach etwas vormachen könne, sowenig könne der Zuschauer ohne jedes Wissen, ohne die Fähigkeit des Vergleiches und die Kenntnis der Regeln aus dieser Kunst den vollen Genuss ziehen. Das wäre ein Plädoyer für die Erfahrungen im Theater und die Anleitung zum Verstehen oder Wahrnehmen von Theater. Denn nach Meinung von Brecht muss die Zuschaukunst gelernt, ausgebildet und im Theater ständig geübt werden.



Das heißt auf das Kinder- und Jugendtheater übertragen: Die Kunst, die sich mangels ausreichender Erfahrung der jungen Zuschauer nicht selbst vermittelt, braucht Unterstützung durch die Kunstvermittlung. Doch der Begriff Kunstvermittlung kann in die Irre führen. Kunstvermittlung soll nicht die konkrete Inszenierung an der Schnittstelle von Aufführung und Zuschauer vermitteln, im Sinne einer Serviceleistung für den Zuschauer. Aber was wird wann, wo und wie vermittelt? Mir kommt bei dem Begriff Kunstvermittlung immer das Fräulein vom Amt aus der Zeit vor dem digitalen Zeitalter in den Sinn, das einen Stecker in eine Buchse steckte, um die Verbindung von zwei Teilnehmern herzustellen. Das heißt also, zu vermitteln, und gleichzeitig könnte man auch sagen, ihnen Kommunikation zu ermöglichen. Kunstvermittlung im Theater ist zwar komplexer als die Tätigkeit des Fräuleins vom Amt, hat aber letztlich auch das Ziel, Kommunikation herzustellen, die gelingende Kommunikation von Spielern und Zuschauern nämlich. Oftmals muss für den jungen Zuschauer zunächst grundsätzlich geklärt werden, dass Theater Kommunikation ist. Kommunikation, die anders funktioniert als beispielsweise beim Computerspielen oder im Kino. Demzufolge müsste es der Kunstvermittlung weniger um das Vermitteln von Wissen gehen, als um die Schärfung jener Kompetenzen, die die jungen Zuschauer mitbringen, nämlich Neugier, Entdeckerfreude, Beobachtungsgabe, Lust auf das Unbekannte, Empathiefähigkeit usw. Doch selbst wenn sich Kunstvermittlung für den Zuschauer nicht



als Dienstleistung am Werk versteht, sondern als Gestaltung, die selbst künstlerische Dimensionen annimmt, mithin als künstlerische Praxis, bleibt die Tatsache, dass die Prozesse von Produktion und Rezeption auf der einen Seite und Vermittlung auf der anderen Seite weitestgehend getrennt verlaufen. Immerhin kann die künstlerische Praxis der Kunstvermittlung, die mehr ist, als Theater zu spielen, adäquater auf die Entwicklung des kompetenten Zuschauers hinarbeiten als die bloße Anleitung der jungen Zuschauer zum Theaterspielen.

### **Dramaturgie des Zuschauers**

Dramaturgie des Zuschauers wäre also für mich ein Denkmodell, die beiden bisher noch getrennten Bereiche Rezeption der Aufführung und Kunstvermittlung enger in Verbindung zu bringen. Und Sie haben vielleicht gemerkt, ich hab jetzt "Dramaturgie des Zuschauers" gesagt und damit den Begriff von Volker Klotz "Dramaturgie des Publikums" etwas abgewandelt, sozusagen vom Wir zum Ich. Denn das Publikum, das ist die große Masse und der Zuschauer, das ist das einzelne Individuum.

Anhand der Wirkungsweise des "Theaters von Anfang an" lässt sich der Gedanke der Dramaturgie des Zuschauers, die zur Entstehung einer Zuschaukunst führen kann, entwickeln. In der Theatervorstellung für Kinder von 0 bis 5 Jahren machen nicht nur die kleinen Kinder völlig neue Erfahrungen, die sich von ihren Alltagserfahrungen deutlich unterscheiden, auch die Eltern erleben ein anderes Theater als das ihnen geläufige Stillsitztheater, in dem körperliche Reaktionen oder gar Laute aus dem Zuschauerraum einem Verstoß gegen die guten Sitten gleichkommen. Eltern und Kinder sind jeweils auf ihre eigene Art fasziniert von der Präsenz und Direktheit dieses Theaters, das auf das ständige kommunikative Wechselspiel zwischen den Spielern und den großen und kleinen Zuschauern angewiesen ist, damit es überhaupt entstehen kann. Wie nirgends sonst im Theater wird die Fragilität dieser wechselseitigen Beziehung und damit die Wirkung des Theaters deutlicher als im "Theater von Anfang an". Da die kleinen Zuschauer noch keinerlei Konditionierung im Umgang mit dem Theater erfahren haben, verhalten sie sich dem Bühnengeschehen gegenüber, dem sie räumlich sehr nahe sein dürfen, unbefangen und neugierig. Sie erleben, wie Material und Objekte in den Händen des Spielers gestaltet und verändert werden, hören seine Worte, Laute und Musik, sehen Licht und Schatten, spüren den Hauch, den die Bewegungen des Spielers verursachen oder gar seine sanfte Berührung. Sie freuen sich am Rhythmus des Spiels, an den Wiederholungen, den Überraschungen und erfahren jede neue Szene als eine neue Entdeckungsreise. Sie erleben mit allen Sinnen und reagieren darauf mit vollem Körpereinsatz. Sie wenden sich dem Geschehen noch intensiver zu oder suchen erschreckt durch zu viel Ungewohntes Schutz bei ihren erwachsenen Begleitern. Sie lernen spielerisch, so wie sie sich Tag für Tag und Schritt für Schritt die Welt erobern. Zwar gilt das Spiel gemeinhin als das Gegenteil von Arbeit, aber das heißt nicht, dass es nicht auch anstrengend wäre. Es setzt geradezu die Bereitschaft zur Anstrengung voraus. Offenheit und Neugier sowieso. Die kleinen Kinder sind neugierige Zuschauer ohne Vorurteile. Sie lassen sich gern überraschen, scheuen die Anstrengung der gespannten Konzentration nicht und äußern sich, wenn ihnen etwas besonders gut gefällt oder nicht passt. Sie sind ausgestattet mit eben den kindlichen Kompetenzen der Neugier und spielerischen Weltentdeckung und somit in meinen Augen im besten Sinne kompetente Zuschauer. Sie gleichen ihre bisherigen Erfahrungen mit den neuen Eindrücken ab, entdecken Bekanntes und Unbekanntes und sehen sich bestätigt oder auch verunsichert. Das Tun der Spieler im "Theater von Anfang an" ist kein konsequenzvermindertes Probehandeln wie im Literaturtheater, sondern hat reale Konsequenzen. Im Spiel verändern sich Klänge, Licht, Schatten, Bewegung, Material, Objekte und Körper tatsächlich und öffnen Assoziationsräume, die jeder Zuschauer entsprechend seines Erfahrungshorizonts füllt. Das "Theater von Anfang an" vermittelt sich selbst in seinen Aufführungen, obwohl es die Aufmerksamkeit und die Emotionalität seiner Zuschauer gerade nicht lenken kann. Vielmehr machen sich die aktiven Zuschauer ihren eigenen Reim auf das Erlebte. Sie interpretieren, denn Rezeption ist Interpretation. Erinnern wir uns an Volker Klotz und die dramaturgische Tätigkeit des Zuschauers, der nachvollzieht, was vorgedacht und vorgemacht wird. Die Frage in dem Zusammenhang wäre auch, inwieweit vom Zuschauer in diesem Prozess selbst Intentionen ausgehen und eben nicht nur von der Bühne, die der Zuschauer wahrnehmen und aufgreifen soll. Jens Roselt begreift in seiner Habilitationsschrift PHÄNOMENOLOGIE DES THEATERS die Theaterraufführung als ein gemeinsames Ereignis von Spielern und Zuschauern. Dieses Ereignis, so sagt er, führt Kunst nicht vor, sondern Kunst ist, was sich im Ereignis als solche erweist. Er hebt damit ebenfalls die produktive Dimension der Wahrnehmungs- und Erfahrungsweisen der Zuschauer hervor. Und er geht sogar noch weiter, indem er behauptet, jeder Zu-

schauer könne seinen eigenen Zuschauerstil kreieren. Diese Behauptung erinnerte mich beim Lesen sofort an Horst Hawemanns Bild von den Sitzbühnen im Zuschauerraum. Jeder Sitzplatz im Zuschauerraum eines Kindertheater sei eine Bühne, so Hawemann, auf der sich eine eigene Geschichte, eine eigene Dramaturgie manifestiert, mit Roselt könnte man auch sagen, auf der ein eigener Zuschauerstil kreiert und entwickelt wird: "Die Kreativität dieser Prozesse besteht darin, dass Zuschauer im Theater nicht lediglich tradierte Rezeptionsregister ziehen, sondern lernen, sich auf ungewohnte und unerwartete Situationen einzustellen und notwendige Verhaltensweisen selbst zu generieren" (Roselt 2008, 367). Das heißt, es geht um einen reflektierten Umgang mit der eigenen Erfahrung, also um die Qualität des Blicks beim Zuschauen.

Kunstvermittlung müsste also zunächst das Bewusstsein dafür herstellen, dass Theater zu sehen nicht Zerstreuung, sondern Anstrengung ist und sich der Genuss an Theater erst in dieser Anstrengung herstellt. In dem Zusammenhang wäre auch die Rolle der Lehrer und Eltern von Bedeutung, die ihren Begriff von Theater als Unterhaltung oder als Bildungsveranstaltung unreflektiert weitergeben. Aber auch die Theater selbst sind in der Verantwortung, die noch oft genug den Zuschauer unterfordern und durch die Herstellung von Eindeutigkeit auf der Bühne gar keine Möglichkeit zur Interpretation lassen, das heißt also auch keine Möglichkeit, aktiv zu werden und die Kompetenzen, die jeder Zuschauer mitbringt, auch tatsächlich einzubringen. Die kreative Leistung des Zuschauers wird von dieser Art Theater nicht gefordert. Doch auch solche Erfahrungen prägen den Zuschauer und insofern wird deutlich, dass die Art und Weise der künstlerischen Praxis auf der Bühne eine Form der Kunstvermittlung ist, die den kompetenten Zuschauer braucht und die Zuschaukunst hervorbringen kann. Die Herausforderungen an die künstlerischen Praxen der Kunstvermittlung und der Zuschaukunst bestehen darin, bei jedem einzelnen Zuschauer die Lust und den Genuss am Erforschen und Entdecken, am Verknüpfen und Interpretieren zu stimulieren und wachzuhalten. Zu klären, wie das passieren kann, ist nun Ihre Aufgabe. Vielleicht stellen Sie sich heute in den Tischgesprächen und Workshops dieser Frage als Herausforderung.

#### Literatur

Brecht, Bertolt (1993): Brief an das Arbeitertheater "Theatre Union" in New York, das Stück "Die Mutter" betreffend, in: Brecht, Bertolt: Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe, Gedichte 4, Berlin, Frankfurt am Main: Aufbau, Suhrkamp, S. 290 – 293.

Klotz, Volker (1976): Dramaturgie des Publikums. Wie Bühne und Publikum aufeinander eingehen, insbesondere bei Raimund, Büchner, Wedekind, Horváth, Gatti und im politischen Agitationstheater, München: Hanser.

Mayer, Hans (1971): Brecht in der Geschichte. Drei Versuche, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Rancière, Jacques (2009): Der emanzipierte Zuschauer. Wien: Passagen-Verlag.

Roselt, Jens (2008): Phänomenologie des Theaters, München: Fink.

Weigel, Helene (Hrsg.) (1952): Theaterarbeit. Sechs Aufführungen des Berliner Ensembles, Dresden: Dresdner Verlag.

*Dr. Gerd Taube ist Leiter des Kinder- und Jugendtheaterzentrum der Bundesrepublik Deutschland in Frankfurt am Main.*

#### Input II

### **Just Do It! Performativität, Material, Prozess**

von Annemarie Matzke (redigierte Mitschrift)

Seit 2007 gibt es eine Aktion im Dessauer Umweltbundesamt, die täglich stattfindet. Eine Installation mit lebenden Akteuren, eine Performance mit zwei Beteiligten. Dort, in Dessau, holen Mitarbeiter, Beamte und Angestellte, zuständig für Altlasten oder umweltverträgliche Produkte, jeweils einen Schüler einer Dessauer Schule aus dem Unterricht ab und verbringen mit ihm einen Arbeitstag. Nach einem Ablaufplan, der von einem Künstler konzipiert wurde: Morgens zeigt der Erwachsene dem Kind seine Welt, nachmittags umgekehrt. Ein begeisterter UBA-Vize etwa ging mit seinem jungen Gast stundenlang dienstliche E-Mails durch – eine ganz gute Idee, um einem Elfjährigen zu erklären, was in so einer Behörde geschieht. Beim Gegenbesuch zogen die beiden durch Martins Streifräume in den Elbauen.

"This this" heißt diese Aktion des Künstlers Tino Sehgal, die den Dialog und die Interaktion zwischen zwei Generationen in den Mittelpunkt stellt. Außenstehende können dieses Zusammentreffen nur in einer Situation beobachten: Mittags isst man gemeinsam in der Kantine. Da sitzt dann zwischen Hunderten von Fachbeamten ein einzelner Junge, ein Mädchen. Eine Stellvertreterin für die zukünftigen Generationen, für die ja letztlich an diesem Ort gearbeitet wird.

Diese Arbeit des Künstlers verweist auf die Grenzen der Beschreibbarkeit – Sie sehen, ich habe Probleme, allein einen Begriff dafür zu finden: eine Installation, eine Performance, eine Aktion. Es sind lebende Akteure, die hier aufeinandertreffen, es gibt Zuschauer in der Kantine, es finden Handlungen statt, die von einem Künstler gerahmt sind.

Zugleich werden aber auch die Grenzen dieser Performance deutlich: Sie ist für niemanden in ihrer Ganzheit zu überschauen. Weder für den Künstler, der sie initiiert hat, noch für die Akteure oder die zufälligen Zuschauer in der Kantine. "This this" ist nicht als Ganzes wahrnehmbar – weder für den Künstler, der es entworfen hat, noch für vermeintliche Zuschauer, die aufgrund der intimen Situation zwischen den Akteuren die Situation nicht in ihrer Ganzheit 'überschauen' können. Noch für die Akteure selbst, die ja immer nur einen Tag bestreiten. Die Aktion bewegt sich an den Grenzen von Performance Art und bildender Kunst: Sie spielt mit dem Verhältnis von Raum und Zeit, von Bewegung und Veränderung.

Sie bewegt sich an den Grenzen der Darstellbarkeit, entzieht sich der Kontrolle durch Künstler und Zuschauer. Damit eröffnen sich spezifische Fragen: Wo fängt die Performance an, wo hört sie auf? Beginnt sie täglich neu, oder geht sie über das Gespräch hinaus, in dem sie die Realität von Kind und Mitarbeiter verändert? Was bleibt, welche Spuren werden hinterlassen? Was gehört zu dieser Performance: die Akteure, die Kantine, Dessau als Stadt, die Umwelt? Was ist der Ort der Performance? Kann ein solches Gespräch – letztlich eine alltägliche Handlung – überhaupt als Performance bezeichnet werden? Die Aktion entzieht sich der Beobachtung und der Präsentierbarkeit und stellt damit die Position des Betrachters oder Zuschauers in Frage.

An diesem Beispiel zeigt sich, wie die Performance selbst eine besondere Handlungs- und Beobachtungsposition etabliert. Nicht das Zeigen eines künstlerischen Aktes, sondern der Prozess im Dialog zwischen Kind und Mitarbeiter wird hier wichtig. Nicht die Repräsentation eines geprobtten Vorgangs, sondern das Handeln, das Tun selbst, der Vollzug der Handlung ist der künstlerische Akt, der eine Realität hervorbringt. Dabei werden zugleich die Grenzen eines solchen Handelns ausgelotet.

Um solche Formen künstlerischer Praxis zu fassen, die sich den Parametern der Beschreibung entziehen, wird in jüngerer Zeit auf einen theoretischen Ansatz zurückgegriffen, der aus der Linguistik kommt und die Möglichkeiten und Grenzen individuellen Handelns und die konstitutive Bedeutung von Konventionen in das Zentrum stellt: das Modell der Performativität, wie es der Sprachphilosoph John L. Austin eingeführt hat. Seine Vorlesung "How to Do Things with Words" fragt danach, wie über Sprache Wirklichkeit hervorgebracht wird.

"Ich verspreche Ihnen, das Konzept der Performativität kurz und knapp abzuhandeln." – "Ich verspreche Ihnen" – es sind solche Sätze, die Austin untersucht und die er als performative Äußerungen bestimmt. Indem ich den Satz "Ich verspreche Ihnen" artikuliert habe, habe ich zugleich eine Handlung ausgeführt. Ich habe Ihnen ein Versprechen gegeben, mich bei meinen Ausführungen zur Performativität kurz zuhalten. Daraus entwickelte Austin die Theorie, dass jedes Sprechen immer auch ein Handlungsvollzug, ein Tun ist. Mit solchen performativen Äußerungen bringen wir Realität hervor. (Austin macht dies an der Taufe oder Hochzeit deutlich.) Unter dem Begriff des Performativen lassen sich verschiedene Ansätze der Auseinandersetzung mit kulturellen Formen des Hervorbringens und Handelns zusammenfassen. Mittlerweile ist der Begriff zu einer Art Überbegriff geworden, der im weitesten Sinne mit "performance" gleichgesetzt wird. Gerade im Bereich des Theaters wird die Performance Art mit Performativität vorschnell gleichgesetzt, Formen und Verfahren der Performance Art als "performative Strategien" beschrieben. Schaut man jedoch auf die Herkunft des Begriffs des Performativen aus der Linguistik, der Soziologie oder der Ethnographie, dann zeigt sich schnell, dass hier genauer differenziert werden muss. Performativität ist nicht einfach eine Eigenschaft, durch die die Performance Art beschrieben wird.



Performative Handlungen bringen Wirklichkeit, wie oben gezeigt, immer erst hervor. Es geht darum, im Handeln selbst Realität hervorzubringen. Das Performative des Sprechens ist der Akt, den das Sprechen schafft. Das Performative des künstlerischen Aktes, der szenischen Darstellung, der Performance, das, was hervorgebracht wird, durch den gemeinsamen Prozess zwischen Akteur (Künstler, Schauspieler) und Zuschauer.

Hieraus ergibt sich zweierlei: 1. Es gibt kein "performatives Theater", genauso wenig, wie Theater nicht-performativ sein kann, sondern der Begriff des Performativen zeigt eine andere Perspektive auf theatrale Vorgänge auf. Wenn heute in einem Sonderforschungsbereich "Kulturen des Performativen" untersucht werden, dann geht es nicht um die Performance Art, auch wenn sie Teil des Untersuchungsfeldes ist, vielmehr steht zur Frage, wie jedes menschliche Handeln performativ ist, weil es immer in Bezug auf andere oder anderes vollzogen wird und damit eine veränderte Realität konstituiert. In diesem Sinne sind auch Gesellschaft oder Gemeinschaft als Ergebnis performativer Handlungen zu begreifen. Damit verschiebt sich die Perspektive auf die Gesellschaft wie auf die Kultur: Nicht mehr Institutionen oder Werke stehen im Mittelpunkt, sondern Formen der Interaktion, der Prozesse, die immer auch den Betrachter selbst mit in den Blick nehmen.



2. Der Begriff der Performativität hat erst einmal nichts mit der Kunstform Performance zu tun – jenen szenischen Darstellungsformen, die sich in den sechziger Jahren aus der bildenden Kunst entwickelten, den singulären Akt des Künstlers in den Mittelpunkt stellen und sich durch einen Modus der Präsenz auszeichnen. Performative Handlungen dagegen bringen nicht bewusst etwas Neues hervor, sondern leiten sich aus Konventionen und Regeln ab, die wiederholt und aktualisiert werden. Da aber jede Wiederholung sich immer vom Vorgehenden unterscheidet, gibt es durchaus ein veränderndes Moment, dieses ist nur nicht bewusst gesetzt. Es verändert sich etwas, aber niemand ist der selbstbewusste Autor dieser Veränderung.

Damit komme ich auf mein einleitendes Beispiel zurück, das den Vollzug der Handlung selbst zur Aufführung macht. Ich hätte das Beispiel nicht gewählt, wenn es mir nicht um den Zusammenhang zwischen Performance und Performativität ginge. Mir ist jedoch wichtig, das Konzept des Performativen, wie es heute in den Kulturwissenschaften diskutiert wird, von der künstlerischen Praxis "Performance Art" zu differenzieren.

Wenn wir von dem "Performativen" sprechen, dann geht es nicht um eine Methode, um Verfahren oder Werkzeuge der künstlerischen Praxis, sondern um eine veränderte Form der Wahrnehmung auf Gesellschaft und Kunst. Erst in einem zweiten Schritt – beispielsweise im Kontext der Kunstvermittlung – ist zu fragen, welche Verfahren und Darstellungsweisen diese ermöglichen. Aus dieser Differenzierung eröffnet sich – so meine These – ein besonderes Potenzial für die Kunstvermittlung.

Das einleitende Beispiel zeigt, dass es in der Performance Art nicht um ein empathisches Hervorbringen von Präsenz geht, sondern vielmehr, dass die Realität, die hervorgebracht wird, sich dem Betrachter entzieht. Die eigene Vorstellung von der Performance tritt an die Stelle der Performance selbst, es kommt zu je individuellen Aufführungen.

Für die Kunstvermittlung bedeutet dieses Verhältnis von Performance Art und Performativität eine veränderte Betrachter- und Handlungsposition: nicht das bewusste Produzieren, sondern die Aufmerksamkeit auf Situationen, in denen etwas geschieht. Ein Geschehen, das niemals vollständig kontrolliert werden kann. Nicht um das, was hervorgebracht wird, geht es, sondern um die Effekte, die dieses Tun zeitigt. Wenn im Folgenden also von Partizipation, Material und Prozess die Rede ist, dann geht es um jene Veränderung von Betrachter- und Handlungspositionen.

Elementar für die Fragestellung der Kultur-Vermittlung ist das Wechselspiel zwischen Betrachten und Handeln – weder ist der Zuschauer allein der Betrachter, noch ist der Akteur nur Handelnder, sondern die Frage nach der Performativität verweist auf die Interaktion zwischen beiden. Bei "This this" von Tino Sehgal heißt das, dass hier Akteure und Zuschauer nicht mehr genau ausgemacht werden können: Wer hier Akteur, wer Betrachter ist, an wen sich die Aktion richtet, ist nicht mehr auszumachen. Für Formen der Theaterpädagogik heißt dies, dass sich die Position des Spielenden selbst verschiebt: Die klare Rollenzuweisung in Akteur und Betrachter löst sich auf.

Dies möchte ich anhand eines anderen Beispiels aus dem Theater darstellen: der Inszenierung SHIRTOLOGY des Choreografen Jérôme Bel, 1997 am Victoria Theater in Gent erarbeitet. Auf der Bühne sind etwa 20 junge Tänzer, zwischen 16 und Anfang 20, unterschiedlich trainiert und verschiedene Typen. Alle tragen mehrere T-Shirts übereinander. Diese T-Shirts verkünden Botschaften: Sprüche, Fotografien, Bilder, Abzeichen von Sportmannschaften, Portraits von Popstars, Modemarken, Comiczeichnungen und Logos politischer Gruppierungen. Auf der Bühne geschieht nichts anderes als das Anziehen und Auftreten, sich im T-Shirt Präsentieren. Es gibt keinen gesprochenen Text, kaum Musik, kein Bühnenbild. Im Arrangieren verschiedener Slogans entstehen fragmentierte Dialoge: CHOOSE steht auf dem einen, VOTEZ sagt ein anderes und TAKE ME ein drittes. Die Schauspieler präsentieren sich und ihre Inschriften offensiv zum Publikum. Blickkontakt wird gesucht. Diese stimmlose aber nicht sprachlose Kontaktaufnahme gipfelt in einer Szene, in der sich alle Performer in einer Reihe dicht vor dem Publikum aufstellen.<sup>1</sup> Sie stehen einfach da und schauen die Zuschauer an.<sup>2</sup> Im Publikum entsteht eine Spannung. Einige Zuschauer beginnen zu kichern, andere wenden ihre Blicke ab. Die theatrale Bühnensituation von schauen und angeschaut werden dreht sich scheinbar um. Nach einigen Minuten zieht einer der Performer ein T-Shirt aus und präsentiert ein anderes: I THINK THEY ARE LOOKING AT US ist dort zu lesen. Wieder entsteht Stille und das gegenseitige Anschauen geht weiter. Ein weiteres T-Shirt wird gelüftet: RELAX. Wie eine Zwiebel ziehen die Performer T-Shirt um T-Shirt aus. NEW MAN ist zu lesen, CHANEL und schließlich JUST DO IT. Ohne dass ein Wort gesprochen würde, entsteht eine besondere Kommunikationssituation zwischen Zuschauern und Performern. Sprache erscheint nur als Schrift. Diese Schrift ist immer auch visuelle Schrift, sie beinhaltet Bilder und Schrifttypen, die dem Zuschauer bekannt sind. Es ist die Sprache der populären Kultur. Es sind die Embleme unserer Massenkultur, aufgedruckt auf einen alltäglichen Gebrauchsgegenstand. Das T-Shirt als Produkt, das es dem Einzelnen ermöglicht, sich von anderen zu unterscheiden und sich gleichzeitig mit etwas zu identifizieren. Durch seine Kleidung vermittelt der Träger so Botschaften an seine Umwelt. Diese Botschaften müssen allerdings prägnant sein, da ihm nur der Platz auf seiner Brust zur Verfügung steht. In diesem Stück wird kein Wort gesagt, und doch wird pausenlos und stimmlos gesprochen. Eine andere Form des Sprechens auf der Bühne wird präsentiert. Schauspieler und Text sind voneinander getrennt. Die Performer präsentieren sich nicht als Ursprung des Sprechens, ihre Aktionen bringen ein Sprechen hervor, das keine eigene Stimme hat. Hier spricht die Schrift und nicht der Performer. Zugleich markieren sie sich aber als Co-Autoren ihres Textes: Auch wenn sie ihre Körper als lesbare Körper ausstellen, arrangieren sie hier selbst das Material, werden zu Spielern mit der Sprache, die sie buchstäblich beschreibt. Doch nicht nur hinsichtlich ihrer Perspektive auf die Zuschauer verändert sich der Blick. Nicht nur die jugendlichen Tänzer geben den Blick auf sich selbst in das Publikum zurück, ausgestellt wird auch ein bestimmter Blick auf gesellschaftliche Wirklichkeit: Sie präsentieren sich als Produzenten und Rezipienten eines ganz spezifischen gesellschaftlichen Textes – hier der Schrift auf den T-Shirts.

Hinsichtlich von Performativität, Material und Prozess eröffnet sich hier ein interessantes Betrachtungsfeld. In den Fokus tritt das Verhältnis von Zuschauern und Akteuren als Wechselverhältnis, als ein Prozess der Ansprache und des gegenseitigen Wechselspiels. Die Schrift wird hier zum Material, das auf der Bühne

---

1 Die sogenannte Chorus Line gehört zu den Formen des Balletts und des Musicals. Pina Bausch nutzte sie in ihren Inszenierungen, wenn sich die Tänzer als Tänzer oder Privatpersonen präsentieren sollten.

2 Ein ähnliches Verfahren nutzt Jérôme Bel in seiner Inszenierung THE SHOW MUST GO ON (2000). Ein Ensemble von Schauspielern setzt in ihren Aktionen die Songtexte (wörtlich) in Aktionen um. Bei dem Song "I Want Your Sex" stehen die Schauspieler gemeinsam in einer Reihe vorne an der Rampe und schauen ins Publikum.

arrangiert wird, mit dem gespielt wird. Im Spiel mit den Texten und den Zuschauerreaktionen geht es nicht um die Darstellung einer vorher konzipierten Figur, sondern zur Aufführung kommt ein Dialog, der dem Zuschauer eine eigene Rolle zuweist.

*Prof. Dr. Annemarie Matzke ist Professorin für Gegenwartstheater an der Universität Hildesheim und Gründungsmitglied der Performance-Gruppe She She Pop.*

## DIE TISCHGESPRÄCHE

### Tischgespräch Material

mit Jan Lazardzig

Zusammenfassung: Kristina Stang

Jan Lazardzig stellte als Impuls für das Tischgespräch drei Thesen auf, die Material im Kontext von Körperlichkeit reflektieren.

Zu Beginn stand die etymologische Ableitung des Begriffes, die auf seine Deutung im Sinne von Nutzstoff, Rohstoff, Baumaterial verweist. Material hat eine mediale Funktion, ist Träger von etwas. Material wird den Nahsinnen Schmecken und Tasten zugeordnet, die in der Hierarchie eine untere Position im Vergleich zu den Fernsinnen Riechen, Hören oder Sehen einnehmen. Im eigentlichen Sinne wird Material also stark durch seinen Gebrauch definiert, durch seine mediale Funktion, und an sich nicht mit sehr hoher Wertschätzung bedacht.

Heute wird der Begriff jedoch meist metaphorisch verwendet: Unter Material werden Träume, Geschichten etc. verstanden. Dies führt zu der ersten These:

Die Konjunktur des Materialbegriffs geht mit einem eigentlichen Verlust des Materials einher. Aus diesem Verlust rührt die Sehnsucht nach dem Materialen im Sinne des authentischen, rohen, nicht bearbeiteten, ursprünglichen Materials.

Zweitens. In historischer Betrachtung lässt sich feststellen, dass es immer in solchen Perioden zu einer Konjunktur des Materialbegriffs kam, die von einer Infragestellung bestimmter Ordnungssysteme geprägt sind. Als Beispiel wurde der zeitliche Zusammenhang der politischen Umstürze und der Weltkriegserfahrung mit den Material-Collagen der Dada-Bewegung besprochen.

Am Beispiel der klassischen Performance Art wurde weiter die Aufwertung des Körpers als Material in Zeiten der Entwertung des menschlichen Körpers genannt. Der materiale Körper ist ein Zeichen für eine kulturelle Entwertung des Körpers. Je immaterieller die Welt, umso größer die Sehnsucht nach dem Materialhaften in den künstlerischen Bewegungen.

Drittens. Historische Avantgarden haben das demokratisierende und emanzipatorische Potenzial des Materials erkannt. Das Materielle als Gegenstand eines szenischen Vorgangs schafft eine Erfahrungs-



gemeinschaft der Zuschauer; am Beispiel der Materialaktionen der Wiener Aktionisten der 1960er Jahre entsteht diese demokratisierende und emanzipierende Dimension durch den Schock.

Der Schock / der Ekel als kalkulierte respektive erwünschte Wirkung von Kunstformen, die mit dem ausgestellten Materialhaften agieren, war längere Zeit Diskussionsgegenstand des Tischgesprächs. Hat sich im Verlauf der letzten Jahrzehnte das provokative Potenzial von Kunst relativiert? Welche Rolle spielt die Tendenz, dass heute grundsätzlich ein hohes Maß an immateriellem, virtuellem Wissen über Dinge verbreitet (und breit zugänglich) ist, aber immer weniger direkte Erfahrungen des Materiellen? Kinder müssten demzufolge einen unmittelbareren Umgang zu Kunstwerken, die mit der Ambivalenz von Ekel und Ästhetik spielen, haben (da sie die Welt grundsätzlich noch stärker über direkte haptische Materialerfahrungen "begreifen") – als Beispiel wurde hier die aufblasbare "Shit Pile"-Skulptur von Paul McCarthy besprochen.

Nützen Schockeffekte in der Kunstrezeption sich ab? Stellen gezielt erzeugte Schock-Momente nicht eher die Wechselbeziehungen von Zuschauer und Akteur wieder infrage, indem sie eher Überwältigungstaktik des Künstlers denn Emanzipation des Zuschauers wird? Insofern würde das emanzipatorische Moment materialorientierter Kunst nicht in dem Schockmoment, sondern in dem verwendeten Materialbegriff liegen: Der menschliche Körper, als Material begriffen und derart künstlerisch "verwendet", rückt ihn in einen Kontext der Entwertung, der provokativ wirken mag.

Ein ganz entscheidender Punkt bei der materialhaften Verwendung des Körpers in der Kunst – im Gespräch ebenfalls wieder anhand der Wiener Aktionisten nachvollzogen – liegt aber auch in der reinen Faszination am Material, an der puren Lust und dem Humor im Umgang damit.

In der Diskussion wurde im Folgenden dem Begriff des Materials der des Objekts gegenübergestellt. Wobei das Material – im Gegensatz zum "fertigen", zum geformten Objekt – es ermöglicht, Erfahrungen zu machen, Unmittelbarkeit herzustellen.

Das Wechselspiel von Materialität und Metaphorik, Material und Bedeutung, das hier aufgemacht wurde, schlug zum Ende des Gesprächs den Bogen zur Kunstvermittlung zurück, indem die Thematisierung von Stoff – Material – Objekt (Produkt) als Stadien eines Kunstwerkes als Möglichkeit benannt wurde.

*Dr. Jan Lazardzig ist Dozent für Theaterwissenschaft an der Freien Universität Berlin.*

## **Tischgespräch Partizipation**

mit Judith Siegmund

Zusammenfassung: Anne Paffenholz, Sascha Willenbacher

In dem von ihr eingeleiteten Tischgespräch stellte Judith Siegmund, promovierte Philosophin und Konzeptkünstlerin, anhand eigener Projekte ihr Verständnis von Partizipation vor. So ist ihr wichtig, dass ein Künstler in partizipativen Projekten nicht suggerieren sollte, es gäbe keine Autorschaft, da sie dies für ein falsches Demokratieversprechen hält, welches de facto nicht eingelöst werden kann. Stattdessen soll die Autorschaft transparent gemacht werden, das heißt, die Autoren sollen sich selbst in Frage stellen und sich von anderen in Frage stellen lassen. Ein weiterer wichtiger Punkt in partizipatorischen Projekten ist die Nicht-Planbarkeit von Ereignissen und somit letzten Endes deren Nicht-Instrumentalisierbarkeit. In diesem Zusammenhang wurde die Frage nach der Nützlichkeit partizipatorischer Projekte gestellt, da der Nutzen nicht immer eingeplant wird, sich manchmal aber einstellt. In diesem Sinne forderte Judith Siegmund, dass partizipatorische Projekte nicht von Interessengruppen vereinnahmt werden sollen: Künstler sollen sich dagegen wehren, wenn es sich um ein "effizientes Geschehen, das gezielt eingesetzt werden soll", handelt. Die Wirkung solcher Projekte soll nicht von anderen instrumentalisiert werden. Gemeint sind beispielsweise stadtpolitisch motivierte Projekte zur Aufwertung eines als sozial schwierig eingestuften Viertels.

Judith Siegmund stellte anhand eigener Projekte den Ansatz vor, je nach Kontext bzw. Rahmung Menschen durch die Einladung zu einem Gespräch an der künstlerischen Arbeit zu beteiligen (es wurden insgesamt vier Beispiele besprochen, wobei wir in dieser Zusammenfassung nur zwei wiedergeben):

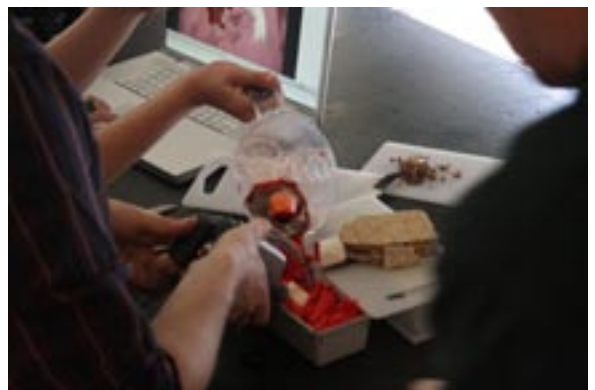
### **Projektbeispiel "Gespräche im Stahlhaus"**

Die Installation "Gespräche im Stahlhaus" entstand 1995 in Dessau. Mit Anwohnern, Bauarbeitern und Touristen führte sie Gespräche über die geplante Rekonstruktion der so genannten Walter-Gropius-Siedlung Dessau Süd, über das Leben ihrer Bewohner mit den Resultaten der Moderne in der Architektur. Dabei traten (relativ kurz nach der Wende) sehr spannungsvolle Prozesse zutage. Zum Beispiel engagierte sich gegen die Wiederherstellung der Häuser eine Bewegung von Anwohnern, die nicht zum Museum werden wollten. Die Methode der Einladung zum Gespräch, das die Künstlerin vor Ort anbot, führte zu einer materialen Bestandsaufnahme in Form eines kleinen Buches. Dieses Buch enthält Ausschnitte aus mitgeschnittenen Gesprächen im Stahlhaus von Muche und Paulik, in dem das Projekt stattfand. Das kleine Büchlein ist die zweite Art der Präsentation, die von einer installativen Ausstellung im und am Stahlhaus begleitet wurde und die Anlass und Einstieg zum Gespräch bot. Klar wurde, dass die Ideen der Moderne, die von den Bauhaus-Touristen in der Siedlung gesucht werden, nicht dem Schönheitsverständnis und Lebensstil der Bewohner der Häuser entsprechen.



### **Projektbeispiel "Soziale Geräusche"**

Im Projekt "Soziale Geräusche" anlässlich des G8-Gipfels in Heiligendamm 2008 befragte Judith Siegmund Anwohner zu ihren Gedanken zum Gipfel, den damit verbundenen politischen und sicherheitspolitischen Umständen sowie zu den Gipfelkritikern, die ebenfalls wie die Künstler der internationalen Kunstausstellung, in deren Rahmen das Projekt stattfand, zum Gipfel angereist waren. Die Bewohner der Stadt Rostock und der Umgebung von Heiligendamm wurden eingeladen, vor der Kamera die eigene Sicht auf das Ereignis darzustellen und nicht das zu tun, was andere Gruppen von ihnen verlangten (Polizei – verbarrikadieren, Politiker – jubeln, Kritiker – demonstrieren). Der Witz bestand darin, dass diejenigen zu Wort kommen sollten, vor deren Nase und Haustür der Gipfel stattfand. Die Gespräche waren länger als journalistische, die Teilnehmer wurden anonym, d.h. ohne Namen und Titel gezeigt, das Resultat, der Film, wurde vier Wochen in der Ausstellung und im regionalen Fernsehen eine Woche lang wieder in die Region hinein ausgestrahlt. Es ging nicht darum, über die Menschen zu berichten, sondern mit ihnen einen zweiten Gipfel zu arrangieren, in dem die Mängel des wirklichen Gipfels verbessert werden konnten.



Die genannten Beispiele waren Auslöser für unterschiedliche Fragen im Zusammenhang partizipatorischer Projekte, so zum Beispiel inwieweit das 'Arbeiten mit Menschen' und die meist angestrebte Präsentation im Kunstbetrieb zu vereinen sind. Ist eine Trennung in Prozess und Präsentation unvermeidlich oder lässt sich das eine im anderen aufheben? Bei den beschriebenen Projekten sind es zwei voneinander unabhängig stattfindende Prozesse. Eine andere Sicht auf Partizipationsprojekte zeigte sich in der Auffassung, dass es in ihnen darum geht, Situationen für Partizipation zu stiften. Der Zwischenschritt "Arbeit mit Menschen – Präsentation" muss dabei nicht im Vordergrund stehen. Wichtig ist es vielmehr, ein Ereignis zu stiften. In diesem Zusammenhang ergab sich die nicht zu lösende Frage, ob es für partizipatorische Projekte wichtig ist, dass an deren Ende oder in ihrem Verlauf 'Kunst' entsteht. Hier spielt stets der jeweilige Kunstbegriff eine Rolle und welche Bedeutung für die eigene Bemessung der aktuelle Kunstdiskurs sowie die Kunstinstitutionen einnehmen. Zudem gibt es Arbeiten, die von Beginn an als pädagogisch-soziale Arbeit innerhalb oder für einen Kunstbetrieb angelegt sind.



Die Frage nach dem Verhältnis von Prozess und Präsentation tauchte auch im Plenum der Tagungsteilnehmer mit Nachdruck auf. Nicht zuletzt unter Verweis auf die WINTERAKADEMIE am THEATER AN DER PARKAUE. Hier wird einerseits eine künstlerische Laborarbeit konzipiert, gleichzeitig aber auf eine Präsentation am Ende der Woche hingearbeitet. Dies wurde von einigen Teilnehmern als Widerspruch dargestellt.

*Dr. Judith Siegmund hat Malerei, Grafik und Philosophie studiert und promovierte über "Die Evidenz der Kunst. Werkästhetik als Kommunikationsästhetik".*

## **Tischgespräch Prozess**

mit Sascha Willenbacher

Kurze Vorabbemerkung: Im Folgenden fasse ich die lange Version meiner Überlegungen zum Prozess-Begriff zusammen. Für die zweite Runde hatte ich einen Teil weggelassen, um der Diskussion mehr Raum geben zu können. Die verschiedenen Beiträge und Fragen der Teilnehmer kann ich in meiner Zusammenfassung leider nicht berücksichtigen, da ich sie nicht mitprotokollieren konnte. Aufgrund des zeitlichen Abstands sind sicherlich Überlegungen hinzugekommen, die nicht zwingend im Moment des Tischgesprächs in dieser Form formuliert worden sein müssen. Außerdem empfand ich es als angemessen, Reaktionen aus den großen Runden mit in meine Zusammenfassung zu nehmen und sie dadurch neu zu kontextualisieren.

Einstieg über ein paar Phrasen zum Begriff 'Prozess':

Man weiß nie, was rauskommt.

Keiner weiß, was zu tun ist, aber das gehört auch zum Prozess.

Der Weg ist das Ziel.

Bei einem Prozess ist alles offen.

Wir machen kurzen Prozess.

Der Prozess kann noch optimiert werden.

Bei uns kommt es auf den Prozess an. Da ist es egal, was dabei rauskommt.

Die Verfertigung des Gedankens beim Reden.

Diesen Prozess werden wir gewinnen.

Während des Prozesses haben wir einige Teilnehmer verloren.

Der Produktionsprozess könnte fließender sein.

Zu einem Prozess gehören Widerstände.

Man muss auf die Dinge reagieren und sich einlassen. Sonst ist es kein Prozess.

Die Phrasen erinnern daran, wie erfolgreich sich der Prozess-Begriff durchgesetzt hat. Einerseits ist das von Vorteil, weil man sich schneller verständigen kann und nicht jedes Mal auf Unverständnis trifft. Andererseits ist der Begriff so weitläufig geworden, dass nicht mehr gesichert scheint, was überhaupt damit bezeichnet wird. Noah Holtwiesche (Performancekünstler / Theaterwissenschaftler) geht in seinem Beitrag in unserem Heft SAGEN WIR WIR sogar so weit, dass er behauptet, der Prozess sei eine rein mentale Größe. Eine notwendige Konstruktion, um die Einheit der Widersprüche und Brüche gewährleisten zu können. Von dieser Perspektive aus finden Prozesse auch stets von der Zukunft aus gedacht statt: Wir werden einen Prozess gehabt haben. Noah Holtwiesche beendet seine Betrachtung mit: "Wir handeln, als ob der Prozess (schon) Wirklichkeit wäre, und dadurch verändern wir diese. Darin liegt die performative, welterzeugende Kraft des Herrensingifikanten 'Prozess'."

Otmar Wagner (Performancekünstler) greift die ideologische Aufladung des Begriffs auf und nimmt ihn gegen die Vereinnahmung von Institutionen in Schutz, die aufgrund ihrer Strukturen produktorientiert handeln (müssen). Die Entgegensetzung von Prozess versus Produkt bestimmt auch heute viele Diskussionen im Hinblick auf die partizipatorische Arbeit. So wurde in einer der beiden Plenumsrunden von Claudia Hummel



die Frage aufgeworfen, inwieweit Prozess und abschließende Präsentation in eins gehen können. So dass es nicht zu der bekannten Trennung von Prozess und Präsentation kommt, wo das eine mit dem anderen nur noch bedingt zu tun hat. Damit wäre im Grunde auch die Frage gestellt, ob nicht Prozesse selbst Produkt sein können. Was bei Wagner deutlich wird, ist die im Prozess-Begriff vorhandene Ebene der nicht-intentionalen Ungerichtetheit, des offenen Ausgangs, der Zweckfreiheit. In dieser Richtung unterliegt ihm ein kritischer, antikapitalistischer Grundgestus, da sich das Prozesshafte bzw. die Konzentration auf den Prozess der Verwertungslogik entzieht oder zu entziehen versucht.

In meinem eröffnenden Beitrag möchte ich den Prozess-Begriff anhand der konkreten Arbeit bei uns am Haus beleuchten und fokussiere mich dabei auf das künstlerische Labor. Als Labore bezeichnen wir die thematisch gebundene Zusammenarbeit von Künstlern mit Kindern / Jugendlichen im Rahmen der WINTERAKADEMIE. Das heißt konkret: Künstler unterschiedlicher Genres werden eingeladen, sechs Tage lang täglich von 10 – 17 Uhr mit Kindern / Jugendlichen Zeit zu verbringen und mit ihnen zu arbeiten. Am Ende der Woche präsentieren die Laborteilnehmer das, was sie während der Woche an Material generiert haben und was sie davon zusammen mit dem Künstler zu einer Präsentation verdichtet haben.

Die insgesamt zehn WINTERAKADEMIE-Labore arbeiten zu einem Thema (z.B. Identität, Übersetzung, Normalität) – allerdings in unterschiedlicher Perspektive und mit unterschiedlichen Fragestellungen. Wir haben uns vor der ersten WINTERAKADEMIE ganz bewusst und gegen den Widerstand der Marketingabteilung für den Begriff des Labors entschieden. Der Begriff 'Labor' beinhaltet für uns

- dass der inhaltliche Rahmen auf einer prozesshaften Zusammenarbeit zwischen Künstler und Teilnehmer beruht
- das bedeutet, dass im Unterschied zu einem Workshop es nicht vorrangig darum geht, dass einer dem anderen etwas beibringt
- dass der Künstler die Kinder / Jugendlichen NICHT als Material begreift oder diese lediglich seine Idee nachvollziehen

Die Definierung eines Labors, also das, was als Kurzbeschreibung nach draußen kommuniziert wird, bedarf daher einer erhöhten Aufmerksamkeit. Die Definierung findet in Zusammenarbeit unserer Abteilung mit den Künstlern statt und wird flankiert von zwei Künstlertreffen im Vorfeld der Akademie. Die Labor-Definierung ist die Strecke, an der sich am deutlichsten die Verschränkung von Dramaturgie und Theaterpädagogik bemerkbar macht. Die Herausforderung besteht darin, ein Feld zu öffnen, innerhalb dessen Kinder, Jugendliche und Künstler eine Zusammenarbeit eingehen können. Idealerweise in der Art, dass auch dem Künstler das Ziel des Labors NICHT bekannt ist.

Das heißt, dass die Künstler ein Feld definieren, zu dessen Bewältigung oder Bearbeitung sie andere brauchen – aufgrund deren Perspektive. Der Prozess der Zusammenarbeit rekurriert in den Laboren auf eine Gleichberechtigung auf Kommunikationsebene, die den Einzelnen als Einzelnen respektiert. Im Unterschied zu didaktisch-pädagogischen Konzepten beruht der Arbeitsprozess in den Laboren darauf, dass die Kinder und Jugendlichen er- oder bemächtigt werden, etwas zu tun. Das heißt, ein Labor zielt über die Auseinandersetzung mit einer Fragestellung zu einem Thema und dem Generieren von Material auf den personalen Kern des Einzelnen ab. Dessen Eigenheiten, Leidenschaften, Ansichten, Ängste sollen bei der Präsentation des generierten Materials spürbar werden, indem seine Haltung zum Material zum Vorschein gebracht wird.

Am Ende der Akademiewoche, im Rahmen der Präsentation, kann nur dann etwas von dem gemachten Prozess (im Sinne von Erfahrungen, die gemacht wurden) durchschimmern, wenn sich dem Betrachter etwas von der Person, die vor ihm auf der Bühne steht, vermittelt.

Prozesshaftigkeit im Akademielabor impliziert deswegen eine Materialästhetik, das heißt, dass das Material in seiner Materialität sichtbar werden kann und soll. Diese Durchlässigkeit bzw. Differenz von geformt / ungeformt tritt an die Stelle eines fertigen und abgeschlossenen Werks, das keine Verbindung zum Betrachter bzw. zum Hier und Jetzt der Bühnensituation zulässt. Die Wertschätzung einer potenziellen Offenheit in der kollektiven Entwicklung einer Idee sowie der ästhetischen Implikationen (also kein 'fertiges' Stück oder eine 'fertige' Szene, sinnvolle Geschichte etc.), ist nicht selbstverständlich. Kinder und Jugendliche

haben oft einen konventionellen Theaterbegriff und bringen aufgrund medialer Gewohnheiten nur einer als professionell empfundenen, glatten Oberflächenästhetik ihre spontane Wertschätzung. Was dieser nicht entspricht, gilt erst mal als nicht perfekt. Erstaunlicherweise nehmen sie so lange Unzulänglichkeiten hin, wie zumindest der Versuch besteht, die Konventionen zu erfüllen. Ästhetiken, die diese Konventionen unterlaufen, und dazu zählen prozesshaft angelegte Projekte, stoßen hingegen auf Ablehnung – nicht zuletzt wegen des Vorwurfs des Dilettantismus.

Sehr häufig kommt die Frage: Wann fangen wir denn mit dem Theaterstück an? Dass alles bis zu diesem Punkt Besprochene und Gedachte, das Notierte und Verworfenene bereits dazu gehören und überhaupt der Beachtung wert sind, ist selbst wiederum ein Lernprozess.

*Sascha Willenbacher arbeitet als Dramaturg und Theaterpädagoge am THEATER AN DER PARKAUE.*

## Tischgespräch Recherche

mit Barbara Meyer

Zusammenfassung: Amelie Mallmann

Der Begriff "Recherche" taucht laut Barbara Meyer in 70 % der Bewerbungen für Projekte der Kulturellen Bildung auf. In ihrer Arbeit als ehemalige Leiterin des Büros Kulturprojekte Berlin GmbH und als jetzige künstlerische Leiterin der Schlesischen 27 wandern zahllose Projektbewerbungen über ihren Tisch. Jeder recherchiert darin, denn das klingt immer gut und wissenschaftlich fundiert und nach einem gründlichen Entwicklungsprozess. Doch bei genauerem Hinsehen ergeben sich zahlreiche Fragen zur Recherche: Welchen Rahmen hat sie, welches Ziel hat sie, wie wird sie verwertet, was wird eigentlich recherchiert und wer will da was rauskriegen? Künstlerische Recherche ist nicht per se partizipativ. Wie wird Recherche zum wesentlichen Bestandteil eines Kunstverhandlungsprojektes?



Barbara Meyer schickte ein Beispiel voraus: In einem Schweizer Kanton ist vor einigen Jahren der "Hurni", ein alter Äpler, gestorben. Er ist volltrunken in einem Lastenzug, einer kleinen offenen Seilbahn, die eine Talseite mit der anderen verbindet, an einem Wintermorgen erfroren aufgefunden worden. Die Nachricht verbreitete sich schnell im Dorf, die Kinder der nahegelegenen Dorfschule standen etwas abseits, einige haben den Erfrorenen gesehen. Offensichtlich faszinierte sie diese Figur so sehr, dass sie sich ihren eigenen "Hurni" bauten: Aus groben, großen Holzscheiten entstand mitten auf dem Sportplatz eine Skulptur. Der Verstorbene war das Material für die Fantasie der Kinder, die sie dazu brachte, etwas zu produzieren, was die Öffentlichkeit sehen konnte.



Ein zweites Beispiel: Meyer hat 2003 in Fribourg mit der Gruppe *significans* ein Projekt initiiert, das die Unterschiedlichkeit der Hautfarben der Bewohner der Stadt praktisch erfahrbar gemacht hat: Auf Plätzen und in Parks wurden mobile Malstationen positioniert. Passanten wurden eingeladen, Platz zu nehmen und den einen Hautfarbton mit Acrylfarben anzumischen. Dazu wurde eine Papier-Manschette mit einem kleinen "Fenster" auf den Unterarm geklebt, der eine Vergleichsfläche mit der Farbanmischung lieferte. Dieses Projekt stellte den Akt der Recherche in den Mittelpunkt: Das eigene Anmischen des Hautfarbtons durch die Passanten war das Ziel des Projektes. Keine Podiumsdiskussion, keine Auswertung zu Interkulturalität

– das Projekt lebte von den konkreten Erfahrungen beim Anmischen und den Gesprächen, die am Maltisch stattfanden, sowie von den Eindrücken und Diskussionen, die danach im Umfeld ausgetauscht wurden.

Eine sehr autonome Form des Recherchierens haben Jugendliche im Rahmen ihrer Peer-Umfrage "Kunst+Kultur in Berlin, was geht mich das an?" ausprobiert, deren Ergebnisse schließlich in eine selbst organisierte Jugendkonferenz mündeten. In performativen Formaten wurden die Ergebnisse ausgewertet und zugespitzt, so dass sie nun mit Politiker/innen und Verwaltungsvertreter/innen sowie mit Kunstschaffenden in den Kultureinrichtungen besprochen werden können.

Schließlich ging Barbara Meyer auf Arbeiten der Künstlerin Sophie Calle ein und beleuchtete den Akt des Recherchierens als künstlerisches Konzept einer Einzelautorenschaft. Detektive, Freunde der Künstlerin, blinde Menschen werden projektbezogen zu Co-Laborateuren innerhalb ihrer Recherche – sie sind jedoch Ausführende: Die eigentliche Frage wird von der Künstlerin gestellt und das Feld der Recherche wird von ihr eingegrenzt. Diese Arbeitsweise wurde in Abgrenzung zur ergebnisoffenen, partizipativen Recherche besprochen.

Nach diesen Beispielen bekamen die Teilnehmer des Tischgesprächs die Aufgabe, Synonyme für Recherchieren zu finden. Die Liste reichte von suchen, sammeln, erkunden über nachfragen und aufdecken bis hin zu stöbern und zusammentragen. Im Gespräch ergab sich folgende These: Die Recherche, die zu einer künstlerisch-ästhetischen Fragestellung passiert, ist Bestandteil prozesshaften Arbeitens. Sie ergibt einen dynamischen Entwicklungspfad. Zentral ist hierbei die Rolle des Projektleiters: Visiert er eine implizit vorgegebene Antwort bereits im Vorfeld an, ist die Recherche für alle Beteiligte eine Art Erfüllung von bereits Gewusstem oder Erahntem. Es geht also darum, einen Rahmen zu setzen, in welchem ein tatsächlich unerkanntes Feld eröffnet wird und in welchem in vielfältigen künstlerischen Ansätzen Pfade des Recherchierens gelegt werden können.

*Barbara Meyer ist Leiterin der Schlesischen 27.*

## **Tischgespräch Performativität**

mit Florian Feigl

Zusammenfassung: Karola Marsch

In seiner künstlerischen Arbeit geht es Florian Feigl darum, die Welt, den Alltag zu testen quer durch ihre Erscheinungsformen: das Theater, die Künste, die Wirtschaft, die Politik, die Öffentlichkeit, um ihre emanzipatorischen Möglichkeiten auszuloten. Material, Prozess, Recherche sind dafür immanente Begriffe. Es geht um den emanzipatorischen Charakter, den utopischen Charakter der Performance als Gattung.

These 1: Im Labor steht ein Versuchsaufbau, der in einer formelhaften Reduktion das Verhältnis von Objekt und Performer beschreibt. Durch die Veränderung nur eines Parameters wird das Gesamtsystem verändert.

*Die Verschiebung eines Parameters macht auf, dass das vorher Gezeigte die Definition eines (kleinen) Kosmos war.*

*(Ein Mann hockt. Auf seinem Kopf liegt ein Ende eines Brettes. Das andere Ende des Brettes liegt auf einer Stuhllehne auf. Auf der Brettseite über dem Kopf des Mannes steht ein gefülltes Wasserglas. Wenn der Mann aus der Hocke aufsteht – die Veränderung eines Parameters – hebt sich auch das Brett, das Glas rutscht oder fällt runter und zerbricht, das Wasser wird auf dem Boden verspritzt.)*

*Dieser Kosmos zeigt sich zunächst, ohne das Wissen um das Experiment, als absurd, grotesk, irrelevant für einen Lebensalltag.*

*Ein Mann hockt auf dem Boden mit einem Brett auf dem Kopf.*

*Erst mit dem Ende des Experiments, indem dieser kleine Kosmos zerstört wird, realisiert er sich als vorab eigenständiger Kosmos. Jetzt, im Scheitern, wird er als eigener Kosmos anerkannt und akzeptiert. Das zunächst Fremde und Entrückte ist durch den performativen Akt zum Beispiel der Demonstration von etwas anderem geworden. Der Zuschauer wurde in den künstlerischen Kontext / Diskurs hineingezogen.*

These 2: Eine Überhöhung des Alltags, eine Dehnung der Zeit findet statt, wenn das Material übernimmt.

*(Zeit als Material zu begreifen, ist eine interessante Ansicht. Als performatives Material?)*

*(Zwei Performer haben ein fußballgroßes Bonbon in einer gläsernen Schale vor sich auf dem Tisch. An jeder Seite des Tisches sitzt ein Performer. Sie lecken das fußballgroße Bonbon. Die Videodokumentation über die Performance verfolgt das Auflecken des Bonbons, bis es in den Mund hineinpasst und ganz verschlungen ist. Der Prozess des Aufleckens zog sich über einen mehrmonatigen Zeitraum hinweg. Das ist für den Betrachter am Wechsel von Tageslicht und Dunkelheit, der Abfolge der Jahreszeiten, der Kleidung und dem Aussehen der Performer etc. erkennbar. Beschrieben ist die Performance CANDY von Mai Yamashita und Naoro Kobayashi.)*

*Ist die Dokumentation die zweite Performance der Performance? Wie ist das Verhältnis von echter Zeit der Performance und ihrer Dokumentation zu bewerten?*

*Die Zeitraffung der Performance in der Dokumentation lässt die Betrachter / Zuschauer die Fremdheit gegenüber des künstlerischen / performativen Aktes schneller überwinden als im ersten gezeigten Beispiel. Die Performance wird nicht kommentiert und nur an den Haltungen und Gesten der Performer wird ihr Verhältnis zum Gegenstand sichtbar. Das schafft Verbrüderung beim Zuschauer mit den Performern.*

These 3: Poetry, Emotion, Recherche realisieren sich im Gezeigten, in der Performance.

*Ein Mann bewegt sich durch einen klar definierten Bühnenraum – Spielfläche und Zuschauerfläche sind voneinander getrennt. Der Mann macht einige Schritte, schlägt dann den Boden mehrmals, das Schlagen wird mit Schreien begleitet. Die Grenzüberschreitung für den Zuschauer ergibt sich aus dem Nichtaufhören des Performers. Damit rückt der eigene Akt des Tuns an den Zuschauer heran, der kann nicht mehr nur unbeteiligter Zuschauer sein, er ist gezwungen, eine Haltung zum Vorgehenden zu entwickeln, eine Bewertung darüber abzugeben. Indem er bleibt, indem er geht. Wie bleibt er, wie geht er?*

Die Performance zeichnet sich durch Ernsthaftigkeit aus. Sie ist eine Irritation, eine Verstörung, indem sie Entgrenzungen zulässt und darstellt, Grenzüberschreitungen unternimmt. Die Performativität eines Objektes zeigt sich im Prozess seines Benutztwerdens.

Performativität bedeutet Öffentlichkeit. Performativität setzt Öffentlichkeit voraus. Die Performance ist Anlass, mit einem Publikum in Kommunikation zu treten, ohne sie direkt ansprechen und verbal Auseinandersetzungen zu führen zu müssen. Die Performance ist ein kommunikativer Akt, sie braucht die Veräußerung des Verhältnisses von Performer, Zuschauer und dem verhandelten Gegenstand. Im performativen Akt findet diese Kommunikation statt. Hier werden die Regeln der nun folgenden Kommunikation gesetzt. Die Kommunikation findet nach anderen als den alltäglichen Gesetzen von Kommunikation statt. Sie thematisiert in sich selbst Kommunikationsstrukturen, -möglichkeiten und -spielarten und ihre Auseinandersetzung darüber. Damit weist sie über andere als die herrschenden Kommunikationsstrukturen hinaus, befragt diese, stellt sie auf den Kopf und lässt rückblickend die gängigen reflektieren und ins Verhältnis zwischen Wirklichkeitsrealität und Kunstrealität setzen.

*Florian Feigl ist Performancekünstler in Berlin.*



# DIE WORKSHOPS

## Workshop Material

mit Carlos Manuel

protokolliert von Anne Paffenholz

Zu Beginn des Workshops sind die Teilnehmenden aufgefordert, einen kurzen Text zu schreiben. Der Gegenstand: eine tatsächlich stattgefundene Begebenheit zum Thema "Erziehung", in der etwas Ungerechtes passiert. Die Schreibenden sollen vorab die Perspektive klären und entscheiden, ob sie als Opfer, Täter oder Beobachter schreiben. Anschließend werden die fertigen Texte unter den Teilnehmern neu verteilt und gelesen. Jeder Teilnehmer stellt den ihm zugeteilten Text kurz vor: Aus welcher Perspektive wird geschrieben? Wer sind die Hauptfiguren? Um welchen Vorfall geht es? Die Verfasser der Texte äußern sich nicht zu dieser Darstellung, so dass nur die Interpretationen der Lesenden vorgestellt werden.

Im nächsten Schritt werden Gruppen (2 oder 3 Teilnehmer) nach den unterschiedlichen Positionen eingeteilt: Diejenigen mit einem Text aus der Opferperspektive gehen zusammen, ebenso die "Täter" und die "Beobachter". In diesen Gruppen entscheiden sich die Teilnehmer für eine der Fallgeschichten, die szenisch umgesetzt wird. Aufgabe ist es, möglichst nah am Geschriebenen zu bleiben, einfach und klar zu erzählen und in der Szene die Perspektive des Schreibenden einzunehmen. Nach einer kurzen Vorbereitungszeit präsentieren sich die Gruppen gegenseitig ihre Szenen. Bei jeder Gruppe wird die Szene erst aus der Schreibperspektive dargestellt, anschließend aus den beiden anderen. Das bedeutet, dass die jeweils gewählte Perspektive Einfluss auf die Erzählhaltung hat: Die Erzählerfigur wechselt jeweils.

Beispiel für eine Szene: Im Englischunterricht demonstriert der Lehrer die Vokabeln "light" und "heavy" am Beispiel eines dünnen Schülers und einer übergewichtigen Schülerin. Die Mitschüler lachen das Mädchen aus, das sich schämt. Die Szene wird zunächst aus der Beobachterperspektive einer Mitschülerin gezeigt, dann aus der Perspektive des Lehrers, anschließend aus Sicht der betroffenen Schülerin. Durch den Perspektivwechsel ändert sich jeweils der Motor der Szene: Führt in der Beobachterperspektive die nicht direkt beteiligte Schülerin durch die Szene, erlebt man das Geschehen danach aus Sicht des Lehrers bzw. in der dritten Variante so, wie es das übergewichtige Mädchen empfunden hat.

Nach jeder Darstellungsart gibt es ein Gespräch, in dem sich Zuschauer und Spieler über das Gezeigte austauschen: Welche Wirkung entsteht in welcher Konstellation? Was verändert sich durch den jeweiligen Perspektivwechsel – für die Spieler und für die Zuschauer? Welche Haltung bezieht der Zuschauer jeweils? In welcher Variante ist die Szene am stärksten? Ist das zwangsläufig die, in der sie vom Verfasser aufgeschrieben wurde?

In der abschließenden Gesprächsrunde verständigen sich die Workshopteilnehmer darüber, dass es kein Material an sich gibt, sondern nur das Verhältnis zum Material. Indem die Haltung der Spieler zum Material sichtbar wird, wird das Material selbst erst sichtbar. In diesem Sinne hat der Spieler eine entscheidendere Position als der jeweilige Autor. Das Material konstituiert sich aus dem Zusammenspiel von Gruppenkonstellation, Körper der Spieler und Beobachter – es ist nicht der Ausgangstext an sich, da es unmöglich ist, absolut texttreu zu sein. Das Verhältnis der Machenden ist immer wichtig, da dadurch wie in einem Reagenzglas etwas sichtbar werden kann. Da die Ausgangssituation in der Aufgabenstellung darin bestand, zwischen Opfer, Täter und Beobachter zu unterscheiden und sich für eine Position zu entscheiden, wurde das jeweilige Machtgefüge in den Geschichten sichtbar, denn jeder musste sich entsprechend positionieren. Dabei handelt es sich um einen politischen Prozess. Es geht also nicht um ein geschlossenes Werk, das einfach nur konsumiert werden soll. Auch der Zuschauer muss diesen Pakt übernehmen und kann sich nicht entziehen. Wichtig ist es, die Produktionsbedingungen zu zeigen und nicht das Produkt selbst: Was ist die Aussage und wie verhalte ich mich zu ihr? Dadurch wird ein Dialog möglich, der die Selbständigkeit der Zuschauer erfordert.

Diese Versuchsanordnung funktioniert mit abstraktem Material (z.B. Material, das nicht auf persönlichen Erfahrungen beruht) ganz ähnlich.

*Carlos Manuel ist Regisseur und arbeitet u.a. regelmäßig an der JugendTheaterWerkstatt Spandau und am THEATER AN DER PARKAUE.*

## Workshop Partizipation

mit Birgit Lengers

protokolliert von Amelie Mallmann

Birgit Lengers leitet seit der Spielzeit 2009/2010 gemeinsam mit Barbara Kantel das Junge DT – eine "Sparte" (ohne eigenes Ensemble), die es am Deutschen Theater Berlin in dieser Form unter der vorherigen Intendanz nicht gegeben hat. Das Junge DT hat es sich zur Aufgabe gemacht, mit einer Vielzahl unterschiedlicher Kunstvermittlungsprojekte an Jugendliche heranzutreten und ihnen Erfahrungen mit der Kunstform Theater zu ermöglichen. Das Motto ihrer ersten Spielzeit lautet "Rein – Raus" und demgemäß hat sich das Team des Jungen DT vorgenommen, nicht nur das Theater selbst zu erkunden ("Rein"), sondern – unter dem Motto "Ortssinn schärfen!" – auch aus dem Theater herauszutreten und seine Umgebung zu erforschen ("Raus"). Birgit Lengers bezeichnet diese Recherche als Theatertopografie. Theater ist schon längst nicht mehr nur ein Raum mit Bühne – Theater kann ein Experimentierfeld sein, Expeditionsland, Tatort oder Spielplatz. Partizipation bedeutet für sie, die Jugendlichen zu Hauptverantwortlichen ihres eigenen Projektes zu machen.

Ein exemplarisches Projekt für die Arbeit des Jungen DT ist BÜHNEN DER MACHT, das Birgit Lengers gemeinsam mit Mieke Matzke konzipiert hat. BÜHNEN DER MACHT ist eine "theatrale Schnitzeljagd in 5 Akten durchs Regierungsviertel", das in besonderer Weise die Partizipation der Jugendlichen einfordert: Ziel war es, eine 'self-guided tour' zu entwickeln, das heißt, die jugendlichen Teilnehmer sollten eine Tour durch das Regierungsviertel entwerfen und diese testen, um sie dann interessierten Besuchern von außen anzubieten. Die Besucher bekommen eine Tasche, in der sich ein Reader, ein MP3-Player und weitere Accessoires, die in Verbindung mit der Tour stehen, befinden. Damit können sie alleine losziehen, sich von Station zu Station begeben und dort spezielle Aufgaben erfüllen.

Die Jugendlichen waren von Anfang an in die Konzeption eingebunden, waren Flaneure, Tester, Dramaturgen und Regisseure ihres eigenen Projektes zugleich. Sie näherten sich dem speziellen Ort des Regierungsviertels zunächst über zielloses, auf die ersten Wahrnehmungen fokussiertes Spaziergehen, dann über spezielle Fragestellungen, z.B. nach bestimmter Architektur oder öffentlichen Toiletten. Schließlich wurden Gespräche mit Touristen, Sicherheitspersonal und den Menschen, die dort arbeiten, geführt. Alle Rechercheergebnisse flossen in die Schnitzeljagd mit ein. Die Fragestellung lautete immer: Wie muss die Beschreibung der Aufgabe lauten, damit ein anderer den speziellen Ort auch findet? Wie erreiche ich, dass die Person den Ort anders und neu wahrnimmt? Wie lässt sich Spannung (Suche, Entdeckung, Rätsel) herstellen? Wie lassen sich spielerische Zugriffe zum Ort anbieten?

Im praktischen Teil des Workshops sollen die Teilnehmer der Konferenz sich in Paaren zusammenfinden. Jedes Paar bekommt die Aufgabe, eine Schnitzeljagd für ein anderes Paar zu entwickeln. Es soll ein Ort gefunden werden, der maximal fünf Minuten vom Theater entfernt liegt. Um an das Ziel zu gelangen, müssen allerdings unterschiedliche Aufgaben erledigt werden. Jedes Paar kann sich entscheiden, welches Medium es zur Wegbeschreibung benutzt. Es stehen zur Verfügung: ein Fotoapparat, ein Diktiergerät, ein Skizzenblock mit Stift, ein Notizblock mit Stift.

Meine Partnerin und ich ziehen los. Wir haben nur eine halbe Stunde, um die Schnitzeljagd zu entwickeln. Ich will draußen bleiben, die Aprilsonne lockt, sie möchte einen Ort im Theater erkunden. Mir kommt die Idee, auf den Bühnenturm zu gehen: Das sind hunderte von Stufen, man kommt an den Beleuchtungsbrücken vorbei, sieht seltsame Kritzeleien an den Wänden und kommt schließlich durch eine kleine Luke ins Freie: Ein phänomenaler Blick über Berlin ist hier geboten. Nun machen wir uns daran, die Wegbeschreibung auf ein Diktiergerät aufzunehmen. Noch mal hunderte Treppen runter und wieder rauf. Wir bauen die Aufgabe ein, eine Pause auf der Beleuchtungsbrücke einzulegen und ein Geldstück von oben nach unten auf die Hauptbühne fallen zu lassen – wie lange braucht die Münze bis zum Aufprall? Die Aufgabe am Ziel, nämlich auf dem Dach selbst, ist, Orte zu suchen, die von dort oben sichtbar sind und mit den Anfangsbuchstaben des Schriftzugs THEATER beginnen.

Wir übergeben das Diktiergerät mit unserer Wegbeschreibung der anderen Gruppe und bekommen selbst den Skizzenblock. Eine erste Skizze lockt uns zum Pförtner. Er gibt uns die zweite Zeichnung, die den



Weg in den Park weist. Dort finden wir den nächsten Zettel (die Zeichnerin ist begabt und zeichnet sehr genau!), der einen Baum vor einer Mauer zeigt. Doch diesmal suchen wir lange. Es ist wie das Finden eines verschollenen Ostereis, als wir endlich den letzten Hinweis entdecken: Wir gehen zu einer Mutter-Kind-Skulptur im Park, die wir nachstellen und eine Minute halten sollen.

Stolz kommen alle Gruppen zurück in den Raum: Jedes Paar hat seinen Ort gefunden. Die Auswertung ergibt, dass die Suche meist mehr Spaß gemacht hat, wenn die Beschreibung nicht zu genau war, wenn es also eine größere Herausforderung gab zu suchen. Ebenso wird klar, dass sich der Außenraum mit Bedeutung auflädt, sobald man dort etwas Unvorhergesehenes erlebt.

Wir waren Ortserkunder, Beschreibende, Aufgabenstellende, Sehende, Testende, Prüfende. Wir haben beide Seiten erfahren: wie es ist, eine Aufgabe AN jemanden zu stellen und SELBST eine Aufgabe zu meistern.

Partizipation, das wird deutlich, soll die Teilhabe auf mehreren Ebenen ermöglichen: Kinder und Jugendliche als Teilnehmer eines Projektes sollten die Möglichkeit haben, verschiedene Rollen einzunehmen; Regisseur UND Darsteller zu sein; von Anfang an mit zu konzipieren und in alle Fragestellungen involviert zu sein; ihr eigenes Projekt (in diesem Fall die jeweilige Tour) von anderen beschreiben und testen zu lassen und Anmerkungen in die Konzeption einzubeziehen. Und vor allem: Verantwortung für das eigene Projekt zu übernehmen. Es zu ihrem eigenen zu machen.

*Birgit Lengers ist Leiterin des Jungen DT.*

## **Workshop Prozess**

mit Sami Bill

protokolliert von Karola Marsch

Es beginnt mit dem Öffnen von Rotweinflaschen und dem Eingießen in Gläser, jeder stellt sich kurz vor und dann prostern wir uns zu. Sami Bill stellt das Material des Workshops vor: diverse Kochzutaten, Kochplatten, Kochutensilien, eine Kamera zum Aufnehmen und eine Weckeruhr. Es gibt zwei Optionen: Die sich nunmehr zu findende Gruppe kann wählen, ob sie eine Henkersmahlzeit vorbereitet oder das Gelage aus Shakespeares STURM nachstellt. Dafür gibt es die entsprechende Textszene. Sami Bill erklärt, dass immer in 10-Minuten-Phasen gearbeitet wird, nach diesen 10 Minuten klingelt der Wecker und für genau 5 Minuten wird der Prozess unterbrochen und es findet eine gemeinsame Reflexion statt darüber, was in den vergangenen 10 Minuten stattgefunden hat. Er wird gelegentlich Fragen an die Gruppe stellen. Danach wird wieder für 10 Minuten gearbeitet, dann wiederum für 5 Minuten die Arbeit für die Reflexion unterbrochen und so weiter. In den 10 Minuten der Arbeitsphasen soll jeweils einer die Kamera nehmen und insgesamt in einer Minute diese 10-Minuten-Phase festhalten. Thema für die Kameraaufzeichnung ist "Der kollektive Entstehungsprozess" – dafür sollen Bilder und Sequenzen aufgenommen werden. Und dann sagt er: Jetzt geht es los – und stellt den Wecker. Zunächst herrscht Ratlosigkeit. Was tun? Was war noch mal das Thema? Henkersmahlzeit oder STURM-Gelage? Wir drucksen herum. Jeder überlässt dem anderen den ersten Schritt. Texte werden in die Hand genommen und wieder weggelegt. Es kommt weder zu einer Diskussion noch zu einer Entscheidung. Bis auf einmal eine Teilnehmerin sagt: Also ich mache jetzt Eierkuchen. Ruckzuck ist Mehl in der Schüssel und die einzigen vier Eier sind schon aufgeschlagen in einer anderen. Jetzt wird gebremst: Moment, willst du etwa alle Eier für die Eierkuchen verbrauchen? Und was ist, wenn jemand Rührei machen wollte oder Omelett? Jetzt beginnt ein vages Sortieren, Systematisieren, wer geht an die Kamera, was machen wir, für welches Thema entscheiden wir uns – es wird die Henkersmahlzeit, da kann das Gelage ja enthalten sein. Aber – während es die Praktiker schon wieder in den Händen juckt und sie rühren, schneiden, zerkleinern, hacken wollen, fragen die Dramaturgen nach dem Konzept: Wird es ein Mehr-Gänge-Menü? Sollen wir aufteilen, wer was macht? Kochen wir eine Lieblingssspeise von uns selbst oder eine angenommene für jemand anders? Wollen wir die Speisen festlegen? Wir kommen nicht weit. Die Praktiker leisten Widerstand. Was ist denn jetzt, können wir endlich anfangen und einfach etwas tun, muss denn immer alles zerredet werden, kann man nicht einfach mal die Initiative ergreifen und das Entstehen dem Prozess überlassen, muss denn immer alles vorgedacht werden? Die Dramaturgen sind ein bisschen

angepisst. Dann auf einmal, wie als ob es den ganzen etwa 7-minütigen Vorlauf nicht gegeben hätte, nimmt sich jeder ein Gerät und ein Lebensmittel und beginnt etwas. Grüppchen bilden sich, erste Handgriffe werden getan. Kurze Zeit darauf klingelt zum ersten Mal der Wecker. Irgendetwas fällt von mir ab und ich merke, dass ich soeben doch eine Rolle gespielt habe. Das ist komisch. Jetzt schaue ich auf die Situation, die gerade stattgefunden hat. Oder bringt mich das Daraufschauen dazu, mich davor in einer Rolle gesehen zu haben? Wie beim Beschreiben einer eben stattgefundenen Szene auf einer Probe reflektiere und beschreibe ich die Vorgänge. Zum Teil für mich im Kopf, zum Teil nach außen für die anderen. Das ist interessant. Weil man weiß, dass es für diesen Prozess nur 5 Minuten gibt, sagt man nicht alles, tippt nur an. Aber das Nichtgesagte bleibt für die nächste Arbeitsphase präsent. Die Kollegin, die einfach loslegen wollte, setzt sich unter Rechtfertigungsdruck, auch weil sie für ihr Vorgehen im Alleingang stark kritisiert wurde, da es die Gruppe völlig ausschloss und nur ihrem Sinnen und Trachten folgte. Damit habe sie einen kollektiven Prozess verunmöglicht und ein jeder schwimme jetzt so ein bisschen unkoordiniert vor sich her.

Wieder und wieder wechseln sich Arbeits- und Reflexionsphasen ab. Es entstehen unterschiedliche Arbeitsgruppen: die, die mit dem Kochen und Anrichten beschäftigt sind; die, die sich um die Tafel und eine Tafelzeremonie kümmern; und die Filmgruppe, sie dokumentiert nicht nur den Koch- und Tafelprozess, sondern dreht auch einen eigenen Film. Nicht jeder ist über alle gleichzeitigen Abläufe und Aufgabenbereiche im Bilde. Nachdem ein paar Konstellationen ausprobiert wurden, haben sich die Gruppen personell fixiert. Überläufer sind selten geworden. Das anfangs Unsortierte hat sich sortiert, jeder ist mit einer / seiner Aufgabe beschäftigt, die Gruppenfindung ist abgeschlossen, jetzt geht es komplett um die Erfüllung der Aufgabe, um die Erfüllung des Gegenstandes. Wir arbeiten auf ein Ergebnis hin und glauben, unendlich viel Zeit zu haben. Die Aussicht auf das Ende bringt diesen Prozess des eingeschliffenen Arbeitens, jeder auf seinem Platze, noch einmal durcheinander. Nicht ins Wanken, aber die Aussicht auf das Ende beschleunigt. Noch mal werden Grundsatzfragen aufgeworfen: Soll es eine Zeremonie geben, wie soll sie aussehen, wie bringen wir alles zusammen, wer bringt was zusammen, wer geht vorneweg, wer geht einfach mit? Im Zumarsch auf das Ergebnis, das Ende werden diese Dinge wieder Gegenstand der Auseinandersetzung, ohne dass sie eindeutig beantwortet werden, es gibt keine ausgesprochene und übernommene Führung, kein Zentrum, das meint, für alle die Richtung vorzugeben. Ohne dieses Zentrum wollen Entscheidungen nicht allein durchgesetzt werden, sondern durch das Kollektiv bestätigt werden, aber das Kollektiv verhält sich nicht als solches. Also ist es keins. Es ist eine Zwangsgemeinschaft ohne gemeinsame Verantwortung. Allein die Struktur des 10-minütigen Arbeitens und 5-minütigen Unterbrechens für die Reflexion lässt das überdeutlich hervorkommen. Was für ein Spiegel. Wie viel Raum für Interpretation und Ausdeutung.

Vier Monate später sitzt der Eindruck dieses Workshop-erlebnisses immer noch tief. Er ist an die unumstößliche erste Stelle einer nicht geschriebenen Rankingliste gerückt. Was hat ihn so besonders gemacht? Es ist das Spiel zwischen permanentem Tun und gleichzeitiger Reflexion, das die Prozesshaftigkeit eines Vorgangs tatsächlich in den Bereich des Erlebbaren, des Erlebten gebracht hat. Ein unglaublicher Vorgang. Eine unglaubliche Erfahrung. Die Spaltung von zwei sich komplett konträr gegenüberstehenden Arbeitsweisen, die trotzdem gleichzeitig ineinander aufgehoben sind, sich anspornen und vorantreiben. Sie brauchen sich einander und kommen ohne einander nicht aus: das eigene Tun und seine Reflexion.

*Sami Bill ist Leiter der Medienwerkstatt Berlin und Regisseur und Performer.*

## **Workshop Recherche**

mit Claudia Hummel

protokolliert von Sascha Willenbacher

Claudia Hummels Workshop ist im Grunde ein eigenständiges Format oder eine Methode, die sie selbst entwickelt hat. Ihr Ausgangspunkt bei der Entwicklung war die Frage, wie man am Wissen unterschiedlicher Personen partizipieren kann bzw. wie man das in den unterschiedlichen Alltagsunbemerkt erfahrene Wissen und die dadurch gerahmte Sicht auf die Welt produktiv machen kann. Eine Möglichkeit ist die "1-Quadratmeterforschung zur Aufnahme einer gestreuten Verbundenheit mit der Welt".

Im Folgenden findet sich eine Anleitung, die einzeln oder in kleinen Gruppen ausgeführt werden kann. Als Material benötigt man Papier, Stift, Unterlage und zwei Zollstöcke.

## **Vom Etwas ins Alles: 1-Quadratmeterforschung zur Aufnahme einer gestreuten Verbundenheit mit der Welt / Methode von Claudia Hummel**

### 1. Auswahl eines Quadratmeters

Gehen Sie im nahen Stadtviertel herum. Wählen Sie in der Gruppe einen Quadratmeter aus. Besprechen Sie sich kurz. Was zieht sie an, was nicht? Zur genauen Auswahl des Quadratmeters legen Sie dann die Zollstöcke aus.

### 2. Analyse des Quadratmeters

Analysieren Sie individuell den gemeinsam ausgesuchten Quadratmeter. Machen Sie Notizen von den vorhandenen Elementen, evtl. auch kleine Zeichnungen (Skizze) oder beides. Wenn dies möglich ist, dann machen Sie eine Analyse aller Elemente innerhalb des Quadratmeters. Benennen Sie die Gegenstände, Spuren aller Art, Kiesel, Kaugummis,...

### 3. Interpretation des Quadratmeters

- Wie sind die Dinge gestaltet?
- Wer hat die Dinge mit welcher Motivation gestaltet und herangebracht?
- Was gestalten die Dinge?
- Welche Wirkung haben die vorhandenen Dinge für diesen Ort, aber auch in einem umfassenderen Kreislauf?

Mögliche Untersuchungsebenen:

- ökonomische Ebene (evtl. Globalisierung)
- ökologische Ebene
- soziale Ebene
- historische Ebene
- individuelle / emotionale Ebene
- ...

Notieren Sie Ihre Überlegungen schriftlich in Stichworten oder – wenn die Zeit reicht – in einem zusammenhängenden Text, so dass sich Ihre Quadratmeterforschung später an andere vermitteln lässt.

### **Ergebnis der Tagungsteilnehmer:**

Es bildeten sich insgesamt vier Gruppen. Die Erfahrungen der Einzelnen gleichen sich in dem Punkt, dass man sich sehr konzentriert mit den einzelnen Dingen innerhalb des Rahmens beschäftigt und das Vorgefundene in die je eigene Wissensordnung integriert bzw. sich Fragen aus der eigenen Perspektive ergeben, z.B. nach dem Zusammenhang von Bodenbeschaffenheit (aufgeplatzter Asphalt), Pflanzenbewuchs und den ökonomischen Prämissen des Berliner Straßenbauamts. Nach dem Prinzip 'vom Hölzchen zum Stöckchen' entwickelte eine Teilnehmerin ausgehend von ihrem Quadratmeter eine dezidiert stadtplanerische Interpretation in Verbindung mit ihrem faktischen Wissen, so dass der Quadratmeter ein pars pro toto für die aktuelle Lage der Stadt wurde.

Die Methode eignet sich sehr gut, um anhand eines konkreten Ortes, Text- und Sprachmaterial zu generieren, das Grundlage weiterer Recherche sein kann oder bereits für eine Lecture Performance bearbeitet werden kann.

*Claudia Hummel ist Kunstvermittlerin, Künstlerin und Kuratorin.*

## **Workshop Performativität**

mit Annemarie Matzke

protokolliert von Kristina Stang

Schnell und sorgfältig, mit geübten Bewegungen, wird ein roter Lippenstiftmund nachgezogen. Der komplette, unübersehbare Inhalt einer riesigen LKW-Planen-Tasche landet aus Kopfhöhe schwungvoll auf dem Bühnenboden. Ein Notebook, ein schwarzes A6-Moleskin-Buch und ein Lamy-Kugelschreiber werden gemeinsam zu Symbolen einer "irgendwas-mit-Medien-Existenz". Dazwischen klingelt die Eieruhr. Diese drei

und 13 weitere Schauspiele mit Handys, Tampons, Äpfeln, Stiften und Wasserflaschen, Wasserflaschen, Wasserflaschen finden vor der Linse einer Live-Kamera statt, versteckt hinter der großen Projektionsfläche, auf der der gewählte Ausschnitt live für das Publikum vor der Leinwand übertragen wird.

Mit der Aufgabe "Selbstporträt mit Tasche in einer Minute" eröffnet Mieke Matzke, Performerin der Gruppe She She Pop und Professorin für Gegenwartstheater, ihren Workshop zu "Performativität". Zusammengekommen haben sich 16 Dramaturgen, Regisseurinnen, Theaterpädagogen, Bildende Künstlerinnen und Studenten – und damit mindestens 16 unterschiedliche Begriffe von "Performativität", wahrscheinlich genauso vielfältig wie die Arbeitskontexte, Tascheninhalte und Selbstdarstellungsweisen der Teilnehmer. Die völlige Uneinheitlichkeit in der Verwendung, die Unschärfe der Bedeutungszuschreibungen haften dem Begriff Performativität wie kaum einem anderen an.

Um "performative Strategien" im Kontext der Kunstvermittlung, sprich der theaterpädagogischen Arbeit in diesem Workshoprahmen sichtbar zu machen, bediente sich Mieke Matzke verschiedener "Versuchsanordnungen": keine szenischen Aufgaben, sondern Arrangements aus Raum, Zeit, Spielern, Zuschauern und Vorgängen.

Schon mit der Eröffnungsaufgabe, dem spontanen Selbstporträt mit Tasche, stand die Frage nach spielen, darstellen und handeln auf der Bühne sofort greifbar im Raum. Wie "spontan", wie "authentisch", wie unmittelbar waren diese kurzen Selbstdarstellungen? An welchen Stellen überdeckte die Kalkulation mit bestimmten Effekten die Persönlichkeit des Performers? Welche Mittel wurden als bewusst eingesetzte entlarvt, welche als "echt" und damit für besonders interessant befunden? Auf welche Arten wurde das Publikum als Adressat bewusst? Wie unterschiedlich wurde der einheitliche Zeitrahmen von einer Minute erlebt? Auf diese Fragen folgten, dem Wesen der vorgestellten Arbeitsweise und damit des Workshops entsprechend, keine eindeutigen Antworten. Statt Thesen Beschreibungen persönlichen Erlebens, statt Erklärungen erfolgte in der Diskussion die Rahmung durch individuelle Kontexte. Statt Auswertung und damit Abschluss des Prozesses eher Rückkopplungseffekte.

Die zweite Versuchsanordnung des Nachmittags: "moving things". Die Teilnehmer des Workshops tragen willkürlich ausgewählte Gegenstände aus dem gesamten Raum in die Bühnenmitte und bekommen die Aufgabe, diese in schneller Folge immer wieder neu anzuordnen, wobei alle wechselnd Akteure und Zuschauer sind. Es entstehen Geschichten über Gegenstände, aber auch Interaktionen zwischen den "Performern" und wieder: Selbst-Darstellungen. Das reine "Handeln" in dem Sinn, einem Impuls zu folgen, ohne mit der Wirkung auf das Publikum zu spekulieren – d.h. den ursprünglichen Impuls nicht zu manipulieren, eine Handlung zu vollziehen, ohne ihr etwas außerhalb ihrer selbst hinzuzufügen, erweist sich als äußerst schwierig. Immer wieder stehen sich die Teilnehmer der Übung dadurch selbst im Weg, dass sie versuchen, möglichst originelle, witzige, neuartige Situationen herzustellen oder sich auf solche Weisen auf vorausgegangene Aktionen zu beziehen. An diesem Beispiel wird sehr deutlich, wie das Treffen von Entscheidungen als Vorgang auf einer Bühne sichtbar wird. Der Performer kann sich nicht hinter der Handlung verstecken, er bleibt sichtbar und mit ihm die Strategien seines Handelns.

Eine letzte Versuchsanordnung geht hier noch weiter und demonstriert die Sichtbarkeit der Organisation des Spielers auf der Bühne: In der Übung "Chinese Whisper" erlebt ein simpler Bühnenvorgang nach dem Stille-Post-Prinzip eine Metamorphose durch die Performer. Die Anordnung sieht wie folgt aus: Ein Spieler A steht am Bühnenrand, dem Publikum zugewandt. B steht in seinem Rücken, Blick ebenfalls nach vorne. Zwischengeschaltet ist Spieler C: Mit Blick auf B beschreibt er dessen Gestik und Bewegungen, die A nur aufgrund der Beschreibung zu imitieren versucht. Die Diskrepanzen lösen Lacher aus, diese wiederum bei A Bemühungen, näher an das durch C vermittelte unsichtbare "Original" heranzukommen. Während B seine Gesten und Bewegungen relativ willkürlich wählen kann, ist bei A eine ganz "pure" Beobachtung zu machen: Man sieht ihn eine Aufgabe lösen. Mit der dazu nötigen Konzentration, aber auch seine Hilflosigkeit, Peinlichkeit, das Scheitern.

Interessanterweise gab es im Workshop großen Diskussions-, Vergleich- und Austauschbedarf, wobei aber nicht die Frage nach der Begrifflichkeit von Performativität primär thematisiert wurde. Über "Strategien performativen Handelns" im theaterpädagogischen Kontext wurde jedoch durch das eigene Tun klar: Nicht gemeint ist Theaterpädagogik als Performance oder gar Performance Art. Aber: eine Erweiterung der

Kategorien theaterpädagogischen Arbeit, im Kern der Unterschied von Präsentation und Repräsentation, Deutung und Bedeutung. Darüber hinaus: Kindern, Jugendlichen, Laien, die auf einer Bühne stehen wollen, zu vermitteln, dass Denken, Zuhören, das Treffen von Entscheidungen nicht weniger als Bühnenvorgänge sind – gleichzeitig mit der Erprobung von Methoden, sie sichtbar zu machen. Das Interesse nicht auf das Erfüllen, sondern auf die Lücken, Leerstellen zu lenken.

## **AUSBLICK:**

### **Theaterpädagogischer Salon**

am 13. November 2010

von 10 – 18 Uhr

im THEATER AN DER PARKAUE

Thema: Präsentation von Prozessen

Anmeldung: [karola.marsch@parkaue.de](mailto:karola.marsch@parkaue.de)



Junges Staatstheater Berlin [www.parkaue.de](http://www.parkaue.de)

### **IMPRESSUM**

Spielzeit 2009/2010

Intendant: Kay Wuschek

Redaktion: Dramaturgie

Gestaltung: Roswitha Weber

Fotos: Yvonne Birghan-van Kruyssen, Matin Soofipour,  
Claudia Hummel

**THEATER AN DER PARKAUE**

Junges Staatstheater Berlin

Parkaue 29

10367 Berlin

Tel. 030 – 55 77 52 -0

[www.parkaue.de](http://www.parkaue.de)