

Partizipative Stückentwicklung mit Jugendlichen: Vom Drama zum postdramatischen Theater

Mit Beispielen zu Frühlings Erwachen von Frank Wedekind

Abschlussarbeit im Rahmen der Ausbildung zur Theaterpädagogin (BuT)®
Vorgelegt von Lena Stockmayer (BF10-2)

Eingereicht am 01.07.2014 an Wolfgang Schmidt (Ausbildungsleitung)

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
2 Begriffsklärung	3
3 Angestrebte Ideale bei partizipativen Stückentwicklungen mit Jugendlichen	6
3.1 Die Jugendlichen zur künstlerischen Selbständigkeit befähigen	6
3.2 Die Jugendlichen pädagogisch und künstlerisch begleiten	8
3.3 Räume für Selbstbildungsprozesse öffnen und gestalten	9
4 Das Drama als Impulsgeber	11
4.1 Themen	11
4.2 Figuren	13
4.3 Geschichte	15
4.4 Form.....	17
4.5 Sprache	18
5 Postdramatische Theaterformen als angestrebtes Ergebnis	20
5.1 Merkmale des postdramatischen Theaters nach Lehmann	20
5.2 Folgerungen für die partizipative Stückentwicklung	22
6 Der partizipative Prozess vom Drama zum postdramatischen Theater	25
6.1 Das Drama kennenlernen und Fragen stellen.....	26
6.2 Material sammeln und theatral gestalten	28
6.3 Fragmente auswählen und einen roten Faden finden	30
6.4 Eine Gesamtkomposition schaffen.....	31
7 Persönliches Fazit	33
8 Literatur	34

1 Einleitung

Thema und Fragestellung

In der vorliegenden Arbeit mit dem Titel „Partizipative Stückentwicklung mit Jugendlichen: Vom Drama zum postdramatischen Theater“ wird der Frage nachgegangen, welche Ideale bei partizipativen Stückentwicklungen angestrebt werden und in welcher Form ein Drama als Impulsgeber dienen kann; insbesondere, wenn postdramatische Theaterformen als Ergebnis der Stückentwicklung angestrebt werden.

Persönliche Motivation:

Das Thema der Hausarbeit und die damit verknüpften Fragen sind aus der Reflexion meiner theaterpädagogischen Praxis als Spielleiterin, Zuschauerin und Spielerin entstanden. Schon mit 16 Jahren entwickelte ich als Spielleiterin gemeinsam mit jüngeren SchülerInnen eigene Stücke, in denen ich im Nachhinein viele postdramatische Elemente wiederfinde. Von Anfang an fühlte ich mich auf dem Gebiet der Stückentwicklung ohne Textvorlage zu Hause. Auch bei meinem einjährigen Praktikum am Theater an der Parkaue (Junges Staatstheater Berlin) erlebte ich materialbasierte forschende Arbeitsweisen, die in performativen Präsentationen mündeten, als gängige Praxis. Ähnliche Ansätze lernte ich auch in meiner Ausbildung an der Theaterwerkstatt Heidelberg kennen und wendete ich auch in den sechs Projekten, die ich während dieser Zeit durchführte, an.

Nun bin ich an einem Punkt, an dem ich das, was ich in meiner theaterpädagogischen Praxis als selbstverständlich erlebe, begrifflich fassen und systematisch darstellen möchte. Außerdem möchte ich Fragen nachgehen, die sich aus der Praxis heraus für mich ergeben haben. Nicht zuletzt, weil ich im Rahmen meines Studiums (Lehramt an Werkreal-, Real- und Hauptschulen) immer wieder das Bedürfnis habe, die Art und Weise sowie die bildungsrelevante Dimension meiner theaterpädagogischen Arbeit begründen und theoretisch darstellen zu können.

Aus der Praxis heraus hat sich für mich die Frage ergeben, welche Ziele hinter dem Anspruch der Partizipation bei theaterpädagogischen Projekten stehen und auf was ich in der Praxis achten kann, um diesem Anspruch gerecht zu werden. Außerdem interessiert mich die Frage, inwieweit Dramentexte als Ausgangsmaterial und Impulsgeber für Stückentwicklungen dienen können. Zudem habe ich nach einem Begriff gesucht, mit dem ich Theaterformen fassen kann, die nicht die klassische Erzählung einer Geschichte als Schwerpunkt haben. Hier bin ich bei Lehmanns Begriff des postdramatischen Theaters fündig geworden, welchen ich näher definieren möchte. Ausgehend von diesen

Fragestellungen war es mir dann auch ein Anliegen, den theaterpädagogischen Prozess nochmals systematische zu beleuchten, wenn er unter den drei Prämissen der Partizipation, des Dramas als Ausgangsmaterials und der postdramatischen Theaterform als Ergebnis, gestaltet wird. Um die Überlegungen nicht auf der abstrakten Ebene zu belassen, war es mir wichtig, sie auf ein konkretes Drama anzuwenden. Hierbei habe ich mich für Frühlings Erwachen von Wedekind¹ entschieden.

Aufbau der Arbeit

Einsteigen werde ich mit einer Begriffsklärung, um mein Verständnis von den im Titel verwendeten Begriffen transparent zu machen. In einem nächsten Schritt werde ich dann drei Ideale partizipativer Stückentwicklungen erläutern und daran anknüpfend den spezifischen Fragen zum Ausgangsmaterial und zum Ergebnis nachgehen. Es wird der dramatische Text als Impulsgeber für Stückentwicklungen untersucht und postdramatische Theaterformen als Ergebnis von Stückentwicklungen hinsichtlich typischer Merkmale und daraus resultierender Konsequenzen für die theaterpädagogische Praxis betrachtet. Anschließend werde ich mich mit dem Prozess auseinandersetzen, der zwischen dem Drama als Ausgangsimpuls und der aufgeführten postdramatischen Theaterform stattfindet. Hierbei handelt es sich nicht um die Beschreibung eines bereits stattgefundenen Projekts, sondern um theoretische Überlegungen. Ziel ist es, verschiedene Phasen, die bei einer partizipativen Stückentwicklungen durchlaufen werden, systematisch und begrifflich zu erfassen und zwar in diesem Fall im Hinblick darauf, dass ein Drama als Ausgangsimpuls dient und am Ende eine postdramatische Theaterform steht.

An einigen Stellen werden die Überlegungen auf das Drama Frühlings Erwachen bezogen, um die Ausführungen zu veranschaulichen. Diese Beispiele wurden jedoch in der Praxis nicht erprobt, sondern stellen ebenfalls theoretische Überlegungen dar.

¹ Vgl. Wedekind 2013

2 Begriffsklärung

Im Folgenden wird geklärt, welches Verständnis der Begriffe *Partizipation*, *Stückentwicklung*, *Drama* und *Postdramatisches Theater* dieser Arbeit zugrunde liegt und wie daraufhin die Bezeichnungen *Partizipative Stückentwicklung* und *vom Drama zum postdramatischen Theater* zu verstehen sind.

Partizipation: Unter Partizipation im Rahmen von theaterpädagogischen Prozessen wird in dieser Arbeit die Beteiligung und Mitbestimmung der Teilnehmer am künstlerischen Prozess verstanden. Wie viel Einfluss haben die Teilnehmer auf die künstlerische Gestaltung des Stücks? Inwieweit werden sie an künstlerischen Entscheidungen beteiligt? Inwieweit wird eine solche Mitbestimmung gefördert und angestrebt? Als Gegenpol der Partizipation kann das Ausführen von Vorgaben verstanden werden. In nicht partizipativen theaterpädagogischen Prozessen führen die Teilnehmer die künstlerischen Ideen der Spielleitung aus und sind an künstlerischen Entscheidungen nicht beteiligt. Die Frage, ob ein theaterpädagogischer Prozess partizipativ ist, kann m.E. jedoch nicht mit einem *ja* oder *nein*, sondern nur mit einem *mehr* oder *weniger* beantwortet werden. Dadurch, dass am Ende die Teilnehmer diejenigen sind, die als Spieler auf der Bühne stehen, haben sie natürlich immer in irgendeiner Form Anteil an der künstlerischen Gestaltung und die Partizipation kann somit nie ganz verneint werden. Auf der anderen Seite bezieht sich der Partizipationsbegriff auf Projekte mit einer Spielleitung, die letzten Endes immer die Gesamtverantwortung trägt und daher in irgendeiner Form auch endgültige Entscheidungen trifft oder Vorgaben macht. Somit hat die Partizipation in der Praxis immer auch Grenzen, wenn es sich nicht um ein Theaterkollektiv ohne Spielleitung handelt.

Stückentwicklung: Bei einer Stückentwicklung werden ausgehend von inhaltlichen, materiellen oder formellen Impulsen Fragestellungen entwickelt, mit denen sich die Teilnehmer im theaterpädagogischen Prozess auseinandersetzen. Diese Auseinandersetzung wird mit theaterpädagogischen Methoden gestaltet und führt am Ende zu einem Stück, welches aus der Auseinandersetzung mit dem Ausgangsmaterial im Prozess entstanden ist. Dieses Vorgehen kann in der theaterpädagogischen Praxis als Gegenpol zum Inszenieren einer bestehenden dramatischen Textvorlage gesehen werden. Genauso wie das Ausgangsmaterial kann auch das Ergebnis einer Stückentwicklung sehr unterschiedlich sein. Hier können sowohl dramatische als auch postdramatische Theaterformen entstehen. Die Theaterform des entwickelten Stücks kann von Anfang an als Ziel feststehen oder sich erst im Prozess ergeben.

→ **Partizipative Stückentwicklung:** Ausgehend von diesem Verständnis von Stückentwicklung und Partizipation wird die partizipative Stückentwicklung als ein theaterpädagogischer Prozess verstanden, bei dem die Teilnehmer und die Spielleitung gemeinsam ein Stück entwickeln. Dabei gehen sie von einem inhaltlichen, materiellen oder formalen Impuls aus, formulieren Fragestellungen und finden im Laufe des Prozesses eine Theaterform für ihr Stück oder streben von Anfang an eine bestimmte Form an. Die Teilnehmer sind nicht nur in inhaltliche, sondern auch in künstlerische Entscheidungen in hohem Maße eingebunden und werden im Prozess für solche Entscheidungen sensibilisiert. Es wird angestrebt, dass die Teilnehmer in weiten Teilen des Prozesses selbständig arbeiten. Die künstlerische und pädagogische Gesamtverantwortung liegt jedoch letzten Endes immer bei der Spielleitung.

Drama: Die Unterteilung in die drei literarischen Gattungen Epik, Lyrik und Dramatik geht auf Goethe zurück, der sich an Aristoteles Einteilung in dramatische und nicht-dramatische Texte orientierte. Als Drama wird ein schriftlich fixierter Text bezeichnet, „der seiner Natur und Intention nach auf eine direkte Darstellung, auf eine Aufführung angelegt ist“². Ein Drama strebt prinzipiell die Nachahmung menschlicher Handlungen an und besteht in erster Linie aus Dialogen und Monologen. Kern des Dramas ist die dramatische Fabel, die durch die direkte Figurenrede entfaltet wird.

„Die ‚dramatische Fabel‘ fungiert als ‚Herzstück‘ (Brecht) und Ordnungsfaktor der Komposition der Nachahmung von Handlungen, die als solche dargestellt werden. Sie dient als ‚Grundrissplan‘ (Goethe), als Handlungsgerüst für die folgerichtige Anordnung unterschiedlicher Handlungselemente.“³

Das Drama erzählt durch die Handlungen der Figuren eine Geschichte ohne eine Erzählerinstanz dazwischenschalten. Dies schließt nicht aus, dass einzelne Figuren oder Figurengruppen eine Erzählerfunktion übernehmen können.

Postdramatisches Theater: Postdramatisches Theater befindet sich nach Lehmann *jenseits von Handlung*. Grundlage des postdramatischen Theaters ist keine dramatische Handlung und somit keine Geschichte von Figuren, die im Theaterstück entfaltet wird.

„Tatsächlich ist die dem neuen Theater angemessene Kategorie nicht Handlung, sondern *Zustände*. Theater verneint – zumindest nach einer Seite hin – die ihm doch als Zeitkunst eigene Möglichkeit der ‚Fabelentfaltung‘ absichtlich oder drängt sie in den Hintergrund. Das schließt eine im einzelnen

² Denk; Möbius 2010, 15

³ Ebd., 15

bewegte Dynamik im `Rahmen` des Zustandes nicht aus - man könnte sie im Unterschied zur dramatischen, eine *szenische Dynamik* nennen.“⁴

Weitere Merkmale postdramatischen Theaters sind die *Non-Hierarchie der Theatermittel*, die *Betonung der Körperlichkeit*, die *veränderte Rolle des Schauspielers* und die *Abkehr von der Illusion*. Diese werden in Kapitel 6.1 näher erläutert.

→ **Vom Drama zum postdramatischen Theater:** Die Begriffe Drama und postdramatisches Theater scheinen auf den ersten Blick im Widerspruch zueinander zu stehen. Findet doch im postdramatischen Theater gerade eine Abkehr vom klassischen dramatischen Aufbau statt. Die Abkehr von der dramatischen Form muss m.E. jedoch nicht bedeuten, dass das Drama als Impulsgeber verneint wird. Die Vielschichtigkeit von Dramentexten kann in diesem Zusammenhang auf eine andere Art und Weise gewürdigt werden. Das Drama wird als komplexes Gegenüber für eine fruchtbare Auseinandersetzung in Bezug auf eigene Fragestellungen wahrgenommen. So können Themen, Figuren, Geschichte, Form oder die Sprache eines Dramas zum Ausgangspunkt einer postdramatischen Stückentwicklung werden.

⁴ Lehmann 2011, 113

3 Angestrebte Ideale bei partizipativen Stückentwicklungen mit Jugendlichen

In diesem Kapitel wird auf die angestrebten Ideale bei partizipativen Stückentwicklungen mit Jugendlichen eingegangen. Hierbei werden einige Argumente aus Maike Plaths Buch zum partizipativen Theaterunterricht mit Jugendlichen aufgegriffen.⁵ Bewusst wurde der Begriff „Ideale“ und nicht „Merkmale“ gewählt, da „nicht überall wo Partizipation drauf steht auch Partizipation drin“ ist. Diese Ideale in der Praxis tatsächlich befriedigend umzusetzen stellt sich nicht immer als einfach dar. Sie erfordern zum einen entsprechende Rahmenbedingungen und zum anderen eine hohe Spielleiterkompetenz. Ein erster Schritt in Richtung Ziel ist es m.E. jedoch, sich des Ziels bewusst zu sein und es in Worte fassen zu können. In den folgenden Unterkapiteln werden drei Ideale partizipativer Stückentwicklungen formuliert und erläutert.

3.1 Die Jugendlichen zur künstlerischen Selbständigkeit befähigen

Bei partizipativer Theaterarbeit werden „die Jugendlichen nicht nur in ihrer Rolle als Schauspieler [...] gefordert, sondern zusätzlich in das Handwerkszeug des Theaters eingeweiht und zu Künstler_innen, Regiser_innen, Autor_innnen“⁶ ausgebildet. „Sie sind nicht länger ‚Ausführende‘ eines von Spielleiter_innen und Regisseur_innen entwickelten Konzeptes, sondern werden befähigt, eine eigene künstlerische Ausdrucksform zu finden.“⁷ Die Jugendlichen werden in diesem Prozess als potenzielle Künstler ernst genommen. Die Grundfrage lautet: „Wie können wir Jugendliche dabei unterstützen, künstlerisch eigenständig zu handeln?“⁸ Hierbei wird deutlich, dass es nicht darum geht, den Jugendlichen etwas Inhaltliches beizubringen oder sie als Schauspieler auszubilden. Vielmehr geht es darum, dass die Jugendlichen dabei unterstützt werden, die Welt mit den Mitteln der Kunst zu erforschen, ästhetische Erfahrungen zu machen und ihren individuellen Fragen nachzugehen.

„Die Jugendlichen werden [...] zu künstlerisch Forschenden. Sie begeben sich in einen Produktionsprozess mit ungewissem Ausgang. Dabei verlassen sie den Bereich des Gesicherten, Bekannten und Verbürgten ständig von Neuem und erschaffen zwischen Diskutieren, Schreiben, Verstehen, Konzipieren, Proben und Verwerfen ihre eigene Deutung der Wirklichkeit.“⁹

Die künstlerische Forschung setzt bei der Lebenswelt und Biografie der Jugendlichen an. Ausgehend von ihren individuellen Erfahrungen und Fragestellungen setzen sich die Jugendlichen mit fremden Inhalten auseinander. „Nur im Spannungsverhältnis zwischen

⁵ Vgl. Plath 2014

⁶ Ebd., 29

⁷ Ebd., 29

⁸ Ebd., 24

⁹ Ebd., 29

dem eigenen Privaten und dem Äußeren entsteht eine Erkenntnis¹⁰, die über die bereits bestehende Sicht der Dinge hinausgeht. Dies bezieht sich nicht nur auf inhaltliche Aspekte, sondern auch auf theatrale Darstellungsformen. Auch hier sollen die Jugendlichen mit unbekanntem Formen konfrontiert werden und zwar so, dass sie dazu befähigt werden, diese Formen auch selbst zu nutzen und sie nicht nur auszuführen.

Tatsächlich partizipative Prozesse finden jedoch oft nur in der Theorie statt. Schaut man in der Praxis genau hin, findet die Partizipation der Jugendlichen teilweise nur sehr eingeschränkt statt und die Jugendlichen sind am Ende doch wieder hauptsächlich Ausführende der Ideen der Spielleitung.

„Oft fehlt es an ausreichend Zeit, an angemessenen räumlichen Bedingungen und an pädagogischer Expertise, denn: Bevor eine eigenständige, künstlerische Auseinandersetzung mit den Jugendlichen überhaupt stattfinden kann, müssen zunächst die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, wie z.B. Sozialverhalten, Konzentrationsfähigkeit, Empathievermögen, Anerkennung von Regeln und nicht zuletzt Grundkenntnisse ästhetischer Ausdrucksmöglichkeiten. All das braucht Zeit und pädagogisches Geschick.“¹¹

Besteht Zeitdruck kann es schnell dazukommen, dass die Jugendlichen „entmündigt“ werden und die Spielleitung von vorne herein ein genau definiertes Ziel festlegt, das die Jugendlichen erreichen sollen und zwar auf eine ganz bestimmte Art und Weise. Es ist jedoch wichtig, „dass ein künstlerischer Prozess ein unvorhersehbarer ist. Es wird nicht auf ein vorab ausformuliertes Ziel hin gearbeitet“¹². Es besteht also zum einen die Gefahr, dass die Spielleitung zu viel lenkt, eine ebenso ernst zu nehmende Gefahr ist jedoch auch, dass die Spielleitung die Teilnehmer überfordert und alleine lässt und sie mit Ergebnissen auf die Bühne schickt, die nicht die Wirkung erzielen, die die Jugendlichen sich erhoffen. Gerade bei biografischem Arbeiten ist es wichtig, dass die Jugendlichen auf der Bühne nicht „ausgestellt“ werden, sondern dass eine künstlerische Verfremdung, Verdichtung und Zuspitzung ihrer Geschichten erfolgt. Die Transformation des Alltäglichen ins Künstlerische ist notwendiger Bestandteil theaterpädagogischer Prozesse.

„Gerade in der künstlerischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen wird der prinzipiell transitorische Status des Materials [...] häufig ignoriert. Unter dem Label der Authentizität wird allzu leicht alles, was ‚aus den Kindern kommt‘ für dar- und ausstellungswert befunden. Authentizität allein ist aber kein künstlerisches Qualitätssiegel. [...] Die theaterpädagogische Arbeit muss Kindern und Jugendlichen genau diese Erfahrung ermöglichen, in einem [...] künstlerischen Transformationsprozess in eine Distanz zum selbst gefundenen Stoff zu treten.“¹³

¹⁰ Ebd., 30

¹¹ Ebd., 23

¹² Ebd., 34

¹³ Stang 2010, 11

3.2 Die Jugendlichen pädagogisch und künstlerisch begleiten

Dass künstlerische Prozesse mit Jugendlichen immer auch pädagogische Prozesse sind, darf in der theaterpädagogischen Praxis nicht vernachlässigt werden, besonders, wenn das Ziel der Partizipation angestrebt wird.

„In dem Moment, in dem ein Künstler mit Jugendlichen arbeitet, finden zwangsläufig Beziehungen und in der Folge Kommunikation statt, die gestaltet werden muss, wenn sie nicht desaströs verlaufen soll. Die Partizipation der Jugendlichen kann nur stattfinden, wenn pädagogische Kenntnisse bzw. pädagogische Neugier oder Begabung seitens der Spielleitung existieren.“¹⁴

Gerade wenn wie bei partizipativen Prozessen ein grundlegendes Ziel darin besteht, die Jugendlichen zu künstlerischer Selbständigkeit zu befähigen, ist dies eine eindeutig pädagogische Aufgabe, die jedoch ohne künstlerische Expertise nicht leistbar ist. Deshalb besteht ein weiteres Ideal partizipativer Stückentwicklungen darin, die Jugendlichen optimal pädagogisch und künstlerisch zu begleiten.

Die Spielleitung sollte den Jugendlichen mit einer vorurteilsfreien Offenheit begegnen und ein ehrliches Interesse an ihrer Sicht auf die Welt zeigen. Die Jugendlichen sollten in ihrem Verständnis von bestimmten Themen und Theater ernst genommen werden, was nicht heißt, dass sie nicht auch mit Neuem, für sie Fremdem konfrontiert werden sollen. Es hat jedoch m.E. keinen Sinn, ihnen etwas überzustülpen, was sie nicht selbst für sich entdecken.

Künstlerische Qualität und pädagogisches Arbeiten schließen sich nicht aus, sondern stehen in einer positiven Wechselwirkung zueinander. Werden die gruppendynamischen Prozesse vom Spielleiter bei der methodischen Gestaltung des Prozesses berücksichtigt und schafft er es die Teilnehmer im Finden ihres eigenen künstlerischen Ausdrucks zu unterstützen, spiegelt sich dies auch im „künstlerischen Produkt“ wieder. Stehen die Teilnehmer am Ende als Ensemble auf der Bühne, das genügend Zeit hatte, sich als Gruppe kennenzulernen und auszuprobieren, zeigt sich dies auch im theatralen Zusammenspiel.

Die besondere Ästhetik theaterpädagogischer Inszenierungen liegt m.E. gerade darin, dass die Teilnehmer in ihrer Individualität und mit ihrem ganz persönlichen Verständnis von der Welt sichtbar werden. Dieses Potenzial sollte in der Arbeit mit Jugendlichen genutzt werden und dazu benötigt die Spielleitung gleichermaßen pädagogische als auch künstlerische Kompetenzen.

¹⁴ Plath 2014, 21

3.3 Räume für Selbstbildungsprozesse öffnen und gestalten

Welche Art von Bildungsprozessen durch theaterpädagogisches Arbeiten ermöglicht werden ist ein viel diskutiertes Thema. Die Besonderheit der Bildungsprozesse, die im Bereich des Theaters stattfinden scheint verloren zu gehen, wenn man Theater nur als Mittel ansieht, durch das moralische, politische oder persönliche Bildung gefördert werden können. Dass Bildung jedoch grundsätzlich als Selbstbildung verstanden werden sollte, schein unumstritten. Das Subjekt wird als aktiver Initiator des Bildungsprozesses angesehen, es bildet sich selbst, es verändert das eigene Selbst- und Weltverhältnis durch eine aktive Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt. Bildung kann demnach nicht von außen verordnet oder eingetrichtert werden. Es können jedoch Räume geöffnet und bewusst gestaltet werden, die solche Selbstbildungsprozesse ermöglichen. Dies legt nahe, dass ein Ideal der partizipativen Theaterarbeit darin besteht, durch das Stärken der Partizipation solche subjektbezogenen Erfahrungsräume in noch größerem Umfang zu ermöglichen.

Was ist nun aber die Besonderheit an Selbstbildungsprozessen, die in „Theaterräumen“ stattfinden? Ulrike Hentschel definiert den Begriff der *ästhetischen Bildung* als „wahrnehmende und gestaltende Auseinandersetzung mit Kunst“ und somit als „Auseinandersetzung des Subjekts mit sich selbst im Medium der Kunst“¹⁵. Sie grenzt den Begriff damit auch von der „aistischen Bildung“ ab, die sich auf alltägliche Sinneswahrnehmung bezieht. Die ästhetischen Bildungsprozesse im Medium der Kunst weisen Besonderheiten auf, durch die sie sich von anderen, bspw. theoretischen Bildungsprozessen abgrenzen lassen. Künstler erleben sich als frei schaffende Subjekte, die eine Wirklichkeit gestalten können, die nicht an äußere Zwecke gebunden ist. Kant definiert Freiheit als die Möglichkeit unabhängig von Kausalität Entscheidungen zu treffen. Das bedeutet die eigenen Entscheidungen und Handlungen sind nicht von äußeren Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen determiniert. Diese Freiheit erlebt der Künstler im ästhetischen Handeln. Er schafft aus sich heraus eine Wirklichkeit, die keinen bestimmten Zweck erfüllt oder auf bestimmte Ursachen zurückzuführen ist. Der Künstler erlebt sich unmittelbar als kreatives und somit schöpferisches Wesen. Ästhetische Erfahrung ist somit unabhängig „von außerästhetischen, durch theoretische oder praktische Erkenntnisse bestimmte Zwecksetzungen“¹⁶. „Allein durch diese Qualität vermag sie den Menschen in den Zustand der Bestimmungsfreiheit zu setzen und ihm die Möglichkeit der Selbstbestimmung zu eröffnen. [...] [E]s geht nicht um die Darstellung eines bestimmten

¹⁵ Hentschel 2010, 19

¹⁶ Ebd., 237

Inhalts mit theatralen Mitteln, sondern um die Erzeugung einer theatralen Wirklichkeit.“¹⁷ Der Schwerpunkt liegt nicht auf dem was dargestellt wird, sondern darauf, wie theatrale Wirklichkeit erzeugt werden kann. Der entscheidende Ausgangspunkt zur Annäherung an die Besonderheit der bildenden Wirkung im Bereich des Theaters ist nach Hentschel „das besondere Verhältnis von Subjekt und Objekt, von Produzierendem und Produkt/Material, das die Kunst des Theaterspielens gegenüber anderen Künsten auszeichnet.“¹⁸ Der Spieler erlebt sich im gleichen Moment als Subjekt und Objekt des kreativen Gestaltens und wird sich somit seiner Fähigkeit zur Selbstreflexivität bewusst. Die Möglichkeit der exzentrischen Betrachtung des eigenen Selbst wird in der Anthropologie als entscheidendes Merkmal des Menschen im Gegensatz zum Tier hervorgehoben und wird im Akt des Theaterspielens unmittelbar zur Erfahrung gebracht. Ästhetische Bildungsprozesse zeichnen sich demnach durch die besondere Qualität ästhetischer Erfahrungen aus, die sich von Alltagserfahrungen insbesondere durch ihre Zweckfreiheit und das damit verbundene Erleben von schöpferischer Freiheit und im Medium des Theaters durch die intensive Wahrnehmung des Selbst als exzentrisches Wesen unterscheiden.

Da die ästhetischen Erfahrungen bei Stückentwicklungen in Verbindung mit dem Ausgangsmaterial gemacht werden, finde ich es jedoch nicht sinnvoll die Bildungsprozesse die in Bezug auf dieses Material geschehen können völlig auszuklammern. Natürlich besteht eine Gefahr darin, die Theaterpädagogik nur als Methode zu sehen, mithilfe derer das Material erschlossen wird. Aber dass sich das Verhältnis von Subjekt und Material durch den Prozess verändern kann und diese Veränderung Auswirkungen haben kann, die über das Projekt hinausgehen, stellt für mich auch eine bildungsrelevante Dimension theaterpädagogischer Prozesse dar. Die Theaterpädagogik wird m.E. nur dann für außerästhetische Ziele verzweckt, wenn vom Spielleiter fokussiert wird, wie genau das Verhältnis von Spieler und Material durch den Prozess verändert werden soll. Für Bildung und somit auch für ästhetische Bildung gilt, dass sie „in pädagogischer Absicht nicht herstellbar und steuerbar“ ist. Sie ist „von der Entscheidung beziehungsweise den Möglichkeiten des Einzelnen“ abhängig. „Es kann also bestenfalls darum gehen Bedingungen zu schaffen, unter denen ästhetisch bildende Prozesse möglich werden. Ihr tatsächliches Zustandekommen entzieht sich jeder gezielten Einflussnahme sowie auch die Mehrzahl der Faktoren die für ihr mögliches Scheitern verantwortlich sind.“¹⁹

¹⁷ Ebd., 237

¹⁸ Ebd., 238

¹⁹ Ebd., 244

4 Das Drama als Impulsgeber

„Die starre hierarchische Kopplung von dramatischem Text und Bühne wird verflüssigt. Von nun an kann das Theater den Text als Partitur verstehen, ihn perspektivieren, verfremden, ad absurdum führen, frei montieren, in seiner klanglichen Qualität ausstellen oder auch ganz auf ihn verzichten.“²⁰

In diesem Kapitel werden einige Aspekte dramatischer Textes näher betrachtet, die als Impulsgeber für partizipative Stückentwicklungen genutzt werden können: Themen, Figuren, Geschichte, Form und Sprache.

Der dramatische Text wird als eine Fundgrube verstanden, die auf vielen verschiedenen Ebenen Impulse für eine kreative Auseinandersetzung bietet. Um das Potenzial eines dramatischen Textes auf den verschiedenen Ebenen wirklich ausschöpfen zu können, ist es m.E. notwendig, eine umfassende Analyse des Dramas durchzuführen. Diese Dramenanalyse sollte im Voraus schon von der Spielleitung durchgeführt werden. Sie hilft ihr dabei auf entsprechende Impulse der Gruppe flexibel reagieren zu können. Wurde das Drama in seinen verschiedenen Dimensionen erfasst, ergeben sich mehr Möglichkeiten um mit ihm zu experimentieren. Außerdem kann aufgrund der Analyse Material erstellt werden, das den Jugendlichen hilft, das Drama inhaltlich zu erfassen, wenn dies für den Prozess der partizipativen Stückentwicklung notwendig ist, z.B. Inhaltsangaben, Figurenkonstellationen, Comic etc..

Angewendet werden die Ausführungen zu den einzelnen Aspekten in den folgenden Unterkapiteln auf das Drama *Frühlings Erwachen* von Wedekind.

4.1 Themen

Aus einem Drama lassen sich vielfältige Themen generieren. Je nachdem unter welchem Blickwinkel das Drama gelesen wird, treten andere Themen in den Vordergrund. Wird nach dem Thema gefragt, geht es immer darum, die Handlungen des Dramas auf ihren thematischen Kern hin zu verallgemeinern. So können Themen wie Liebe, Freundschaft, Macht, Eifersucht etc. herausgearbeitet werden. Diese Themen bieten die Möglichkeit eigene Erfahrungen aus der Lebenswelt zu assoziieren, weiteres Fremdmaterial zu dem Thema zu sammeln oder im Drama meist differenziert angelegte Perspektiven auf das Thema herauszuarbeiten.

Im Folgenden soll beispielhaft am Drama *Frühlings Erwachen* gezeigt werden, wie thematische Schwerpunkte aus einem Drama entnommen werden können.

²⁰ Schülein; Zimmermann 2006, 266

Bei Frühlingserwachen bietet es sich bspw. an, den Fokus auf die Jugendlichen zu lenken und die Frage zu stellen, mit welchen Konflikten, Fragen, Ängsten und Wünschen sie sich in der Pubertät, in der Phase des Erwachsenwerdens, der Identitätsfindung, konfrontiert sehen. Diese Perspektive wählt auch Meier in seiner Interpretation.

„Im Zentrum des Stücks stehen Kinder im Pubertätsalter sowie ihre Konflikte mit sich selbst, ihren Altersgenossen und der Gesellschaft, verkörpert durch Eltern, Lehrer und die Kirche; somit lässt sich der Inhalt des Dramas im weitesten Sinne unter das Schlagwort *Jugend* subsumieren.“²¹

In der näheren Auseinandersetzung mit dem Drama unter dieser Perspektive habe ich drei mögliche Themenschwerpunkte herausgearbeitet, die meiner Meinung nach auch für eine Stückentwicklung mit Jugendlichen als Themen interessant sein könnten. Zu jedem Schwerpunkt werden beispielhafte Zitate aus dem Drama gegeben, die als Anknüpfungspunkt dienen könnten.

1. Das Verhältnis zwischen Eltern und Jugendlichen/ Erziehung

Wendla: „Wen in der Welt soll ich denn fragen als dich! Bitte, liebe Mutter, sag es mir! Sag’s mir geliebtes Mütterchen! Ich schäme mich vor mir selber. Ich bitte dich, Mutter, sprich! Schilt mich nicht, dass ich so etwas frage. Gib mir Antwort – wie geht es zu? – wie kommt das alles? – Du kannst doch im Ernst nicht verlangen, dass ich bei meinen vierzehn Jahren noch an den Storch glaube.“ (II,2)

Frau Bergmann: „Aber es geht ja nicht Kind! – Ich kann es ja nicht verantworten. – Ich verdiene ja, dass man mich ins Gefängnis setzt – dass man dich von mir nimmt...“ (II,2)

2. Die Rolle der Schule im Leben von Jugendlichen

Moritz: „An nichts kann man denken, ohne dass einem Arbeiten dazwischen kommen!“ (I,2)

Moritz: „Wenn ich nicht promoviert worden wäre hätte ich mich erschossen.“ (I, 4)

Moritz: „Ich will arbeiten und arbeiten, bis mir die Augen zum Kopf herausplatzen.“ (II,1)

Frau Gabor.: „Die Schule ersetzt Ihnen die Gesundheit nicht. – Fleißig spazieren gehen in der frischen Luft! Das ist in Ihren Jahren mehr wert als ein korrektes Mittelhochdeutsch.“ (II,1)

Frau Gabor: „Es ist meiner Ansicht nach durchaus unzulässig, einen jungen Mann nach seinen Schulzeugnissen zu beurteilen. Wir haben zu viele Beispiele, dass sehr schlechte Schüler vorzügliche Menschen geworden und umgekehrt ausgezeichnete Schüler sich im Leben nicht sonderlich bewährt haben.“ (II,5)

²¹ Meier 1998, 97

3. Die Phase der Pubertät als eine Phase des Hinterfragens und Infragestellens

Melchior: „Möchte doch wissen, wozu wir eigentlich auf der Welt sind!“ (I,2)

Moritz: „Ich durchkoste Zug für Zug die geheimnisvollen Schauer der Loslösung. Ich schluchze vor Wehmut über mein Los. - - Das Leben hat mir die kalte Schulter gezeigt. Von drüben her sehe ich ernste freundliche Blicke winken.“ (II,7)

Wendla: „Hab ich nun eine Schwester, die ist seit zwei und einem halben Jahr verheiratet, und ich selber bin zum dritten Male Tante geworden, und hab gar keinen Begriff, wie das alles zugeht...“ (II,2)

Melchior: „Ich habe gehört, Wendla, du gehst häufig zu armen Leuten. Du brächtest ihnen Essen, auch Kleider und Geld. Tust du das aus eigenem Antriebe oder schickt deine Mutter dich? [...] Gehst du gern oder ungern, wenn deine Mutter dich so wohin schickt? [...] Du gehst also um deiner Freude willen zu den armen Leuten? [...] Aber wenn es dir keine Freude wäre, würdest du nicht gehen? [...] Kann der Geizige dafür, dass es ihm keine Freude macht, zu schmutzigen kranken Kindern zu gehen? [...] Es gibt keine Aufopferung! Es gibt keine Selbstlosigkeit!“ (I,5)

4.2 Figuren

Auch die Figuren eines Dramas können vielfältige Impulse für Stückentwicklungen geben. Die Figuren können entweder als Einzelpersonen Gegenstand der Betrachtung werden oder in ihrer Beziehung zu anderen Figuren. Es wird bewusst der Begriff *Figur* und nicht *Person* oder *Charakter* verwendet. Damit wird die Tatsache hervorgehoben, dass „eine fiktive dramatische Figur im Gegensatz zu einem realen Charakter ein intentionales Konstrukt ist“²².

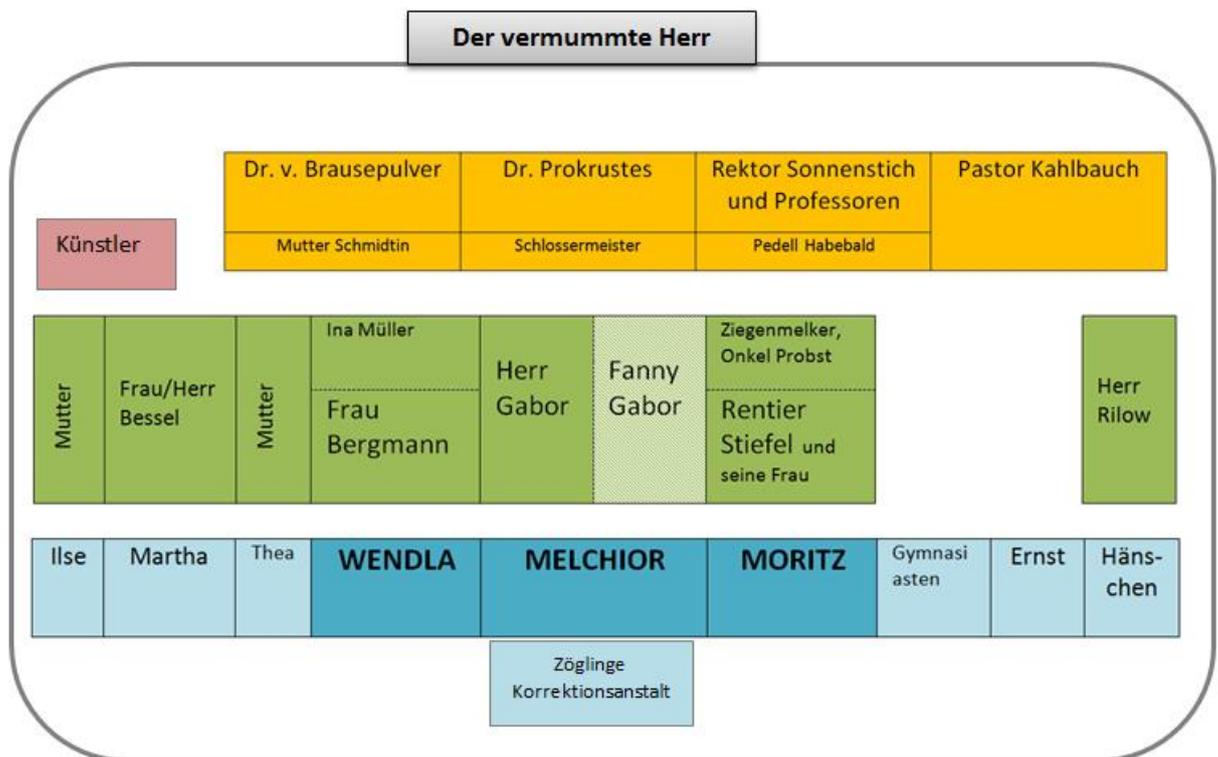
„[D]er Satz von Informationen, durch den eine Figur in einem dramatischen Text bestimmt wird, [ist] ein endlicher und abgeschlossener [...] und auch von einer noch so genauen Analyse allenfalls ausgeschöpft werden kann, während die Zahl der Informationen, die man über einen realen Charakter in Erfahrung bringen kann, prinzipiell eine unbegrenzte ist.“²³

Aus dem Dramentext können demnach eine begrenzte Anzahl an Informationen entnommen werden, alles was darüber hinaus über die Figur geschlossen wird, ist die Interpretation des Lesers.

Auch an dieser Stelle sollen beispielhaft die Figuren aus *Frühlings Erwachen* näher betrachtet werden. In *Frühlingserwachen* bietet es sich an, die Figuren in Gruppen zu unterteilen und sowohl die Gruppen als auch die Einzelpersonen zueinander in Beziehung zu setzen. Um die Figuren aus *Frühlingserwachen* besser greifen zu können habe ich ein Schaubild erstellt, in dem auch die verschiedenen Gruppen verdeutlicht werden.

²² Pfister 2001, 221

²³ Ebd.



Jugendliche: Unter den Jugendlichen befinden sich die drei Hauptfiguren Wendla, Melchior und Moritz, deren drei Geschichten im Drama entfaltet werden und teilweise nebeneinander, teilweise ineinander verzahnt ablaufen. Im Drama treten noch weitere Jugendliche Figuren auf. Martha und Thea sind Freundinnen von Wendla. Martha zeichnet sich dadurch aus, dass sie eine besonders strenge und gewaltsame Erziehung erfährt. Ilse dagegen, die Wendla, Melchior und Moritz noch von früher kennt, ist ein Freigeist. Sie arbeitet als Künstlermodel in der Stadt und hat schon verschiedene sexuelle Erfahrungen gesammelt. Melchior und Moritz gehen mit einer Reihe anderer Jungs aufs Gymnasium. Diese treten in verschiedenen Gruppenszenen auf. Ernst und Hänschen haben eine besondere Rolle, da sie in einer Szene alleine auftreten, in der sie sich ihre Liebe gestehen und küssen. Schon zuvor tritt Hänschen alleine in einer Szene auf, in der er sich auf der Toilette selbstbefriedigt. Im Schaubild sind außerdem die „Zöglinge der Korrek-tions-anstalt“ unterhalb von Melchior dargestellt. Melchior lernt sie kennen, als er selbst in der Korrek-tions-anstalt ist. Zu den anderen Jugendlichen haben sie jedoch keinen Kontakt. In der einzigen Szene, in der sie auftreten, masturbieren sie gemeinsam auf ein Geldstück und beschimpfen sich gegenseitig.

Erwachsene in der Rolle der Eltern und Verwandten: Im Drama erfährt man fast über alle Eltern der Jugendlichen und ihre Erziehungsmethoden etwas. Über Herrn und Frau Gabor, Frau Bergmann und Rentier Stiefel erfährt man mehr, da sie auch selbst auftreten. Besonders die Beziehung von Wendla zu ihrer Mutter und die Erziehung von Frau Gabor werden umfangreicher dargestellt.

Erwachsene in der Rolle der Vertreter der Gesellschaft: Überspitzt und karikativ werden verschiedene Vertreter der Gesellschaft dargestellt, was sich schon in ihren Namen widerspiegelt. Die Lehrer (Rektor Sonnenstich und andere Professoren) werden besonders in einer Konferenz als unfähig und egozentrisch dargestellt. Auch der Pastor Kahlbauch, der Arzt Dr. v. Brausepulver und der Erzieher Dr. Prokrustes kommen in den Darstellungen nicht besser weg. Die Künstler stellen zwar inhaltlich einen Gegenpol zu den anderen Erwachsenen dar, aber auch sie werden sehr typenhaft und polarisiert geschildert.

Der verummte Herr tritt in der letzten Szene überraschend auf und hält Melchior davon ab genauso wie Moritz Selbstmord zu begehen. Wofür er genau steht, wird aus dem Text nicht eindeutig ersichtlich und in der Fachliteratur gibt es dazu verschiedene Interpretationen. „Die geläufigste Deutung ist [...], dass der verummte Herr nichts als das Leben selbst repräsentiert.“²⁴ Es handelt sich bei dem „verummten Herrn“ also nicht um eine Figur, die für ein Individuum oder einen bestimmten Typ steht. Vielmehr personifiziert der verummte Herr etwas, das der Leser sich selbst erschließen muss. In seiner Funktion für das Stück kann der verummte Herr als „Deus ex machina“ bezeichnet werden.

„Zuweilen finden sich Dramen, in denen ein Konflikt überraschend und ohne plausible Motivierung einer Lösung zugeführt wird. Im griechischen Drama bewerkstelligte meist ein mit Hilfe von Maschinen auf die Bühne heruntergelassenes göttliches Wesen diese Auflösung, daher spricht man auch von einem `Deus ex machina`. Im übertragenden Sinne steht `Deus ex machina` heute für solche Konfliktlösungen, die keine kausallogische Motivierung aus dem Handlungszusammenhang erfahren.“²⁵

4.3 Geschichte

Pfister definiert in seinem Buch *Das Drama* den Begriff der *Geschichte*.²⁶ Sie „liegt der Makrostruktur nicht nur jedes dramatischen, sondern auch jedes narrativen Textes zugrunde“²⁷. Sie „kann vom Rezipienten aus der Darstellung rekonstruiert werden“²⁸. Der Begriff der Geschichte ist klarer definiert als die Begriffe *Inhalt* oder *Handlung*, die bei Dramenanalysen auch oft verwendet werden. Es kann interessant sein, die Geschichte unabhängig von ihrer Darstellungsform im Drama herauszuarbeiten, dadurch wird bewusst, wie unterschiedlich die Geschichte erzählt werden könnte und die Form, die im Drama gewählt wurde kann reflektiert werden.

²⁴ Neubauer 2001, 23

²⁵ Denk; Möbius 2010, 71

²⁶ Vgl. Pfister 2001, Kapitel 6

²⁷ Ebd., S.265

²⁸ Ebd., S.266

Für eine Stückentwicklung kann die Geschichte auch ganz unabhängig von ihrer Darstellung im Drama zum Gegenstand werden und es können beispielsweise Teile der Geschichte, die im Drama nur am Rande erwähnt wurden, in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung treten.

Stellt man bei dem Drama Frühlings Erwachen die Frage *Was wird erzählt?*, kann mit drei Geschichten aus drei unterschiedlichen Perspektiven geantwortet werden.

Wendlas Geschichte: Sie wird vierzehn. Sie will kein langes Kleid anziehen. Sie erfährt von ihrer Freundin Martha, dass diese zuhause geschlagen wird. Sie trifft Melchior Gabor im Wald, unterhält sich mit ihm und bittet ihn sie zu schlagen. Sie erfährt, dass ihre Schwester ein Kind bekommen hat und möchte von ihrer Mutter wissen, wie das mit dem Kinder kriegen funktioniert. Die Mutter erzählt es ihr nicht. Sie schläft mit Melchior, ohne zu wissen, was sie tut. Sie wird dabei schwanger, ohne es zu wissen. Ihre Mutter veranlasst eine Abtreibung, ohne dass Wendla davon weiß. Sie stirbt bei der Abtreibung.

Melchiors Geschichte: Er schreibt seinem Freund Moritz Stiefel alles auf, was er über Sexualität und Fortpflanzung weiß. Er trifft Wendla im Wald und unterhält sich mit ihr. Er lässt sich von ihr überreden sie zu schlagen. Melchior hilft Moritz bei seinen Schulaufgaben. Melchior schläft mit Wendla und schwängert diese. Melchior muss zum Rektor, weil Moritz sich umgebracht hat und Melchiors Aufschriebe bei ihm gefunden wurden. Er flieht von der Schule. Seine Eltern schicken ihn in eine Korrekptionsanstalt. Dort flieht er. Auf dem Friedhof erfährt er, dass Wendla tot ist und fühlt sich schuldig. Er trifft dort den toten Moritz. Melchior spielt mit dem Gedanken sich umzubringen, tut es dann aber doch nicht, weil ein vermummter Mann auftaucht und ihn davon überzeugt, mit ihm mitzukommen.

Moritz' Geschichte: Moritz erfährt von seinem Freund Melchior in Gesprächen und einem Brief einiges über Sexualität und Fortpflanzung. Moritz geht verbotenerweise ins Lehrerzimmer um nachzuschauen, ob er versetzt wird. Er wird vorläufig versetzt. Er arbeitet hart, damit er auf der Schule bleiben darf. Er fühlt sich krank. Er wird nicht promoviert und bittet deshalb Frau Gabor ihm Geld zu geben, damit er fliehen kann, da er nicht bei seinen Eltern bleiben will. Er droht ihr sich sonst umzubringen. Sie gibt ihm das Geld nicht. Moritz spielt mit dem Gedanken sich umzubringen. Er trifft Ilse. Diese will, dass er mit ihr mitkommt, womöglich um mit ihr zu schlafen. Er geht nicht mit. Er bereut, dass er nicht mitgegangen ist. Er bringt sich um.

4.4 Form

Wie bereits erwähnt stößt man bei der Beschäftigung mit der Geschichte auch automatisch auf die Frage *Wie wird erzählt?* und es kann untersucht werden, wie die Geschichte im Drama dargestellt wird. Die Form des Dramas kann auch als Dramaturgie bezeichnet werden. Gerade im Deutschunterricht wird immer noch großen Wert auf die Formenanalyse und die damit verbundene Zuordnung zu bestimmten Gattungen gelegt. Für die Stückentwicklung kann die genauere Betrachtung der Form des Dramas interessant sein, um eventuell Ideen für die Bauform des eigenen Stücks zu bekommen. Auch wenn wir in Kapitel 5 sehen werden, dass bei postdramatischen Theaterformen nicht mehr die Entfaltung einer Handlung im Mittelpunkt steht, liegt auch diesen Theaterformen trotzdem eine Dramaturgie, eine bewusste Anordnung der Einzelfragmente zugrunde.

Im Folgenden wird die Form von Frühlings Erwachen analysiert.

Die Geschichte wird in drei Akten erzählt, der erste besteht aus fünf, die anderen beiden aus sieben Szenen. Spittler bezeichnet den ersten Akt als Exposition, hier werden die Personen, ihre jeweiligen Situation und mögliche Konflikte vorgestellt.²⁹ Im zweiten Akt finden nach Spittler die entscheidenden Handlungen im Drama statt, so z.B. der Geschlechtsverkehr zwischen Melchior und Wendla und Moritz' Selbstmord. Im dritten Akt werden dann die Konsequenzen dieser Handlungen aufgezeigt. Im zweiten und dritten Akt hebt Spittler die wahllos erscheinende Aneinanderreihung der Szenen hervor.³⁰ Auffallend ist auch, dass manche Szenen, wie bspw. die Hänschen-Szene auf der Toilette, keine direkte Funktion für den Handlungsverlauf des Stückes haben.

Frühlingserwachen kann m.E., trotz der laut Spittler vorhandenen Exposition, als Drama der *offenen Form* bezeichnet werden. Das bedeutet, die Einheit von Ort, Zeit und Handlung wird nicht erfüllt.³¹

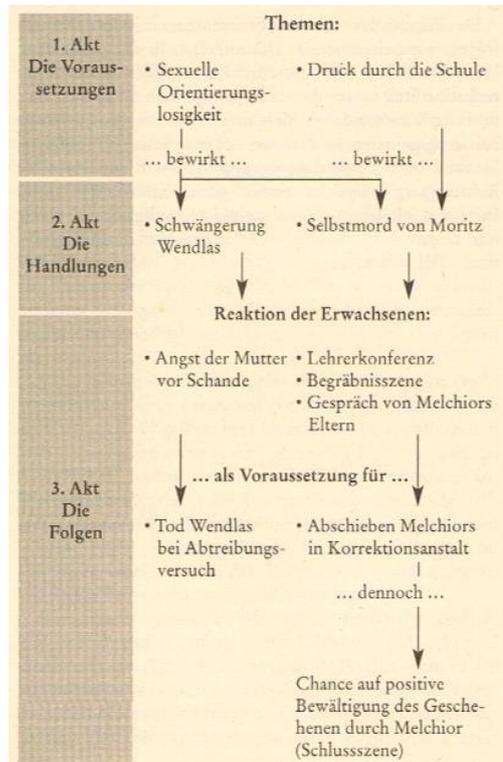
In Frühlings Erwachen ist der streng lineare Handlungsverlauf aufgelöst und es gibt mehrere parallel verlaufende Handlungsstränge. Auch die Einheit der Zeit ist nicht gegeben. „Der alten Auffassung vom Drama zufolge ist die Einheit der Zeit dann gewahrt, wenn im Stück ein zeitlicher Rahmen durchmessen wird, der 24 Stunden nicht überschreitet. Davon kann in Wedekinds Stück nicht die Rede sein: Es beginnt mit Wendlas Geburtstag im Frühjahr und endet im November, stellt also einen Zeitraum von

²⁹ Vgl. Spittler 1999, 21

³⁰ Vgl. Ebd. 25ff

³¹ Vgl. Denk; Möbius 2010, 69

etwa einem halben Jahr dar.“³² Die Einheit des Ortes ist ebenfalls nicht gegeben. Das Stück spielt an sechzehn verschiedenen Orten. Auch die „Beschränkung der handelnden Figuren auf Standespersonen mit entsprechender Fallhöhe“³³ wird durch die jugendlichen Hauptfiguren nicht erfüllt und die hohe Anzahl der „dramatis personae“ ist typisch für die Form des offenen Dramas.³⁴



Neubauer hat versucht die Handlungslogik des Stückes in dem links abgedruckten Schaubild darzustellen³⁵:

Die Ereignisse scheinen kausal miteinander verknüpft zu sein und Spittlers Einteilung in Exposition, Handlungen und Konsequenzen ist wiederzuerkennen. Das Auftauchen des vermummten Mannes bleibt jedoch „unlogisch“ und er kann wie in Kapitel 4.2 schon beschrieben als „Deus ex machina“ bezeichnet werden und trägt somit zur Komik der „Kindertragödie“ bei. Die Fiktionalitätsillusion wird durch ihn durchbrochen. So taucht Moritz kurz vorher mit seinem Kopf unterm Arm auf, was der Leser erstmal als Teil der Illusion akzeptiert. Der

vermummte Herr benennt diese unrealistische Tatsache jedoch direkt und zwingt den Zuschauer somit dazu, die Illusion reflektiert zu betrachten.

4.5 Sprache

Ein weiterer spannender Impuls für die Stückentwicklung kann die Sprache des Dramas sein. Wie ist die Sprache im Drama gestaltet und welche Wirkung wird dadurch erzielt? Hier können zum einen der Sprachstil als auch die Sprechformen untersucht werden oder wie bspw. durch Sprache Komik erzielt wird.

Im Folgenden wird die Verwendung der Sprache in Frühlings Erwachen näher untersucht.

In Bezug auf den Sprachstil der Figuren ist auffallend, dass sie teilweise sehr umgangssprachlich und dann wieder sehr „gekünstelt“ reden. Besonders in der

³² Vgl. Neubauer 2001, 26

³³ Vgl. Denk; Möbius 2010, 72

³⁴ Vgl. Ebd.

³⁵ Vgl. Neubauer 2001, 28

Lehrerkonferenz fällt die komplizierte Ausdrucksweise von Rektor Sonnenstich und den anderen Professoren auf (III,1). Das umständliche Beschreiben einfacherer Sachverhalte erzeugt Komik und unterstreicht das Karikative der Figurengruppe der Erwachsenen als Vertreter der Gesellschaft. So passt auch Hänschen Rilows Sprache in seinem Monolog in der Toilette in keiner Weise zu der Handlung des Onanierens. Auch dieser Gegensatz erzeugt Komik.

Melchior und Moritz scheinen immer wieder zwischen einer natürlichen und einer eher künstlich erscheinenden Sprache zu wechseln. Dies könnte als Suche nach der eigenen Identität gedeutet werden und ein Zeichen für den großen Einfluss, den die Schule auf sie hat, sein.

Die Gespräche zwischen Wendla und ihrer Mutter hingegen erscheinen von der Sprache her sehr natürlich. Hier entsteht die Komik dadurch, dass der Leser mehr weiß als Wendla und der Mutter dabei „zuschauen“ kann, wie sie sich darum drückt, Wendla aufzuklären.

Insgesamt fällt auf, dass die Sprache oft abrupt abbricht, Sätze nicht zu Ende gesprochen werden oder durch Auslassungszeichen unterbrochen werden. Besonders in der Szene auf dem Heuboden wird dadurch deutlich, dass nicht die Sprache, sondern die Handlung von Wendla und Melchior im Vordergrund steht. (II,4)

Der verummte Herr, der in der letzten Szene auftritt, fällt durch seine klare Ausdrucksweise auf. Er „nennt die Dinge beim Namen“ und verliert sich nicht in komplizierten Beschreibungen und poetischen Ausschmückungen. (III,7)

An Sprechformen lassen sich in Frühlings Erwachen Dialoge und Monologe finden, sowie die Form des Briefes im zweiten Akt in der fünften Szene (Frau Gabor schreibt an Moritz). Als Gedankenstrom lassen sich die Äußerungen von Melchior im dritten Akt in der vierten Szene (Melchior denkt über seine Flucht, die Vergewaltigung und die Zukunft nach) und Wendlas „Selbstgespräch“ im Garten im sechsten Akt der zweiten Szene deuten.

Außerdem auffallend ist, dass wichtige Ereignisse oft durch Erzählungen, sogenannte Botenberichte, wiedergegeben werden. Der Leser erfährt dadurch erst später, was bspw. im Anschluss an eine vorherige Szene passiert ist. So endet die siebte Szene im zweiten Akt kurz vor Moritz' Selbstmord und der Leser erfährt erst in der nächsten Szene, durch Rektor Sonnenstich, dass sich Moritz das Leben genommen hat. So auch bei Wendlas Abtreibung und ihrem Tod. Die fünfte Szene im dritten Akt endet mit den Worten von Frau Bergmann „Sie kommen eben recht, Mutter Schmidtin“. Erst durch den verummten Herrn in der letzten Szene erfährt der Leser von der Abtreibung und dem damit verbundenen Tod Wendlas.

5 Postdramatische Theaterformen als angestrebtes Ergebnis

Ich halte es für sinnvoll, sich über die Theaterform, die bei einer Stückentwicklung angestrebt wird, im Klaren zu sein. Auch wenn die Theaterform erst im Laufe des Prozesses festgelegt wird und eventuell eine Mischung aus verschiedenen Formen darstellt, kann die Orientierung an den Merkmalen bereits bestehender Formen helfen, die Methoden im theaterpädagogischen Prozess bewusster auszuwählen. Im Rahmen dieser Arbeit sollen besonders Theaterformen in den Blick genommen werden, die Merkmale des postdramatischen Theaters³⁶ aufweisen, wie es von Lehmann beschrieben wird. Gerade in theaterpädagogischen Kontexten lässt sich eine Vielzahl an Theaterformen finden, bei denen weder eine zusammenhängende dramatische Handlung noch festgelegte Figuren im Mittelpunkt stehen. Die entwickelten Stücke sind oft collagenartig aufgebaut und gehen flexibel mit der Rolle der Spieler um. Das einzelne Fragment dient nicht mehr dazu die Handlung voranzutreiben, sondern trägt vielmehr mit seiner ästhetischen Wirkung zur Wirkung der Gesamtkomposition bei.

„Als ‚dramatisch‘ bezeichnet man ein Theater, das Handlungen nachahmt, Figuren entstehen lässt, in Monologen oder Dialogen Konflikte verhandelt und Spannungsbögen entwickelt. Postdramatisches Theater wirft die Frage auf, ob es überhaupt sinnvoll ist, auf der Bühne Handlungen innerhalb dieser theatralen Strukturen nachzuahmen. Die Akteure, die uns im postdramatischen Theater begegnen, erscheinen so komplex, dass wir uns scheuen, sie als ‚Figuren‘ zu titulieren. Sie sprechen zumeist nicht mehr in Monologen oder Dialogen. Auch im postdramatischen Theater können Konflikte entstehen, aber diese spielen sich häufig nicht mehr auf der Bühne, sondern zwischen Akteuren und Zuschauern ab.“³⁷

Dies ist bspw. häufig bei Tanztheater, Bildertheater, Erzähltheater oder biografischem Theater der Fall. Dies bedeutet nicht, dass sich in der Praxis nicht auch Gegenbeispiele finden lassen. Welche „Art von Theater“ gemeint ist, soll im folgenden Unterkapitel näher erläutert werden, indem einige Merkmale des postdramatischen Theaters, im Sinne von Lehmann, beschrieben werden.³⁸

5.1 Merkmale des postdramatischen Theaters nach Lehmann

Postdramatisches Theater befindet sich nach Lehmann **jenseits von Handlung**. Grundlage des postdramatischen Theaters ist keine dramatische Handlung, also keine Geschichte von Figuren, die im Theaterstück erzählt und nachgeahmt wird. Innerhalb des Theaterstücks muss sich keine Handlung entfalten, es werden vielmehr Zustände gezeigt. Die einzelnen Zustände wiederum können aus verschiedenen Perspektiven und mit dynamischen Ereignissen dargestellt werden, jedoch folgt das gesamte Stück keiner

³⁶ Vgl. Lehmann 2011

³⁷ Warstat 2010, 25

³⁸ Vgl. Lehmann 2011

fortlaufenden Handlung oder Entfaltung von Figuren. „Postdramatisches Theater ist ein Theater der Zustände und szenisch-dynamischer Gebilde.“³⁹

Ein wichtiges Merkmal ist außerdem die **Non-Hierarchie der Theatermittel**. Text, Körper, Stimme, Bewegung, Objekte, Musik, Licht, neue Medien etc. stehen gleichberechtigt nebeneinander.⁴⁰ Kennzeichnend ist auch, dass der Fokus des Zuschauers nicht bewusst auf ein Element der Darstellung gelenkt wird. Es passieren viele Dinge gleichzeitig und die Bedeutung der einzelnen Elemente ist für den Zuschauer nicht sofort ersichtlich. Sie stehen *parataktisch* nebeneinander.

„Während das dramatische Theater eine Anordnung dergestalt vornimmt, daß von der Vielzahl der in jedem Moment einer Aufführung übermittelten Signale jeweils nur bestimmte herausgehoben sind und im Zentrum stehen, führt die parataktische Wertigkeit und Anordnung zur Erfahrung des Simultanen, das den Wahrnehmungsapparat häufig – und wie man hinzufügen muß: oft mit systematischer Absicht – überfordert.“⁴¹

Die Theatermittel „werden nicht etwa als bloß dienende Mittel zur Veranschaulichung der spannungsgeladenen Handlung eingesetzt“, sondern legitimieren sich selbst. Somit steht ihre Wirkung als solche im Mittelpunkt und nicht ihre zeichenhafte Bedeutung für etwas anderes.

Als ein Aspekt tritt im postdramatischen Theater besonders die **Körperlichkeit** in den Vordergrund. Körperlicher Ausdruck wird nicht als Bedeutungsträger für etwas anders verstanden, sondern fasziniert durch seine wahrhaftige Präsenz im Raum.

„Indem Gegenwart und Ausstrahlung des Körpers entscheidend werden, wird er in seiner Zeichenhaftigkeit vieldeutig bis zur unauf löslichen Rätselhaftigkeit.“⁴²

So ist auch das Tanztheater eine immer mehr an Bedeutung gewinnende Theaterform, die einen Teil der Postdramatik darstellt. Die Abgrenzung von Tanztheater und Theater mit einem starken Fokus auf Bewegungselemente ist an vielen Stellen kaum möglich.

Auch die **Rolle des Schauspielers** verändert sich im postdramatischen Theater entscheidend. Hier kommt es zu großen Überschneidungen mit der Rolle des Performers in der Performance Kunst, bei der „die Unmittelbarkeit einer gemeinsamen Erfahrung von Künstler und Publikum“ im Zentrum steht.⁴³

³⁹ Ebd., 114

⁴⁰ Vgl. Ebd., 146f

⁴¹ Ebd., 149

⁴² Ebd., 163f

⁴³ Ebd., 241

„Für die Performance ebenso wie für das postdramatische Theater rückt ‚liveness‘, die provokante Präsenz des Menschen anstelle der Verkörperung einer Figur in den Vordergrund.“⁴⁴

Das Ereignis der Aufführung wird als einmaliger Dialog mit dem jeweiligen Publikum verstanden. Theater stellt somit eine „Face to Face – Kommunikation“ zwischen Spieler und Publikum dar. Postdramatisches Theater befindet sich somit **jenseits von Illusion**, was dem dramatischen Theaterverständnis widerspricht.

„[D]ramatisches Theater war Illusionsbildung. Es wollte einen *fiktiven Kosmos* errichten und die ‚Bretter, die die Welt bedeuten‘ als Bretter, die die Welt darstellen, erscheinen lassen – abstrahiert, aber darauf angelegt, daß Phantasie und Einfühlung der Zuschauer die *Illusion* mitvollzogen.“⁴⁵

Das postdramatische Theater bricht mit dieser Illusion, indem es keine andere Wirklichkeit als die behauptet, die im Moment der Aufführung tatsächlich zwischen Spieler und Publikum besteht. Es wird nicht die Illusion hergestellt, dass sich Zuschauer und Spieler an verschiedenen Orten oder „in anderen Zeiten“ befinden. Die Spieler thematisieren bewusst, dass sie sich im „Hier und Jetzt“ befinden, gemeinsam mit dem Publikum. Wird eine andere Wirklichkeit behauptet, wird diese auch als solche kenntlich gemacht. Der Spieler zieht sich bspw. auf der Bühne ein Kostüm an und kündigt gewissermaßen an, dass er kurzzeitig in die Rolle einer Figur schlüpft. Im postdramatischen Theater verschwimmt die Grenze von Realität und Spiel.

Trotzdem unterscheidet sich postdramatisches Theater von der Performance Art dadurch, dass es wiederholbar sein will.

„Der Schauspieler will zwar einmalige Momente realisieren, aber sie auch *wiederholen*. Er lehnt vielleicht ab, das Double eines Charakters zu sein, tritt als ‚epischer‘ Spieler auf, der zeigt, als Selbst-Darsteller, als Performer, der seine Anwesenheit als primär ästhetisches Material nutzt.“⁴⁶

5.2 Folgerungen für die partizipative Stückentwicklung

Jenseits von Handlung: Wird das Drama als Ausgangsmaterial für postdramatische Theaterformen genutzt, kann der Anspruch nicht darin liegen, die Handlung auf der Bühne darzustellen. Ziel ist es demnach, sich von der Handlungsfolge zu lösen und zu abstrahieren, welche Elemente oder was an der Abfolge der Handlung gegebenenfalls interessiert oder fasziniert. Bezogen auf das Entwickeln des Stücks liegt die Herausforderung darin, auch ohne dramatische Handlung einen dramaturgischen Rahmen, einen roten Faden zu finden, der das Stück als Ganzes zusammenhält.

⁴⁴ Ebd., 243

⁴⁵ Ebd., 21

⁴⁶ Ebd. 247

„Die Eigenart des Aufbaus eines Theaters oder eines Textes, die sich nicht mehr der Darstellung von Handlung verschreiben, benötigt dennoch eine Dramaturgie. Gemeint ist hiermit dann nicht mehr die Aufeinanderfolge der einzelnen Situationen, die sich zur Handlung zusammenfügen, sondern eine Wirkungskette.“⁴⁷

Non-Hierarchie der Theatermittel: Im Prozess der Stückentwicklung können die Teilnehmer nach und nach mit verschiedenen Theatermitteln vertraut gemacht werden. Sie können im Prozess erfahren, wahrgenommen und reflektiert werden. Werden die Theatermittel als gleichberechtigte Einflussnehmer auf die Gesamtwirkung betrachtet, hat dies zur Folge, dass auch im Prozess der Stückentwicklung alle Theatermittel mit der gleichen Aufmerksamkeit und Intensität zum Gegenstand der Betrachtung werden und nicht ganz am Ende noch „irgendeine Musik“ unter die Szene gelegt wird oder aus praktischen Gründen eben alle schwarz tragen. Die Wirkung von Raum, Licht, Objekten, Musik, Kostümen etc. wird gleichberechtigt und im Zusammenspiel mit den Spielern berücksichtigt.

Körperlichkeit: Körperlichkeit und Bewegung werden als Ausdrucksmöglichkeit der Spieler in den Fokus gerückt. Dies bedeutet nicht, dass die Sprache völlig in den Hintergrund tritt, jedoch wird sie nicht mehr als das wichtigste Mittel des theatralen Ausdrucks behandelt. Im theaterpädagogischen Prozess kann der körperliche Ausdruck bspw. durch Übungen, die die Wahrnehmung des eigenen Körpers, die Präsenz und den Fokus zum Gegenstand haben, geschult werden. Hierbei bieten sich auch Methoden aus dem Bereich der Tanzpädagogik an, die den bewussten Umgang mit verschiedenen Bewegungsqualitäten zum Ziel haben.

Rolle der Spieler: Die Aufmerksamkeit und Offenheit für die Situation im „Hier und Jetzt“ ist für die Spieler im postdramatischen Theater noch wichtiger als zuvor. Die Aufführung als einmalige Interaktion zwischen Spieler und Publikum wird noch stärker thematisiert und erfordert von den Spielern eine Spielhaltung der Gegenwartsidentität. Im Moment der Aufführung sollen die Spieler für die Zuschauer als „Gesprächspartner“ greifbar sein und nicht hinter einer Wand von „so tun als ob“ verschwinden. Hierfür bieten sich im theaterpädagogischen Prozess das Anwenden von Improvisationsmethoden an und das Teilen der Gruppe in Zuschauer und Spieler. Die Herausforderung besteht darin, das Spiel so zu gestalten, dass es wiederholbar ist und trotzdem die Wirkung zu erzielen, dass die Spieler im Moment der Aufführung im „Hier und Jetzt“ spontan handelt.

Jenseits von Illusion: Der Anspruch, die Illusion immer aufrechterhalten zu müssen, kann eine komplizierte Aufgabe darstellen. Werden die Spieler von diesem Anspruch

⁴⁷ Stegemann 2009, 284

entlastet, kann dies einen enormen Anstieg der theatralen Möglichkeiten bedeuten. Wenn Texthänger plötzlich spielerisch ins Stück eingebunden werden können, wenn der Kostümwechsel nicht mehr so schnell wie möglich hinter, sondern ganz bewusst auf der Bühne vollzogen werden kann, wenn nicht alles so sein muss „wie in echt“, kann dies auch für Spieler als sehr reizvoll erlebt werden. Andererseits stellt sich für den Spielleiter auch die Herausforderung, mit den Spielern trotzdem eine bewusste Grenze zu ziehen zwischen *Wirklichkeit* und *Spiel mit der Wirklichkeit*. Auch in Bezug auf die veränderte Rolle der Spieler muss immer klar sein, dass die Spieler auf der Bühne nicht „sie selbst sind“, selbst wenn ihre biografischen Geschichten zur Disposition stehen.

6 Der partizipative Prozess vom Drama zum postdramatischen Theater

Gegenstand dieses Kapitels ist der Prozess vom Drama zum postdramatischen Theater. Präsentiert wird am Ende des Prozesses eine postdramatische Inszenierung des Dramas, die Fragmente aus dem Drama und neu entstandenes Material miteinander kombiniert und in einen neuen Sinnzusammenhang stellt. Das Drama dient als Ausgangspunkt für eine kreative Produktion ästhetischen Materials in Form von Sprache, Bewegung, Musik, Bildern, Objekten, Tanz, Choreographie, Improvisation und multimedialen Elementen. Es entsteht etwas Neues, vom Text Losgelöstes, das sich trotzdem in irgendeiner Form auf den Text bezieht und eventuell auch Fragmente des Dramas in seiner ursprünglicher Form enthält.

„Die Inszenierung entsteht während der Proben als Ergebnis eines Verständigungsprozesses der Gruppe, in dessen Verlauf Stoffe, Themen und Materialien des Textes individuell angeeignet und improvisierend ‚erprobt‘ werden.“⁴⁸

Das Ziel besteht somit nicht darin, die dramatische Handlung und die Figuren des Dramas auf der Bühne nachzuahmen. Das Ziel besteht vielmehr darin, die individuelle Auseinandersetzung der Spieler mit dem Drama als ästhetisches Ereignis, im Dialog mit den Zuschauern, erfahrbar zu machen.

In den folgenden Unterkapiteln wird der Prozess der partizipativen Stückentwicklung in Phasen unterteilt. Es werden die Ziele und Besonderheiten der einzelnen Phasen erläutert und in Bezug auf Wedekinds Frühlings Erwachen veranschaulicht. Die hier aufgeführten drei Phasen stellen ein theoretisches Konstrukt dar. In der Praxis stehen die Phasen immer in Wechselwirkung zueinander und gehen fließend ineinander über.

„Zu jedem Zeitpunkt des Arbeitsprozesses können immer wieder Entscheidungen verworfen, korrigiert und neu getroffen werden. Fehler gibt es nicht. Die unzähligen getroffenen Entscheidungen aller Beteiligten in diesem Prozess formieren sich zu einem einzigartigen ästhetischen Produkt, das am Ende der Öffentlichkeit präsentiert wird.“⁴⁹

Der Schwerpunkt bei der Darstellung der einzelnen Phasen liegt auf der methodischen Vorgehensweise beim Entwickeln des Stücks. Die Besonderheiten, die in den einzelnen Phasen in Bezug auf gruppensdynamische Prozesse und das Entwickeln von Spielfreude und Körperausdruck beachtet werden müssen, werden in der Darstellung außen vor gelassen. Es sollte jedoch im Bewusstsein bleiben, dass die Spielleitung während allen

⁴⁸ Ebd., 266

⁴⁹ Plath 2014, 58

Phasen für eine gute Beziehungsarbeit und das Lösen von Konflikten verantwortlich ist. Sie sollte den gruppendynamischen Prozess bewusst gestalten und begleiten.⁵⁰

Die Spielleitung sollte sich in den einzelnen Phasen außerdem immer im Klaren darüber sein, was sie mit bestimmten Übungen bezwecken will. Dabei können die von Janssens definierten theaterpädagogischen Lernfelder helfen. In ihrem „Quinternoio“ stellt sie verschiedene Kompetenzen dar, die durch theaterpädagogisches Arbeiten gefördert werden und für erfolgreiche theaterpädagogische Arbeit nötig sind:

- Die sinnliche Wahrnehmungskompetenz im Bereich der dramatischen Vorstellung
- Die motorische Kompetenz im Bereich des dramatischen Instruments
- Die sozial emotionale Kompetenz im Bereich des dramatischen Zusammenspiels
- Die kognitive Kompetenz im Bereich der dramatischen Gestaltung
- Die kreative Kompetenz im Bereich der dramatischen Einsicht.⁵¹

Diese Kompetenzen werden nicht isoliert gefördert, entsprechende Übungen und Aufgabenstellungen werden immer mit thematischen Aspekten der Stückentwicklung verknüpft.

Im Folgenden werden nun also die Phasen so beschrieben, wie sie idealtypisch aussehen könnten. Es sei an dieser Stelle nochmals betont, dass nicht davon ausgegangen wird, dass die Phasen in der Praxis genau in dieser Reihenfolge stringent hintereinander verlaufen. Der Prozess wird als Forschungsprozess begriffen, dessen Ziel und genauer Ablauf am Anfang noch nicht bekannt ist. Die Phasen der Aufführung und Reflexion, wie sie bspw. Hilliger aufführt⁵², werden in dieser Arbeit nicht betrachtet, was nicht bedeutet, dass sie nicht auch als Teil des Prozesse verstanden werden.

6.1 Das Drama kennenlernen und Fragen stellen

In der ersten Phase beschäftigen sich die Teilnehmer mit verschiedenen Aspekten des Dramas und entwickeln persönliche Fragestellungen für die weitere Auseinandersetzung. Diese Phase kann strukturiert werden, indem die in Kapitel 4 herausgearbeiteten Aspekte (Themen, Figuren, Geschichte, Form, Sprache) durch verschiedene Methoden in den Blick gerückt werden.

In Bezug auf das Drama können folgende Fragestellungen als Orientierung helfen:

⁵⁰ Vgl. Plath 2014, 59f

⁵¹ Vgl. Janssens

⁵² Hilliger 2009, 222f

- *Welche Themen beinhaltet das Stück, die für die Gruppe eine aktuelle Relevanz haben?*
- *Welche Eigenschaften der Figuren sind für die weitere Auseinandersetzung interessant? Welche Figurenkonstellationen finden sich, mit denen weitergearbeitet werden könnte?*
- *Welche Geschichten werden im Drama erzählt und was könnte an diesen Geschichten für die Auseinandersetzung spannend sein?*
- *Wie werden die Geschichten im Drama erzählt und was könnte von dem dramaturgischen Aufbau des Stücks auch für den dramaturgischen Aufbau der eigenen Inszenierung genutzt werden?*
- *Wie sprechen die Figuren im Stück, welche Sprechweisen könnten für die eigene Inszenierung wirkungsvoll sein?*

Dabei müssen die Aspekte natürlich nicht streng voneinander getrennt betrachtet werden. Die Unterteilung hilft der Spielleitung jedoch, die Aufgabenstellungen bewusst zu gestalten und Impulse der Gruppe gezielt aufzunehmen.

Wichtig ist, dass schon in der Beschäftigung mit dem Drama theaterpädagogische Methoden angewandt werden und dies nicht nur im Rahmen von Gesprächen und kognitiven Überlegungen stattfindet. Hier liegt es am Spielleiter, vielfältige Methoden anzuwenden, durch die die Teilnehmer mit den verschiedenen Aspekten des Dramas in Kontakt kommen. Aus diesem ersten Kontakt mit dem Drama kann die Gruppe dann persönliche Fragestellungen entwickeln.

Mögliche Fragen, die bei einer Beschäftigung mit *Frühlings Erwachen* in der ersten Phase entstehen könnten:

- *Welche verschiedenen Erziehungsstile gibt es und welche halten wir für sinnvoll?*
- *Welche Konflikte treten im Pubertätsalter häufig zwischen Eltern und Kindern auf? Woran könnte das liegen?*
- *Wie sollte die perfekte Schule aussehen? Wie empfinden wir den Leistungsdruck in der Schule?*
- *In welchem Verhältnis stehen die Figurengruppen im Drama zueinander? Finden wir solche Konstellationen auch in unserem Alltag?*
- *Wofür steht der verummte Mann? Hatten wir auch schon mal eine Begegnung mit einem „verummten Mann“, der unser Leben verändert hat?*
- *Welche Gründe kann es geben, dass sich ein Mensch das Leben nimmt? Sollte jedem Menschen das Recht zugesprochen werden, selbst über seinen Tod zu entscheiden?*

Ebenso können in dieser Phase auch schon Fragen zur Darstellungsform gesammelt werden: Mit welchen Objekten würden die Teilnehmer gerne arbeiten? Wollen sie viel mit Bewegung und Tanz oder mit Videoprojektionen arbeiten? Wollen sie chorische Elemente einsetzen? Da die Teilnehmer oft noch nicht viele Erfahrungen mit Gestaltungsmitteln haben, finde ich es wichtig, sie von Anfang an mit verschiedenen Möglichkeiten vertraut zu machen, um sie so zu der in 3.1 thematisierten künstlerischen Selbständigkeit zu befähigen. Hierfür eignet sich meiner Meinung nach *das Methoden-Repertoire für Darstellendes Spiel und Theaterunterricht* von Maike Plath. Sie hat ein Kartensystem mit Karten entwickelt, auf denen verschiedene „theater-ästhetische Mittel“ in verschiedenen Farben abgedruckt sind. Mit diesen Karten, die natürlich auch selbst hergestellt werden können, können die künstlerischen Partizipationsmöglichkeiten der Spieler erweitert werden.

6.2 Material sammeln und theatral gestalten

In der zweiten Phase beschäftigen sich die Teilnehmer mit den gefundenen Fragestellungen. Dabei können die Fragen zum einen in Bezug auf den Text untersucht werden und zum anderen können die Jugendlichen in ihrem Alltag auf die Suche nach möglichen Antworten gehen oder sich der Frage assoziativ durch Bewegungsforschungen und Improvisationen nähern. Hierzu bieten sich u.a. theaterpädagogische Methoden aus dem Bereich des biografischen oder dokumentarischen Theaters an. Ebenso kann durch Methoden des kreativen Schreibens neues Textmaterial entstehen.

Im Vergleich zur ersten Phase stehen jetzt nicht mehr allgemeine Fragen an das Drama und das Kennenlernen des Dramas im Mittelpunkt, sondern die ganz persönliche Auseinandersetzung in Bezug auf interessierende Fragestellungen und die Anwendung der theatralen Gestaltungsmittel.

Der Umgang mit der Fragestellung sollte auch in dieser Phase auf keinen Fall zu theoretisch sondern hauptsächlich praktisch stattfinden. Das gefundene Material aus dem Drama oder der Lebenswelt soll in szenische Zusammenhänge gebracht werden bzw. in theatrale Bilder transformiert oder in „Versuchsanordnungen“ formuliert werden. D.h. die Spieler bekommen eine mehr oder weniger konkrete Improvisationsaufgabe bzw. Handlungsaufgabe, die sie auf der Bühne durchführen sollen. Den Teilnehmern sollten in dieser Phase demnach nicht nur Möglichkeiten zur Materialgewinnung eröffnet werden, sondern auch verschiedene Möglichkeiten der theatralen Gestaltung ausprobiert werden. Um dem Anspruch der künstlerischen Partizipation gerecht zu werden, sollten den Teilnehmern hier viel Freiheit gelassen werden eigene Ideen auszuprobieren. Beispielsweise sollten von den Teilnehmern verfasste Texte nicht nur in einer einzigen von der Spielleitung vorgeschlagenen Art und Weise auf der Bühne präsentiert werden.

Dadurch sind sie in gewisser Weise nur „Materiallieferanten“ für die künstlerischen Ideen der Spielleitung. Ziel ist es die Teilnehmer selbst in die Lage zu bringen, ihr Material auf unterschiedliche Weise theateral zu gestalten. Deshalb ist es hilfreich, wenn die Teilnehmer schon in der ersten Phase in Übungen verschiedene formale Gestaltungsmittel, beispielsweise durch das Kartensystem von Maike Plath, kennen lernen.

In dieser Phase ist es besonders wichtig, dass die Ergebnisse des Forschens und Experimentierens noch nicht bewertet werden. Die innere kritische Stimme sollte so gut es geht ausgeschaltet werden. Einen solchen wertfreien Raum herzustellen ist Aufgabe des Spielleiters. Es sollte klar sein, dass es kein richtig oder falsch gibt und dass es nicht darum geht konkrete Antworten und Erklärungen zu den Fragestellungen zu finden.

Im Folgenden werden beispielhaft für eine Fragestellung zum Drama *Frühlings Erwachen* Methoden beschrieben, mit deren Hilfe ästhetische Fragmente für die weitere Auseinandersetzung gewonnen werden können. Hier sollte die Gleichberechtigung der Theatermittel berücksichtigt werden, d.h. es werden nicht nur Texte, sondern auch Bewegungen, Bilder, Musik und Objekte gesammelt und gestaltet.

Beispielfrage zu *Frühlingserwachen*

Welche Konflikte treten im Pubertätsalter häufig zwischen Eltern und Kindern auf? Woran könnte das liegen?

Methodenbeispiele

- *„Schreibt typischer Sätze auf, die eure Eltern sagen, wenn sie euch nerven. Schreibt typische Sätze auf, die ihr sagt, wenn ihr etwas ganz bestimmtes von euren Eltern wollt.“*
Mit diesen Sätzen kann dann experimentiert werden. Sie können bspw. abwechselnd oder chorisches frontal ins Publikum gesprochen werden. Sie können durchs Mikro gesprochen werden, während auf der Bühne körperlich etwas anderes ausgeführt wird usw.. Die Spielleitung kann verschiedene Ideen in die Gruppe geben und idealerweise kennen die Teilnehmer zu diesem Zeitpunkt schon selbst verschiedene Möglichkeiten, um mit den Sätzen zu spielen.
- *„Sucht euch eine der jugendlichen Figuren aus *Frühlingserwachen* aus und stellt euch vor, diese Figur würde von zu Hause abhauen und zum Abschied ihren Eltern einen Brief schreiben, in dem sie alles los wird, was sie ihren Eltern schon immer mal sagen wollte.“*

Auch für diese Texte können wieder verschiedene Bühnensituationen gefunden werden, in denen der Text gesprochen wird. Idealerweise probieren die Teilnehmer auch hier wieder selbständig aus.

- *„Findet fünf typische Gesten, die zu euren Eltern passen und fünf, die zu euch selber passen. Entwickelt daraus in Kleingruppen eine kleine Choreographie.“*
Auch bei dieser Methode wird davon ausgegangen, dass die Teilnehmer bereits Möglichkeiten kennengelernt haben, mit welchen formalen Mittel eine Bewegungschoreographie erstellt werden kann, ansonsten kann auch hier die Spielleitung wieder Impulse geben.
- *„Stellt das Verhältnis der Jugendlichen aus Frühlings Erwachen jeweils in einem Standbild dar und findet Bewegungsübergänge von einem ins andere Standbild. Sucht dazu eine passende Musik.“*

Diese Beispiele geben natürlich nur einen kleinen Einblick und decken in keiner Weise die vielfältigen Dimensionen ab, in denen in dieser Phase geforscht werden könnte.

6.3 Fragmente auswählen und einen roten Faden finden

In der dritten Phase wird das gefundene Material „gesichtet“ und Ideen für einen roten Faden gesammelt. D.h. es wird eine Bestandsaufnahme gemacht, was zu diesem Zeitpunkt alles an Fragmenten vorliegt. Aufgrund dieser Sammlung können dann Ideen für einen roten Faden entwickelt und ein damit verbundenes Dramaturgiekonzept erstellt werden. Auch diese Überlegungen müssen nicht zwingend auf einer theoretischen Ebene ablaufen. Die gefundenen Fragmente können bspw. auf Karten geschrieben werden und per Zufallsprinzip in verschiedene Reihenfolgen gebracht und durchgespielt werden. Die Wirkung der unterschiedlichen Reihenfolgen kann dann gemeinsam reflektiert werden und eventuell ergeben sich daraus Ideen für einen Aufbau oder ein verbindendes Element. Oder es wird eine offene Bühne etabliert und die Spieler können spontan mit ihren Fragmenten auf die Bühne kommen, so können auch verschiedenen Fragmente gleichzeitig ablaufen. Die Teilnehmer können dann anschließend selbst entscheiden mit welchen Fragmenten sie weiterarbeiten wollen und welche ihnen eventuell zu persönlich sind oder aus anderen Gründen „aussortiert“ werden sollen. Natürlich wird diese Entscheidung immer von denen getroffen, die bei der Entstehung beteiligt waren.

Im Folgenden wird ein möglicher dramaturgischer Rahmen für eine Stückentwicklung zu Frühlings Erwachen beschrieben. Dies stellt natürlich nur eine sehr theoretische Überlegung dar, da eine solche Dramaturgieidee immer von dem vorausgegangen Prozess abhängt.

Beispiel für dramaturgischen Rahmen

Die einzelnen Fragmente könnten beispielsweise inhaltlich sortiert werden. Vielleicht gibt es Fragmente die eher die Sicht der Eltern und andere eher die Sicht der Jugendlichen darstellen. Dann gibt es vielleicht Fragmente, die sich mit konkreten Konfliktsituationen beschäftigen. Eventuell gibt es noch Wünsche an die Eltern oder Ideen wie die eigenen Kinder später erzogen werden sollen. Nach solchen inhaltlichen Kriterien könnte das Material sortiert werden und dann in eine Reihenfolge gebracht werden:

Sicht der Eltern - Sicht der Jugendlichen – Konflikte - Wünsche und Lob an die Eltern - Ideen für die eigene Erziehung

Zu den einzelnen Themenkomplexen liegen idealerweise ganz unterschiedliche Fragmente vor (Sprache, Bewegung, Objekte etc.).

6.4 Eine Gesamtkomposition schaffen

In der vierten Phase wird der Aufbau des Stückes festgelegt. Dazu einigt sich die Gruppe auf eine Idee für den dramaturgischen Aufbau und sortiert die Fragmente, die bereits vorliegenden Fragmente dementsprechend. Die Fragmente können in Szenen arrangiert werden und es können Übergänge zwischen den Szenen gefunden werden. Der dramaturgische Rahmen und das Material, das ihn füllen soll, stehen in einer Wechselwirkung zueinander. Es kann sein, dass der Rahmen oder der Inhalt zu Gunsten der Gesamtkomposition verändert werden muss, damit insgesamt ein Spannungsbogen entsteht.

„Auch Collagen haben einen Spannungsbogen, der sich aber nicht aus einer fortlaufenden Geschichte, sondern aus der Atmosphäre und dem Rhythmus der Darstellung ergibt.“⁵³

Ab diesem Zeitpunkt sollte der künstlerische Anspruch an das Stück im Zentrum stehen. Für alle muss klar sein, dass sich Fragmente in dieser Phase noch verändern können, wenn dies der Spannungsbogen des Stückes erfordert. Dies hat nichts damit zu tun, dass die Fragmente für sich nicht stimmig sind. Sie müssen ab diesem Zeitpunkt jedoch immer in Bezug auf das ganze Stück betrachtet werden.

Die ästhetische Wirkung hängt zum einen davon ab, wie das Stück „gebaut“ ist und mit was es gefüllt ist und zum anderen, wie es im Moment der Aufführung tatsächlich ausgeführt wird. An allen drei Aspekten sollte beim Zusammenführen der Ergebnisse gearbeitet werden.

⁵³ Hippe, 2011, 30

Bei der Bauweise des Stücks kann die Dramaturgieidee in den Blick genommen werden. Erfüllt der konzipierte „rote Faden“ seinen Zweck und hält das Stück zusammen? An welchen Stellen muss bspw. die Rolle der Spieler nochmals geklärt werden, damit die Spielsituation für Spieler und Zuschauer klar bleibt? Läuft alles immer im gleichen Rhythmus ab? Kann irgendwo be- oder entschleunigt werden? Können bewusst Brüche oder Steigerungen eingesetzt werden? Wo können Kontraste eingesetzt werden? Wo können Aktionen auf der Bühne verdichtet werden, indem bspw. mehrere Dinge gleichzeitig ablaufen? Wo kann entzerrt werden und der Minimalismus seine Wirkung entfalten?⁵⁴

Zum anderen kann die Ausgangsfrage nochmals in den Blick genommen werden. Gibt es irgendeinen Aspekt des Themas, den wir gerne noch beleuchten wollen? Sind manche Teile gedoppelt und dadurch uninteressant?

In Vorbereitung auf die Aufführung kann nochmals intensiv an der Körperlichkeit und Präsenz der Spieler durch entsprechende Übungen gearbeitet werden.

Ab einem gewissen Punkt in dieser Phase muss meiner Meinung nach die Spielleitung dann klare Entscheidungen treffen und die Gesamtkomposition im Auge haben, sodass sich die Teilnehmer auf ihre Rolle als Spieler konzentrieren können.

Die Phasen der Aufführung und der Reflexion werden wie schon erwähnt im Rahmen dieser Arbeit nicht näher betrachtet, da in erster Linie die Frage nach dem methodischen Vorgehen in Bezug auf die Stückentwicklung im Vordergrund stand.

⁵⁴ Vgl. Pfeiffer; List 2009, 172f

7 Persönliches Fazit

Durch die intensive Auseinandersetzung mit den Idealen partizipativer Stückentwicklungen ist es mir jetzt möglich mein praktisches Handeln differenzierter zu reflektieren und Phänomene aus der Praxis besser einzuordnen. Besonders der Begriff der ästhetischen Bildung ist für mich anschaulicher geworden. Für zukünftige Projekte ist es mir in besonderer Weise ein Anliegen, die Teilnehmer von Anfang an darin zu stärken, künstlerisch selbständig zu handeln.

Besonders interessant fand ich es auch, mich mit den vielfältigen Aspekten des Dramas zu beschäftigen. Da ich, wie schon erwähnt, in der Praxis bisher eher Stückentwicklungen mit thematischen Ansätzen durchgeführt habe, konnte ich hier viele neue Ideen sammeln und mich aus einer ganz neuen Perspektive mit den verschiedenen Facetten eines Dramentextes beschäftigen.

Die Auseinandersetzung mit Lehmans Begriff des postdramatischen Theaters hat mich in meiner Fachkompetenz besonders in der Hinsicht gestärkt, dass ich mich im Austausch mit anderen jetzt viel konkreter über bestimmte Merkmale eines Theaterstücks verständigen kann und die Wirkung eines Stücks ggf. auf diese Merkmale zurückführen kann. Diese begriffliche Verständigung fiel mir bisher teilweise schwer, wenn ich anderen, die nicht viel mit Theater zu tun haben, versucht habe zu erklären, „welche Art von Theater“ ich mit meinen Jugendlichen mache. Dies könnte ich nun viel klarer in Worte fassen.

Wichtig war für mich auch, die drei Fragestellungen nach Partizipation, Drama und postdramatischem Theater mit der Fragen nach dem Prozess in Verbindung zu bringen. Hier konnte ich die zuvor herausgearbeiteten Aspekte konkret miteinander verbinden und hatte so das Gefühl, dass die Überlegungen nicht für sich isoliert im leeren Raum stehen. Dadurch, dass ich an einigen Stellen schon sehr konkret in Möglichkeiten der praktischen Umsetzung gegangen bin, konnte ich für mich überprüfen, ob ich die theoretischen Annahmen auch tatsächlich auf die Praxis übertragen kann.

Ich bin sehr froh, dass ich nun gegen Ende meiner Ausbildung die Möglichkeit hatte, meine praktischen Erfahrungen auf der theoretischen Ebene zu reflektieren und mir somit klarer darüber zu werden, wo ich im Moment stehe, wo ich hergekommen bin und wo ich hin will.

8 Literatur

Denk, Rudolf; Möbius, Thomas (2010): Dramen- und Theaterdidaktik. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2. überarb. Auflage

Hentschel, Ulrike (2010): Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. Berlin: Schibri Verlag

Hilliger, Dorothea (2009): Theaterpädagogische Inszenierung. Beispiele-Reflexionen-Analyse. Berlin: Schibri Verlag

Hippe, Lorenz (2011): Und was kommt jetzt?. Szenisches Schreiben in der theaterpädagogischen Praxis. Weinheim: Deutscher Theaterverlag

Janssens, Lidwina: Kernstruktur für theaterpädagogischen Unterricht (Material aus Theorieseminar von Jörg Mayer an der Theaterwerkstatt Heidelberg)

Lehmann, Hans-Thies (2011): Postdramatisches Theater. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren, 5. überarb. Auflage

Meier, Mischa (1998): Frank Wedekind. Frühlings Erwachen. Eine Kindertragödie?. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, 28. Jg., H. 112

Neubauer, Martin (2001): Frank Wedekind. Frühlings Erwachen. Lektüreschlüssel für Schülerinnen und Schüler. Stuttgart: Reclam

Stang, Kristina (2010): Material. In: Wuschek, Kay (Hrsg.): Sagen wir wir. Kunstvermittlung als künstlerische Praxis (Beilageheft in Theater der Zeit Heft 04/2010). Berlin: Theater der Zeit, S.10

Pfeiffer, Malte; List, Volker (2009): Kursbuch. Darstellendes Spiel. Stuttgart: Klett

Pfister, Manfred (2001): Das Drama. Theorie und Analyse. München: Wilhelm Fink Verlag, 11. überarb. Auflage

Plath, Maïke (2014): Partizipativer Theaterunterricht mit Jugendlichen. Praxisnah neue Perspektiven entwickeln. Weinheim/Basel: Beltz Verlag

Schülein, Frieder; Zimmermann, Michael (2006): Spiel- und theaterpädagogische Ansätze. In: Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv, 4. überarb. Aufl., S. 258-271

Spittler, Horst (1999): Oldenbourg Interpretationen. Frank Wedekind. Frühlings Erwachen. Interpretiert von Horst Spittler. München: Oldenbourg

Stegemann, Bernd (2009): Lektionen 1. Dramaturgie. Berlin: Theater der Zeit

Warstat, Matthias (2010): Wann ist Theater „postdramatisch“ – und warum?. In: Schultheater. Wahrnehmung. Gestaltung. Spiel. Heft 2. Szene. Seelze: Friedrich Verlag

Wedekind, Frank (2013): Editionen für den Literaturunterricht. Herausgegeben von Thomas Kopfermann. Frühlings Erwachen. Eine Kindertragödie. Mit Materialien, ausgewählt von Peter Bekes. Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremdem Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Heidelberg, 01.07.2014