

Theaterpädagogische Akademie der Theaterwerkstatt Heidelberg  
Vollzeitausbildung zur Theaterpädagogin BuT®  
Jahrgang 2022/23

# Das Diktat des Kreativen?

Reflexionen zu Wechselwirkungen zwischen  
Theaterpädagogik und ästhetischem Kapitalismus

Fachtheoretische Abschlussarbeit  
im Rahmen der Ausbildung zur Theaterpädagogin BuT®  
Vorgelegt von Marie Felice Mastall  
TP 22

Eingereicht am 28. Juli 2023  
an Wolfgang G. Schmidt  
(Ausbildungsleitung)

# Abstract

In den letzten Jahren hat eine zunehmende Ästhetisierung der Wirtschaft stattgefunden. Wachstum kann nur noch generiert werden, indem die Wirtschaft Waren und Dienstleistungen ästhetisiert und so Begehren bei Konsument\*innen weckt. Die Herstellung des Neuen, die ursprünglich Aufgabe der Kunst war, wird heute zu einer allgemeinen, gesellschaftlich bestimmenden Norm der kapitalistischen Gesellschaft. Kreativität wird somit zu einem entscheidenden Wettbewerbsfaktor, in dem die Praxis der Herstellung, verbunden mit der Neuheit von Prozess und Ergebnis, im Vordergrund wirtschaftlicher Vorgänge steht. Dadurch verschwimmen zunehmend die Grenzen zwischen künstlerischer und nicht-künstlerischer Praxis. Die Theaterpädagogik scheint dabei optimal geeignet, um die gewünschten Kompetenzen bei (zukünftigen) Arbeitnehmer\*innen auszubilden und aus ihnen für den Markt verwertbare Subjekte zu machen. Eine Konzeption von (kultureller) Bildung, die den Kreativitätsbegriff in den Mittelpunkt stellt, folgt implizit oder explizit der Logik der ökonomischen Dimension von Kreativität.

Anhand von verschiedenen Beispielen wie der Performance im Bereich der kulturellen Bildung, ungleichen, klassenabhängigen Zugangsmöglichkeiten zu kultureller Bildung und strukturellen Bedingungen wird gezeigt, dass sich kapitalistische Strukturen in der Theaterpädagogik widerspiegeln und von ihr reproduziert werden.

Zugleich zeigt sich, dass die Theaterpädagogik das Potential hat dem ästhetischen Kapitalismus entgegenzuwirken. So kann sie über den besonderen Einbezug des Körpers die Selbstwahrnehmung bei Teilnehmenden stärken, was grundlegend ist, um sich von eigenen Begehren zu distanzieren. Ein wichtiges Element ist die Abkehr von der Wachstumslogik, indem Praxen wie teilen, pflegen, wiederverwenden, umverteilen und verschenken eingeübt werden.

Es zeigt sich, dass die Theaterpädagogik politisch ist, unabhängig davon, ob sie sich aktiv als solche positioniert oder nicht. Eine Nicht-Positionierung führt keineswegs dazu, dass sie unpolitisch ist, sondern begünstigt im Gegenteil, dass die Theaterpädagogik unreflektiert zur Reproduktion kapitalistischer Ungleichheitsstrukturen beiträgt. Es bedarf Fantasie und Vorstellungskraft um unsere Welt anders zu imaginieren. Dass es notwendig ist die Welt anders zu denken, ist mit Blick auf den voranschreitenden Klimawandel, den immer näher rückenden ökologischen Kipppunkten und der großen Schere zwischen arm und reich selbsterklärend. Theaterpädagogik kann einen Ort für Utopien bieten, in denen sich die Welt als gestaltbar und veränderbar zeigt. Hierin steckt ein großes transformatives Potential.

# Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	1
2 Ästhetischer Kapitalismus.....	3
2.1 Das System der Bedürfnisse.....	3
2.2 Leben in der modernen Gesellschaft.....	7
2.3 Kreativität.....	8
3 Der ästhetische Kapitalismus und die Theaterpädagogik.....	11
3.1 Begriffsbestimmungen zur Ästhetik.....	11
3.2 Theaterpädagogische Bildungsprozesse.....	12
3.3 Reproduktion kapitalistischer Strukturen in der Theaterpädagogik.....	14
3.3.1 Performance.....	15
3.3.2 Klassismus?!.....	17
3.3.3 Strukturelle Ebene.....	18
4 Auswege?.....	19
4.1 Klimawandel.....	22
4.2 Vom Lernen sich selbst nicht zu ernst zu nehmen.....	23
4.3 Held*innenreise als Analysemethode.....	25
4.4 Die Kraft der Utopie.....	26
5 Schlussfolgerungen.....	28
Selbstreflexive Fragen an theaterpädagogische Projekte.....	30
Literaturverzeichnis.....	31
Eidesstattliche Erklärung.....	33

# 1 Einleitung

„Eigenverantwortung, Initiative, Flexibilität, Beweglichkeit, Kreativität sind die heute entscheidenden gesellschaftlichen Forderungen, die die Individuen zu erfüllen haben, um an der Gesellschaft teilnehmen zu können. Sie haben das alte Disziplinarmodell der Gesellschaft ersetzt, ohne dabei freilich die Disziplin abzuschaffen.“ (Menke & Rebentisch, 2012, S. 7)

In theaterpädagogischen Projekten kommen diese Kompetenzen in der Regel alle vor. Teilnehmende müssen im Spiel initiativ die Handlung voran bringen und flexibel auf Situationen reagieren, wozu meist auch eine Portion Kreativität gehört. Oftmals sind die Teilnehmenden ebenfalls gefragt, (je nach Spielleitung) Verantwortung für bestimmte Bereiche zu übernehmen, um so den Gruppenprozess gemeinsam zu tragen. Zugleich sind die genannten Kompetenzen, zentrale Fähigkeiten im gegenwärtigen Kapitalismus. Adrienne Goehler bezeichnete Kreativität sogar als den „Rohstoff des 21. Jahrhunderts“ (Theater heute, 2007, S. 9). Kreativität ist mittlerweile eine wirtschaftlich verwertbare Ressource geworden, Goehlers Ausdruck zufolge sogar DIE wirtschaftliche Ressource überhaupt. Wer könnte also Kreativität bei (zukünftigen) Arbeitnehmer\*innen besser fördern als Theaterpädagog\*innen?

Brater bezeichnet die Kunst als fähigkeitsbildend, indem sie beispielsweise auf den Umgang mit unklaren Situationen vorbereitet, wie sie in der heutigen Arbeitswelt alltäglich sind und so die Ambiguitätstoleranz fördert. Künstlerisches Handeln wird als Parallele zu dem auf dem Arbeitsmarkt geforderten Handeln gesehen (Brater, 2003). Inwiefern bedient die Theaterpädagogik also beispielsweise in Kontexten der kulturellen Bildung lediglich Verwertungs- und Marktlogiken und bildet Menschen zu systemverwertbaren Subjekten?

Bei dm müssen alle Auszubildenden, unter dem Stichwort „Abenteuer Kultur“, im ersten und zweiten Lehrjahr an einem Theaterprojekt mit einer Stückentwicklung teilnehmen (ebd. S. 22). Dabei stellt sich die Frage, ob dies eine wünschenswerte Entwicklung ist, die jungen Menschen kulturelle Erfahrungen ermöglicht und sie darin unterstützt zu handlungsfähigen Individuen zu werden oder ob die Theaterpädagogik letztendlich instrumentalisiert wird, um die Teilnehmenden optimal auf den Markt vorzubereiten.

Seit den 1970er Jahren gehört die sogenannte „creative class“ zu den kulturbestimmenden Berufsgruppen, die beruflich das Neue produzieren (Pinkert, 2014). So kann über die vergangenen Jahrzehnte hinweg eine zunehmende Ästhetisierung der Wirtschaft beobachtet werden. Um weiteres Wachstum zu generieren, werden Waren und Dienstleistungen heutzutage inszeniert. Dabei verschwimmen der Grenzen zwischen künstlerischer und nicht-künstlerischer Praxis zusehends. So scheint bisweilen die Wirtschaft die Kunst übernommen zu haben, indem sie den Konsument\*innen immer neue Möglichkeiten an Alltagsinszenierungen bietet. Wo werden also heute Ästhetiken verhandelt? Auch Künstler\*innen finden sich in einem Produktionszwang wieder, der an den Markt angepasst ist.

„Es scheint, dass sich Einstellungen und Lebensweisen, die einmal einen qualitativen Freiheitsgewinn versprochen, inzwischen so mit der aktuellen Gestalt des Kapitalismus verbunden haben, dass daraus neue Formen von sozialer Herrschaft und Entfremdung entstanden sind.“ (Menke & Rebentisch, 2012, S. 7)

Diese aktuelle Form des Kapitalismus nennt Böhme den *ästhetischen Kapitalismus* (Böhme, 2018).

Der ästhetische Kapitalismus und die Theaterpädagogik sind zwei Konzepte, die auf den ersten Blick möglicherweise weit voneinander entfernt erscheinen. Während der ästhetische Kapitalismus sich auf die Durchdringung von Kunst, Kultur und Ästhetik in die Logik des kapitalistischen Systems bezieht, indem ästhetische Werte und kreative Ausdrucksformen zu Ressourcen für wirtschaftliche Verwertung und Profitmaximierung werden, steht die Theaterpädagogik für eine pädagogische Praxis, die auf kreativem Ausdruck, sozialem Lernen und persönlicher Entwicklung durch Theater basiert. Sie zielt darauf ab, individuelle und soziale Entwicklung durch künstlerische Ausdrucksformen zu fördern. Doch die Theaterpädagogik handelt nicht im luftleeren Raum, sondern ist eingebettet in die Gesellschaft. Wie wirkt sich die Gegenwartskultur auf die theaterpädagogische Praxis aus? In dieser Arbeit werden wir uns eingehender mit den subtilen und komplexen Zusammenhängen zwischen dem ästhetischen Kapitalismus und der Theaterpädagogik befassen, um zu verstehen, wie sie sich beeinflussen und welche Auswirkungen dies auf die künstlerische Praxis und die gesellschaftliche Bedeutung von Theater haben kann.

In Kapitel 2 gibt die vorliegende Arbeit zunächst einen theoretischen Einblick in den ästhetischen Kapitalismus und seine aktuelle Ausprägung. Um die Wirkweisen des ästhetischen Kapitalismus nachvollziehbar zu machen, wird anfangs das System der Bedürfnisse gemäß dem Philosophen Gernot Böhme beschrieben, anschließend wird näher auf die Kreativität als zentrale ökonomische Ressource eingegangen. In Kapitel 3 werden Begriffsbestimmungen zur Ästhetik vor-, sowie theaterpädagogische Bildungsprozesse in den Blick genommen. Auf Grundlage dieser Ausführungen sollen im weiteren Verlauf die Auswirkungen des ästhetischen Kapitalismus auf die Theaterpädagogik untersucht und abgeglichen werden. Am Beispiel von Performance, Klassismus und strukturellen Arbeitsbedingungen wird betrachtet, inwiefern die beschriebenen Strukturen des ästhetischen Kapitalismus in der Theaterpädagogik bedient und reproduziert werden. Der dritte Teil dieser Arbeit widmet sich der Auseinandersetzung mit möglichen Auswegen für die Theaterpädagogik, wobei sowohl individuelle, als auch kollektive Strategien beleuchtet werden.

Diese Arbeit hat mich auf eine Reise geschickt, dabei bin ich immer wieder auf Mauern in meinem Kopf gestoßen, die mir gezeigt haben, wie wirkmächtig manche Erzählungen sind.

In diesem Sinne möchte die vorliegende Arbeit zum Nachdenken und Fragenstellen anregen, sich mit den Mechanismen des ästhetischen Kapitalismus auseinanderzusetzen, etablierte Begriffe zu hinterfragen und eine eigene Haltung in der theaterpädagogischen Praxis dazu zu entwickeln.

## **2 Ästhetischer Kapitalismus**

Der Begriff *ästhetischer Kapitalismus* bezieht sich auf eine theoretische Perspektive, die die Bedeutung ästhetischer Werte und kultureller Produktion im gegenwärtigen kapitalistischen System hervorhebt. Er wurde von verschiedenen Denker\*innen und Kritiker\*innen verwendet, um die zunehmende Durchdringung und Integration von Kunst, Kultur und Ästhetik in die Logik des Kapitalismus zu beschreiben. So werden im ästhetischen Kapitalismus ästhetische Werte und kreative Ausdrucksformen zu einer Ressource für wirtschaftliche Verwertung und Profitmaximierung. Kulturelle Produkte und künstlerische Praktiken werden nicht nur als Ausdruck von Kreativität und Individualität betrachtet, sondern auch als Waren, die auf dem Markt gehandelt werden können.

Ein zentrales Merkmal des ästhetischen Kapitalismus ist die Kommodifizierung von Kunst und Kultur. Künstlerische Werke und ästhetische Erfahrungen werden zu handelbaren Gütern gemacht, die in Form von Produkten, Dienstleistungen und Erfahrungen vermarktet werden. Der ästhetische Kapitalismus beeinflusst dabei nicht nur die Produktion und Vermarktung von Kunst und Kultur, sondern prägt auch unseren Alltag und unsere Identität. So werden ästhetische Normen und Geschmacksurteile zu Indikatoren sozialer Distinktion und können den Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen und Chancen beeinflussen.

Im Folgenden soll der ästhetische Kapitalismus zunächst etwas näher anhand des, von dem Philosophen Gernot Böhme beschriebenen, Systems der Bedürfnisse betrachtet werden. Anschließend soll, wie in der Einleitung bereits angedeutet, Kreativität aus dem Blickwinkel des ästhetischen Kapitalismus näher beleuchtet werden.

### **2.1 Das System der Bedürfnisse**

Luxuskonsum, anfangs nur durch den Adel und das gehobene Bürgertum, war eine der Haupttriebfedern der explosionsartigen wirtschaftlichen Entwicklungen in Europa. So wird bisweilen die massenhafte Spiegelproduktion im Barock als Ursprung der kapitalistischen Großmanufakturen bezeichnet. Die frühen Phasen des Kapitalismus wurden von Marx als Akkumulationskapitalismus beschrieben (Böhme, 2018, S. 9). Die Überflusswirtschaft wie wir sie heute kennen, hat sich jedoch erst vor circa 70 Jahren entwickelt (ebd., S. 39;

Böhme, 2003, S. 12). Böhme zufolge hat die 68er-Studierenden-Bewegung eine Kulturrevolution eingeleitet, die diese Entwicklung begünstigt hat, durch eine Abkehr von asketischen Werten, hin zu einer Liberalisierung des Sexuallebens, der Lust und der Etablierung einer Freizeitkultur (Böhme, 2018, S. 39ff). Im Kontext der Überflusswirtschaft greift das Wort „Luxuskonsum“ zu kurz, da der verschwenderische Konsum heute klassenunabhängig zum selbstverständlichen Lebensniveau geworden ist – wenn auch in unterschiedlicher Qualität. Der Philosoph Gernot Böhme benennt den Surplus-Konsum als essentiell kapitalismusstabilisierendes Element, quasi als „produktive Kapitalvernichtung“ (ebd., S. 9) um die gleichzeitige Kapitalakkumulation zu ermöglichen. Dementsprechend ist im aktuellen Kapitalismus vieles auf den Surplus-Konsum ausgerichtet<sup>1</sup>.

In seinem Buch *Ästhetischer Kapitalismus* betrachtet Böhme den Kapitalismus aus der Perspektive der Bedürfnisse. So werde der Kapitalismus häufig nach wie vor primär als System der Bedürfnisbefriedigung gesehen. Jedoch beruht er auf grenzenlosem Wachstum, welches nur durch Konsum und ständige Konsumsteigerung möglich ist. Nehmen wir lediglich die Bedürfnisbefriedigung der Bevölkerung in den Blick, so sind die Märkte im Globalen Norden längst gesättigt. Bedürfnisse zeichnen sich nach Böhme dadurch aus, dass sie gestillt werden, wenn man ihnen nachkommt. Hunger ist beispielsweise ein Bedürfnis. Wenn ich hungrig bin und etwas esse, bin ich anschließend nicht mehr hungrig (ebd.). „Würde man von konstanten Bedürfnissen der Menschen ausgehen, könnte man nicht länger auf Wachstum setzen“ (Böhme, 2003, S. 11). Böhme zufolge fokussiert die Wirtschaft daher sogenannte „Begehrnisse“. „Begehrnisse sind solche Bedürfnisse, die durch ihre Befriedigung nicht gestillt, sondern gesteigert werden.“ (ebd.) Ein Beispiel hierfür ist Ruhm. Wer berühmt wird, möchte meist noch berühmter werden. Ruhm kann immer weiter gesteigert werden. Begehrnisse richten sich auf die Verschönerung, die Ästhetisierung des Lebens und dienen somit seiner Steigerung (ebd.). Aus diesem Blickwinkel betrachtet bedeutet der Surplus-Konsum keinen Zugewinn an Freiheit,

„vielmehr entspricht der Mensch indem er Begehrnisse entwickelt, genau den Notwendigkeiten des kapitalistischen Wirtschaftssystems. [...] Der Mensch transformiert sein System der Bedürfnisse, um den Anforderungen kapitalistischer Entwicklung, d. h. eines immer fortschreitenden Wachstums zu entsprechen“ (Böhme, 2018, S. 11).

Die Wirtschaft ist folglich nur minimal darauf ausgerichtet die elementaren Bedürfnisse der Bevölkerung zu stillen, während ein Großteil der Energie auf die Entsprechung von Begehrnissen gerichtet ist und dadurch gleichzeitig auf deren Steigerung (ebd., S. 14 f).

Die folgenden Begehrnisse sind Böhme zufolge primär wirtschaftsrelevant. Das Bedürfnis...

- ...nach Ausstattung des Lebens

---

<sup>1</sup> Zu Beginn des industriellen Kapitalismus war die Produktion noch weitgehend auf die wohlhabenden Klassen ausgerichtet. Der Massenkonsum und damit Surplus-Konsum etablierte sich, als Unternehmer\*innen feststellten, dass durch Lohnerhöhungen die Kaufkraft der Arbeiter\*innen anstieg und so das Wirtschaftswachstum ankurbelten. Böhme (2018, S. 13).

- ...gesehen und gehört zu werden
- ...nach Ruhm
- ...nach Mobilität (Böhme, 2018, S. 12)

Marx hat zwischen dem Gebrauchs- und dem Tauschwert von Waren unterschieden. Während der Gebrauchswert beschreibt, wie nützlich eine Ware in Bezug auf einen bestimmten Gebrauchszusammenhang ist, drückt sich der Tauschwert bei uns darin aus, welcher Preis als angemessen erachtet wird. Adornos Begriff des „Inszenierungswerts“ (ebd., S. 27) fügt sich als dritter eigener Wert hinzu. So werden Waren heutzutage ästhetisiert, was zum einen ihren Tauschwert erhöht, zugleich jedoch eine neue Art des Gebrauchswerts darstellt, indem lediglich von ihrem Aussehen, ihrer Atmosphäre Gebrauch gemacht wird. Sie dienen der Inszenierung des eigenen Lebens (ebd.). Böhme hat die Phase des Kapitalismus in der wir uns aktuell befinden, in der der private Bereich bereits völlig ökonomisiert ist, den *ästhetischen Kapitalismus* genannt. Denn Wachstum ist nur noch „durch die Steigerung des Lebens möglich [...], durch Ausstattung und Produktion von Mitteln der Inszenierung, also durch die Herstellung ästhetischer Werte“ (ebd., S. 16).

Im Kontext dieser Arbeit sind dabei die Bedürfnisse gesehen und gehört zu werden, sowie nach Ruhm besonders interessant, da sie in der Theaterpädagogik in gewissem Maße bedient werden können. Beide Bedürfnisse bzw. Begehrenisse haben durch die Verbildlichung der Welt noch mehr Raum bekommen. „Jedermann will heute gesehen werden und wenn er gesehen wird, kann er nicht genug davon bekommen“ (Böhme, 2003, S. 11). Die sozialen Medien haben dies in den vergangenen zwanzig Jahren nochmals erheblich gesteigert. Über Instagram, TicToc und Co kann tatsächlich jede\*r gesehen werden und das entsprechende Ausmaß in Form von Likes, Shares etc. sogar quantifiziert werden. „Das heißt, der einzelne Mensch lebt nicht nur sein Leben, sondern er lebt es gewissermaßen auf der Bühne.“ (ebd., S. 12) Der Vergleich mit einer Bühne verdeutlicht, dass Menschen ihr Leben nicht nur privat leben, sondern es in gewisser Weise öffentlich inszenieren und dadurch steigern. Das eigene Leben wird zum Kunstwerk, das gestaltet, inszeniert und präsentiert wird. Ähnlich verhält es sich mit Städten, die sich selbst inszenieren, um als attraktive Lebensorte wahrgenommen zu werden. Und genau darauf setzt die Wirtschaft: auf Inszenierungswerte (ebd., S. 12 ff).

Eine Dimension des ästhetischen Kapitalismus ist somit die Inszenierung von Konsum als ästhetisches Erlebnis. Einkaufszentren, Restaurants und Hotels werden zu Orten, an denen ästhetische Erfahrungen geschaffen werden, um Kund\*innen anzulocken und zum Kauf zu motivieren. Durch die Inszenierung von ästhetisch ansprechenden Umgebungen und Erlebnissen wird versucht, den Konsum zu einem ästhetischen Vergnügen zu machen und den Kunden das Gefühl zu vermitteln, dass sie ein besonderes Erlebnis genießen. Somit

wird im ästhetischen Kapitalismus auch die kreative Industrie zu einem wichtigen Wirtschaftszweig. Künstler\*innen, Designer\*innen, Schriftsteller\*innen und andere kreative Fachkräfte werden nicht nur für ihre künstlerischen Fähigkeiten geschätzt, sondern auch als Quelle für Innovation und wirtschaftlichen Mehrwert. Kulturelle Produkte wie Filme, Musik, Mode oder Kunstwerke werden nicht nur wegen ihres intrinsischen Werts geschätzt, sondern auch als Investitionen betrachtet, die finanziellen Gewinn bringen können.

Dass Menschen ihren Begehren folgen, begründet Böhme hierzulande mit dem „Unbehagen im Wohlstand“ (ebd., S. 19). Dies beschreibt erstens, dass der Lebensstandard zwar bereits sehr hoch ist, jedoch jede Anschaffung, jedes Erlebnis immer unter dem Gesichtspunkt einer potenziellen Verbesserung steht. Zweitens weist es auf die bestehende Unzufriedenheit mit unserem Gesundheitssystem hin, die mit dem Mangel an menschlicher Nähe während Phasen von Krankheit und Alter, sowie der Vorstellung verbunden ist, dass diese Zustände ein eingeschränktes Leben bedeuten. Und drittens zeigt sich darin, dass unsere gegenwärtige Gesellschaft von einer Leistungskultur geprägt ist. Sowohl auf persönlicher als auch gesellschaftlicher Ebene wird unser Leben unaufhörlich unter dem Gesichtspunkt der Leistung betrachtet. Dies ist eine unverkennbare Realität, die auf die Wachstumszwänge des Kapitalismus zurückzuführen ist und für viele Menschen ein sehr hohes alltägliches Stresslevel bedeutet (ebd., S. 20 f).

Verantwortlich für das Unbehagen im Wohlstand sind aktuelle ökonomische Rahmenbedingungen. Nun ist die Frage, wie mit diesen umgegangen werden kann und muss. Böhme geht davon aus, dass sich die ökonomischen Zwänge in absehbarer Zeit nicht auflösen werden, weshalb er auf einer individuellen Ebene ansetzt: Der Mensch „muss durch eine Haushaltung seiner Bedürfnisse seine Souveränität gegenüber dem Wirtschaftssystem zurückgewinnen“ (ebd., S. 22). Durch Selbstkenntnis und Wissen über die Mechanismen der Verwandlung von Bedürfnissen in Begehren soll es möglich sein, zwar zu genießen und zu konsumieren, dabei jedoch nicht in eine nach oben offene Steigerungsspirale zu geraten. Für diese Selbstfürsorge braucht es Gelassenheit, Zurückhaltung und Disziplin (ebd.). Kritisch lässt sich hier anmerken, dass auf diese Weise die Grundproblematik nicht angegangen wird, sondern in gewisser Weise individualisiert und damit entpolitisiert wird. Dies führt wiederum eine gesellschaftliche Tendenz fort, in der das Individuum für sich selbst sorgen muss, wie die nachfolgende Darstellung zeigt.

## 2.2 Leben in der modernen Gesellschaft

Mennicke merkte bereits 1930 an, dass die moderne Gesellschaft, gezeichnet durch Individualisierung und Arbeitsteilung, jeden Menschen sozial „freisetzt“, ihm aber gleichzeitig nicht erklärt wozu er frei ist und wie er sich sozial behaupten kann (Böhnisch, 2005, S. 1119). Freisetzen bedeutet hier, dass dem\*der Betroffenen jeglicher Rahmen genommen wird, er\*sie den sozialökonomischen Entwicklungen ausgesetzt ist. So sieht Böhnisch soziale Desintegration als untrennbar mit der modernen Arbeitsteilung verbunden (Böhnisch, 2012, S. 220). Ulrich Beck prägte den Begriff der „Risikogesellschaft“ (Beck, 1986 zitiert nach Böhnisch, 2008, S. 31). Damit meint er den Prozess der Individualisierung der seit dem Beginn der Industrialisierung – erstmals von Emile Durkheim beschrieben – stattfindet und aus „der Herauslösung aus historisch vorgegebenen Sozialformen und –bindungen im Sinne traditioneller Herrschafts- und Versorgungszusammenhänge“, dem „Verlust traditioneller Sicherheiten im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitende Normen“ sowie „die Suche nach einer neuen Art der sozialen Einbindung“ (ebd.) besteht.

Durch die Individualisierung und damit verbunden die Pluralisierung der Lebensverhältnisse gibt es nicht mehr eine Normalbiografie der der einzelne Mensch folgen kann, womit die Suche nach einem Lebenslauf, der die eigene Handlungsfähigkeit ermöglicht jede\*n betrifft (Böhnisch, 2008, S. 32 f). Gleichzeitig ist jede\*r durch die Arbeitsteilung mehr denn je auf andere angewiesen. Es existiert eine gewisse Regellosigkeit, in der es nicht mehr nur ein Richtig gibt, sondern das Individuum aus einer Vielzahl an Möglichkeiten Entscheidungen treffen muss (Brater, 2003, S. 25 f).

Anomische Zustände, also Zustände „der subjektiv gefühlten Regellosigkeit“ (ebd., S. 66) entstehen, wenn die Prozesse im System und in der Lebenswelt auseinandergehen. Die Lebenswelt meint hierbei

„[...] die alltäglich erfahrenen und erfahrbaren Dinge, Handlungen und Ereignisse, die den Menschen zu jedem Zeitpunkt ihres Lebens selbstverständlich gegeben sind und durch gemeinsame Handlungszusammenhänge intersubjektiv erfahren werden und erfahrbar sind.“ (Bock, 2015, S. 199)

Heutzutage werden System und Lebenswelt immer weiter entkoppelt. Das System entwickelt sich ohne Rücksicht auf die Lebenswelt immer weiter. Die Menschen haben in ihrer lebensweltlichen Erfahrung dabei nur sehr begrenzte Möglichkeiten auf das System einzuwirken, während das System beispielsweise durch die Kriminalisierung von Lebensstilen die Lebenswelt sehr stark beeinflussen kann (Böhnisch, 2008, S. 66 f). Das Grundproblem hierbei ist, dass die Möglichkeiten die gesellschaftlichen Ziele zu erreichen ungleich verteilt sind und deren Erreichung folglich nicht jedem möglich ist (ebd., S. 69).

Von Mitgliedern unserer Gesellschaft wird verlangt, dass sie Kompetenzen entwickeln, um mit dieser Regellosigkeit umzugehen und zugleich erfolgreich am Wirtschaftsprozess teilzuhaben. Brater benennt, dass es heutzutage nicht mehr die Aufgabe von Lehrkräften ist

Wissen zu vermitteln, sondern Schüler\*innen bei dieser Kompetenzentwicklung zu unterstützen: „Wir können euch nicht sagen, was ihr tun sollt, das müsst ihr selbst herausfinden; aber wir möchten euch helfen, die Fähigkeiten auszubilden, mit denen ihr das herausfinden könnt“ (Brater, 2003, S. 27). Die zentrale auszubildende Fähigkeit scheint dabei die Kreativität zu sein. An dieser Stelle kommt die Theaterpädagogik ins Spiel. Im Rahmen der kulturellen Bildung sollen Schlüsselkompetenzen wie Kreativität und Ambiguitätstoleranz geschult werden. So sollen Schüler\*innen lernen sich auf offene Situationen einzulassen und aus ihrer Wahrnehmung heraus zu handeln (ebd. S. 24). Bevor jedoch näher auf die Zusammenhänge zwischen ästhetischem Kapitalismus und der Theaterpädagogik eingegangen wird, ist es zunächst wichtig die Kreativität als zentrale kapitalistische Ressource zu beleuchten.

## 2.3 Kreativität

Der Begriff Kreativität kommt von dem lateinischen Wort *creare*, was so viel heißt wie zeugen, gebären, schaffen, erschaffen. Jörg Meyer definiert Kreativität dabei folgendermaßen: „Das, was ein Mensch für sich selber in seinem Gedankenuniversum zum ersten Mal denkt oder all das, was ganz neu für eine Gesellschaft oder für die Menschheit ist, das ist kreativ.“ (Meyer, 1991) Dabei unterscheidet er fünf Ebenen der Kreativität: expressiv, produktiv, erfinderisch, erneuernd und revolutionär. Stets geht es dabei um Schöpfung, die Erschaffung von etwas Neuem, wobei unterschiedlich stark auf bereits Vorhandenes zurückgegriffen wird (ebd.). In ihrem Text *Kollisionen? Kreativität und Performance - Schlüsselbegriffe kultureller Bildung im Kontext kulturbestimmender Diskurse* setzt sich Ute Pinkert kritisch mit dem Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Diskursen und der kulturellen Bildung auseinander. Pinkert geht in ihrem Text davon aus, dass Begriffe wie Kreativität und Performance aufgrund ihrer inflationären Nutzung alles aussagen können, aber dadurch letztendlich eigentlich nichts Konkretes mehr vermitteln (Pinkert, 2014). Kreativität ist folglich ein weites Feld, welches insgesamt gesellschaftlich sehr positiv konnotiert ist. Bröckling zufolge lassen sich sechs verschiedene Assoziationsfelder zu Kreativität unterscheiden. Erstens steht Kreativität dabei für *künstlerisches Handeln*, wobei der Ausdruck, die Expressivität des einzelnen Menschen zentral ist. Zweitens Kreativität als Form der *Produktion* und drittens als *problemlösendes Handeln*. Im Fokus steht hierbei das innovative Reagieren auf spezifische Problemlagen. Viertens Kreativität als *Revolution*. Diese Perspektive betont, dass kreative Handlungen eine Form des Widerstands gegen etablierte Normen und Hierarchien darstellen können. Sie treten als befreiendes Handeln, als radikale Neuerfindung des Sozialen in Erscheinung. Durch die Entwicklung neuer Ideen, alternative Perspektiven und innovativer Lösungsansätze können Menschen das soziale Gefüge neu gestalten und

traditionelle Machtverhältnisse in Frage stellen. Fünftens Kreativität als Form des *Lebens*. Die Metapher der Zeugung und Geburt veranschaulicht den schöpferischen Prozess, bei dem Ideen, Konzepte oder Kunstwerke geboren werden. Ähnlich wie bei der Entstehung eines neuen Lebens entsteht durch den Akt der Kreativität etwas Neues und Einzigartiges. Und schließlich verdeutlicht sechstens die Verbindung zwischen Kreativität und *Spiel*, dass Kreativität nicht allein auf einen bestimmten Zweck oder eine bestimmte Funktion ausgerichtet sein muss. Sie kann auch um des reinen Ausdrucks und der Freude am Gestalten willen stattfinden. Das Spiel erlaubt es, den Ernst des Lebens für einen Moment hinter sich zu lassen und sich auf spielerische Weise mit der Welt zu verbinden (Bröckling, 2012, S. 90). Die beschriebenen Felder sind dabei so weit gefasst, dass sich für jede Lebenslage und Situation eine Definition findet, nach der Kreativität die passende Lösung zu sein scheint. In Anbetracht dessen, wird es umso zentraler zu definieren, was wir eigentlich meinen, wenn wir im theaterpädagogischen Kontext davon reden kreativ arbeiten zu wollen oder Kreativität bei unseren Teilnehmenden fördern zu wollen.

Lange Zeit wurde Kreativität ausschließlich Künstler\*innen unterstellt. So waren es geschichtlich betrachtet häufig Künstler\*innen, die etablierte Normen durchbrachen und neue Weltanschauungen zum Ausdruck brachten (Lammers, 2010, S. 2)<sup>2</sup>. Der sogenannte Künstlermythos bezieht sich dabei auf die romantische Vorstellung von Künstler\*innen als genialen Einzelgänger\*innen, die außerhalb der gesellschaftlichen Normen stehen. Diese Vorstellung wurde im Laufe der Zeit durch verschiedene kulturelle und gesellschaftliche Faktoren verstärkt und hat zu einer idealisierten Wahrnehmung des kreativen Schaffens geführt. Reckwitz argumentiert, dass sich dieser Künstlermythos in den letzten Jahren gewandelt hat und einer Normalisierung kreativer Prozesse Platz macht. Dies bedeutet, dass kreative Tätigkeiten und künstlerische Ausdrucksformen zunehmend in den Alltag integriert werden und nicht mehr ausschließlich einem elitären Kreis vorbehalten sind. Kreative Prozesse werden als Teil einer breiteren kulturellen Praxis betrachtet, die von vielen Menschen ausgeübt wird (Reckwitz, 2012).

Spannend ist in diesem Zusammenhang, dass der Begriff Kreativität erst nach dem zweiten Weltkrieg aus dem US-amerikanischen in die deutsche Sprache Einzug gehalten hat, bis dahin wurden die Begriffe Schöpferkraft und Genie genutzt.

„Das heroische Schöpfertum des Genies war nur wenigen vorbehalten; kreativ sein können und sollen alle. Genialität war exklusiv, den einen wurde sie zugesprochen, den anderen nicht. Kreativität gibt es in Gradabstufungen, die einen zeigen mehr davon, die anderen weniger. Das Genie gehörte in eine Sphäre jenseits der Norm, weshalb es der *common sense* in die Nähe des Wahnsinns rückte. Kreativität ist normal und streut sich entsprechend den Kurven der Gaußschen Normalverteilung. Genies zeichneten sich aus durch herausragende Leistungen in den Künsten, den Wissenschaften und vielleicht noch im Krieg und in der Po-

---

<sup>2</sup> Das zitierte Kapitel liegt nur als Einzelkapitel vor, ohne die richtigen Seitenzahlen, weshalb die in dem vorliegenden Dokument genutzten Seitenzahlen von 1-26 genutzt werden.

litik; das Attribut „kreativ“ adelt noch die banalsten Tätigkeiten – vom Waschen/Schneiden/Föhnen des *Creativ Coiffeurs* um die Ecke bis zur kreativen Buchführung des Bilanzfälschers. „Jeder Mensch ein Künstler“, propagierte Beuys auf der *documenta 5* von 1972, und jedes Volkshochschulprogramm legitimiert so seinen Bildungsauftrag. Kreativitätsförderung ist Geniekult für Demokraten.“ (Bröckling, 2012, S. 91)

Kreativität ist also im Kontext des ästhetischen Kapitalismus nicht nur zu einer wirtschaftlichen Ressource in der Wissensgesellschaft geworden, sondern gilt auch als Schlüssel zur Entwicklung persönlicher, beruflicher, unternehmerischer und sozialer Kompetenzen sowie zum Wohlergehen aller (Pinkert, 2014). Kapitalistische Prozesse können dabei als eine unendliche Aufwärtsspirale beschrieben werden. Um erfolgreich zu sein, müssen Unternehmer\*innen ständig sicherstellen, dass sich ihre Waren durch Preis, Qualität oder Neuheit von denen der Konkurrenz abheben (Bröckling, 2012, S. 92). Kreativität wird somit zu einem entscheidenden Wettbewerbsfaktor, in dem die Praxis der Herstellung, verbunden mit der Neuheit von Prozess und Ergebnis, im Vordergrund wirtschaftlicher Vorgänge steht. Die Herstellung des Neuen, die ursprünglich Aufgabe der Kunst war, wird heute zu einer allgemeinen, gesellschaftlich bestimmenden Norm der kapitalistischen Gesellschaft. Dadurch verschwimmen die Grenzen zwischen künstlerischer und nicht-künstlerischer Praxis. Ästhetik und Wirtschaft werden immer stärker miteinander verknüpft und die Bildungspolitik fördert Pinkert zufolge diese Wirtschaftslogik. So spielt die Bildungspolitik eine Schlüsselrolle bei der Förderung von Kreativität, Innovation und Wettbewerbsfähigkeit (Pinkert, 2014).

Es kann festgehalten werden, dass Kreativität gesamtgesellschaftlich als wichtig, erstrebenswert und förderungswürdig gilt, ohne dass in der Regel genauer definiert wird, welche Form der Kreativität dabei gemeint ist. Laut Pinkert gibt es in unserer Gesellschaft ein kreatives Dispositiv, ein universelles Leitmotiv, das ökonomisch begründet mit Innovation, Schöpfertum, Konsum und Kompetenz verbunden ist. Es durchdringt die Gesellschaft und wird als allgemein erstrebenswert und verbindlich angesehen. Es äußert sich in Form eines kreativen Imperativs, der allgegenwärtig zu sein scheint. Sei kreativ! Sei innovativ! Sei individuell! Dabei benennt sie, dass das Dispositiv zwar reflektiert werden kann (und muss), es jedoch keine Ausstiegsmöglichkeit zu geben scheint (Pinkert, 2014, S. 116 f). Anschaulich wird dies anhand des folgenden Zitats: „Wenn es einen Wunsch gibt, der innerhalb der Gegenwartskultur die Grenzen des Verstehbaren sprengt, dann wäre es der, nicht kreativ sein zu wollen.“ (Reckwitz, 2012 zitiert nach ebd., S. 117).

# 3 Der ästhetische Kapitalismus und die Theaterpädagogik

Im ersten Teil wurden aktuell wirkmächtige gesellschaftliche Strukturen betrachtet, wie die Auswirkungen der ästhetische Kapitalismus auf die Bedürfnisse von Menschen sowie seine Vereinnahmung der Kreativität. Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, was dies für die Theaterpädagogik bedeutet. Dazu wird zunächst eine begriffliche Annäherung an die Begrifflichkeiten rund um das Ästhetische gewagt, sowie das Besondere an theaterpädagogischen Bildungsprozessen in seinen Grundzügen skizziert. Anschließend wird auf Grundlage des bisher Beschriebenen anhand einiger Beispiele reflektiert, inwiefern kapitalistische Strukturen in der Theaterpädagogik reproduziert werden. Dabei reicht die Kapazität dieser Arbeit jedoch nicht, um dies ausschöpfend zu tun.

## 3.1 Begriffsbestimmungen zur Ästhetik

Das Ästhetische kristallisiert sich als wichtiger Begriff dieser Arbeit heraus, doch was bedeutet er eigentlich? Das Ästhetische leitet sich von dem griechischen Wort *aisthesis* ab, was so viel bedeutet wie sinnlich vermittelte Wahrnehmung. Hirdina definiert das Ästhetische dabei folgendermaßen:

„Das Ästhetische bezeichnet Relationen, nicht eindeutige Merkmale von etwas. Die wichtigsten dieser Relationen sind sinnliche Wahrnehmung von Formen bzw. Gestalten und deren (Be)Deutungen; gestalthafte Objekte und subjektive Vermögen; Zeigen/Vorführen und verstehen.“ (Hirdina, 2006, S. 29) Schon hier ist benannt, dass das Ästhetische als Beziehung zwischen mindestens zwei Polen gedacht wird; etwa zwischen sinnlicher Wahrnehmung und einem Gegenstand, künstlerischer Produktion und objekthaften Ergebnis oder zwischen mehreren Personen, die sich etwas zeigen bzw. vorführen.“ (Bach, 2021, S. 47)

Seel wehrt sich dagegen alle menschliche Wahrnehmung als ästhetisch aufzufassen, da dies den Verlust aller Möglichkeiten „den besonderen Spielraum ästhetischer Wahrnehmung zu fassen“ (ebd., S. 48 f) nach sich zöge. Das besondere an der ästhetischen Wahrnehmung ist ihm zufolge, dass sie sich innerhalb einer eigenen und besonderen Raum-Zeitwahrnehmung ereignet und an spezifisch ästhetischen Objekten wie Malerei, Filmen oder eben Theater erfahren wird. Bach benennt, dass es schwierig ist eine aussagekräftige Definition zum Ästhetischen zu finden, da sie entweder so breit sind, dass sich aufgrund dessen kaum Rückschlüsse ziehen lassen oder sie sind so spezifisch, dass sie sich in Details verlieren (ebd., S. 49 f).

Im Kontext des ästhetischen Kapitalismus definiert Böhme ästhetische Arbeit wie folgt:

„Mit [dem Begriff der ästhetischen Arbeit] wird die Gesamtheit jener Tätigkeiten bezeichnet, die darauf abzielen, Dingen und Menschen, Städten und Landschaften ein *Aussehen* zu geben, ihnen eine *Ausstrahlung* zu verleihen, sie mit einer Atmosphäre zu versehen oder in Ensembles eine Atmosphäre zu erzeugen.“ (Böhme, 2018, S. 26)

Damit fällt die Theaterpädagogik eindeutig unter den Begriff der ästhetischen Arbeit. Im Gegensatz zu Seel wird an dieser Stelle nicht differenziert an welchen Objekten Ästhetik erfahren wird, vielmehr kann es sich auf alles beziehen, was von Menschen sinnlich wahrgenommen wird. Dieser Verzicht auf Hierarchisierung findet sich auch in Böhmes Definition eines\* einer ästhetischen Arbeiter\*in.

Der Begriff des ästhetischen Arbeiters umfasst vielmehr das ganze Spektrum vom Anstreicher bis zum Künstler, vom Designer über den Bühnenbildner zum Muzakproduzenten, er umfasst alle menschlichen Tätigkeiten, die den Dingen, Menschen und Ensembles jenes ‚Mehr‘ verleihen, das über ihre Vorhandenheit und Zuhandenheit, das über ihre Dinglichkeit und ihre Zweckdienlichkeit hinausgeht.“ (Böhme, 2018, S. 26 f)

Das Ästhetische zeigt sich hier als alles was nicht notwendig ist, folglich keinen direkten Zweck erfüllt, wobei der Zweck natürlich im Endeffekt die Generierung von Wachstum ist. Es ist spannend, dass nicht differenziert wird, welche Art der ästhetischen Arbeit geleistet wird. Dies widerspricht den gängigen gesellschaftlichen Hierarchisierungen, in denen Künstler\*innen einen Hochstatus haben, während Handwerker\*innen deutlich weniger Ansehen genießen. Dies deutet darauf hin, dass ästhetische Arbeiter\*innen im ästhetischen Kapitalismus unabhängig von ihrem Status eine ähnliche systemstabilisierende Funktion erfüllen.

In dieser Arbeit wird sich im Kontext der Theaterpädagogik häufig auf den Bereich der kulturellen, bzw. ästhetischen Bildung bezogen. Verstanden wird darunter

„ganz allgemein die Bildung der Empfindsamkeit gegenüber Mensch und Natur, die Entwicklung der Einbildungskraft, des Geschmacks und des Genusses, die Befähigung zu Spiel und Geselligkeit, zur ästhetischen Alphabetisierung, Urteilskraft und Kritik, die Erschließung von (neuen) Ausdrucksformen und Handlungsperspektiven [...] Ästhetische Bildung ist Grundbildung. Sie umfasst in ihrer aktiven wie rezeptiven Komponente alle Formen der Bildung durch ästhetische Aktivitäten und Darstellungsformen, Kenntnisse von Kunst und Kultur und die Reflexion künstlerischer und kultureller Prozesse und Resultate.“ (Zirfas, 2008, S. 131)

Mollenhauer zufolge zeichnet sich das Besondere der ästhetischen Bildung darin ab, dass über eine sinnlichen Weltzugang eine besondere Vermittlung zwischen Außen- und Innenwelt eines Menschen geschieht (Lammers, 2010, S. 7).

### **3.2 Theaterpädagogische Bildungsprozesse**

Lammers zufolge ist der „Gegenstand theaterpädagogischer Arbeit [...] das Leben – das Leben, mit dem wir körperlich-geistig unmittelbar verbunden sind – und die sinnlich-ästhetische Auseinandersetzung damit.“ (Lammers, 2010, S. 6) Dabei knüpfen Theaterpädagogische Bildungsprozesse an die Kraft der Theaterkunst an, um Lehr- und Lernprozesse zu gestalten. Hierbei spielt der Körper eine zentrale Rolle als das eigentliche Instrument der Schauspieler\*innen bzw. Lernenden. Durch diese ganzheitliche Einbindung entstehen einzigartige Bildungsprozesse, bei denen die Erkundung von Fragen und Problemfindungen im Vordergrund stehen. Um die notwendige kreative Energie freizusetzen, bedarf es spezifischer Lern- und Erfahrungsprozesse,

„die es ermöglichen, sich auf eine vorurteilsfreie Wahrnehmung in der Auseinandersetzung mit der uns umgebenden Welt einzulassen, Objektives und Subjektives um ihrer selbst willen zu erforschen – Prozesse also, die die ‚Aufmerksamkeit von den voraussagbaren Zielen abziehen, die von Genen und Memen in unsere Köpfe programmiert wurden‘.“ (Csikszentmihalyi, 2003 zitiert nach Lammers, 2010, S. 4).

In den letzten Jahren gab es Bemühungen, das besondere Bildungspotential des Theaters durch Methoden der empirischen Sozialforschung, wie zum Beispiel narrative Interviews, genauer zu untersuchen. Jedoch wird die Erforschung der sogenannten bildenden Wirkungen des Theaterspielens in der theaterpädagogischen Fachdebatte auch kritisch betrachtet. Die behaupteten positiven Folgewirkungen sind oft schwer wissenschaftlich nachweisbar, da sie stark von den jeweiligen Situationen abhängen. Zudem ist die (bildungspolitisch motivierte) Frage nach der Legitimation von theatralen Bildungsangeboten zu häufig von einem funktionalen Menschenbild und Vokabular bestimmt. Dabei wird der soziale und persönliche Wert von Theaterarbeit oft zu stark auf den Erwerb bestimmter Fähigkeiten wie Kompetenzen, soft skills und Lernziele reduziert. Es wäre jedoch ein Irrtum zu glauben, dass es ausreicht, den Proben- und Aufführungsprozess zielgerichtet zu strukturieren und ein bestimmtes methodisches Setting zu verwenden, um einfach und schnell zu beliebigen Kompetenzen zu gelangen (Hruschka & Vaßen, 2011).

Hruschka und Vaßen betonen, dass es beim Theater-Spielen nicht primär darum geht, etwas zu lehren oder eine spezifische Methode des Lernens zu verwenden. Vielmehr entstehen durch das ästhetische Ereignis des Theaterspiels, in dem Ästhetik, Theatralität, Leiblichkeit, Ethik, Sinn und Reflexion eng miteinander verbunden sind, neue Erfahrungen. Dabei besteht immer wieder ein Missverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden, da Lehrende versuchen, bei den Lernenden Defizite zu kompensieren oder vorhandene Fähigkeiten zu verstärken. Stattdessen sollte in der Ensemble-Arbeit ein offenes Generationen-Verhältnis entstehen, in dem gemeinsames Üben und Lernen in einem offenen Prozess im Mittelpunkt steht (ebd.). Im theaterpädagogischen Spielprozess geht es also nicht darum, vorheriges Wissen kunstvoll zu vermitteln, sei es in Form spezifischer Inhalte oder Fertigkeiten. Vielmehr steht das Entdecken eigener Fragen und das spielerische Erforschen möglicher Antworten im Fokus. Es handelt sich um einen außergewöhnlichen Bildungsprozess, da das, was gelernt wird und welche Inhalte zum Vorschein kommen, nicht vorhersehbar sind und daher auch nicht auf übliche didaktisch-methodische Weise vorbereitet werden können. Der Weg zu den unvorhersehbaren, aber subjektiv bedeutsamen Fragen und Antworten führt hier über den Körper – über das, was der Körper weiß und erzählen kann (Lammers, 2010, S. 5). Eine Theaterlehrkraft kann dabei als Initiator\*in, Moderator\*in, Begleiter\*in, Helfer\*in und Supervisor\*in agieren, jedoch sollte eine Lehr-Haltung zurückgenommen werden, um den Theater-Spieler\*innen Eigenständigkeit und Selbstbestimmung in ihren Lernprozessen zu ermöglichen. Dadurch entsteht ein gemeinsames Theater-Lernen statt einer einseitigen Theater-Lehre, besonders in der kulturellen Bildung, zum Beispiel

in der Schule (Hruschka & Vaßen, 2011). Auch Ulrike Hentschel betont, dass dem Theaterspielen gewisse Lernprozesse immanent sind, es jedoch wichtig ist, sich zunächst der Sache selbst zuzuwenden, damit das Theaterspiel nicht instrumentalisiert wird (Lammers, 2010, S. 7 f). Es kann folglich festgehalten werden, dass theaterpädagogische Lernprozesse zunächst eine gewisse Zwecklosigkeit benötigen, um ihr Bildungspotential entfalten zu können.

### **3.3 Reproduktion kapitalistischer Strukturen in der Theaterpädagogik**

Die Frage, wie kapitalistische Strukturen in der Theaterpädagogik reproduziert werden, lässt sich unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachten. Dabei kann einerseits die Ebene betrachtet werden, wie die Theaterpädagogik durch ihr Handeln dem ästhetischen Kapitalismus zuarbeitet und andererseits welche kapitalistischen Strukturen sich auf die Theaterpädagogik auswirken. Selbstverständlich sind beide Ebenen miteinander verwoben und können dabei nicht völlig losgelöst voneinander betrachtet werden. Eine zentrale Frage ist, ob die Theaterpädagogik lediglich verwertbare Subjekte für den Arbeitsmarkt schafft und sich so zu einer Handlangerin des Kapitalismus macht.

Basierend auf den vorherigen Ausführungen kann festgestellt werden, dass eine Konzeption von (kultureller) Bildung, die den Kreativitätsbegriff in den Mittelpunkt stellt, implizit oder explizit der Logik der ökonomischen Dimension von Kreativität folgt. Künstler\*innen werden als ideale Rollenvorbilder für die Ausbildung von Kreativität angesehen, was zugleich mit einer strukturellen Abwertung von Lehrpersonen einhergeht. Dabei entsteht auch ein Machtgefälle zwischen Künstler\*innen und Schüler\*innen, da Künstler\*innen in Projekten der kulturellen Bildung als Vorbilder gelten, während Jugendliche als Lernende betrachtet werden. Dieses Gefälle spiegelt sich in den Differenzierungen und Werten unserer Gegenwartskultur wider. Routinen wie sie zum Beispiel in der Schule üblich sind, werden abgewertet, während individuelle Fähigkeiten, das Vorhandene permanent in Frage zu stellen und auf dynamische Weise Neues zu produzieren (Kunst), aufgewertet werden. Neuartigkeit und Originalität werden als erstrebenswert angesehen, während Althergebrachtes oder Traditionen oft als überholt oder langweilig betrachtet werden. Ebenso wird Abweichendes gegenüber dem Standard bevorzugt. Konventionen und Normen können als einschränkend und uniformierend empfunden werden. Das Abweichen von etablierten Regeln und Erwartungen ermöglicht es, neue Perspektiven einzunehmen und innovative Ansätze zu verfolgen. Des Weiteren wird das Andere oft höher bewertet als das Gleiche (ebd.).

Die Suche nach Vielfalt und Diversität kann einerseits als Bereicherung angesehen werden. Unterschiedliche Perspektiven, Kulturen und Ausdrucksformen werden geschätzt und als

Möglichkeit betrachtet, das Spektrum an Erfahrungen und Möglichkeiten zu erweitern. Die Vorliebe für das Andere fördert die Offenheit gegenüber neuen Ideen und die Anerkennung von Individualität. Zugleich geht sie jedoch mit einer Abwertung von Gewohntem einher und kann sich auch als Individualisierungszwang entpuppen, in dem jede\*r den eigenen Wert durch ein Herausheben aus der Masse erwirken muss.

Die Theaterpädagogik kann die Strukturen des ästhetischen Kapitalismus reproduzieren, indem sie bestimmte Begehrenisse verstärkt anspricht und in ihrer Arbeit betont: Wenn die Theaterpädagogik beispielsweise ästhetische Erlebnisse und Inszenierungen stark betont, kann dies dazu beitragen, dass sich dadurch bei Teilnehmenden das Begehren nach ästhetischer Gestaltung und Inszenierung ihres Lebens verstärkt. Theaterprojekte und -aufführungen könnten sich so darauf konzentrieren, wie man sich selbst und sein Leben ästhetisch präsentiert, ähnlich wie es in der Konsumwelt der Fall ist. Wenn Theaterprojekte und -aufführungen weiterführend den Fokus stark auf das Begehren gesehen und gehört zu werden legen, kann dies dazu beitragen, dass Teilnehmende verstärkt nach öffentlicher Anerkennung streben. Dies kann mit dem Verlangen korrelieren, sich auf sozialen Medien zu inszenieren und das eigene Leben als Kunstwerk zu gestalten, wie es im ästhetischen Kapitalismus gefördert wird.

Im Folgenden sollen beispielhaft die Ebenen Performance, Klassismus und Strukturen genauer in den Blick genommen werden.

### **3.3.1 Performance**

Ute Pinkert beschäftigt sich mit der Ambivalenz des Begriffs *Performance* im Kontext der kulturellen Bildung. So weist sie auf zwei unterschiedliche Bedeutungen von Performance hin: Zum einen steht Performance für eine bestimmte Kunstform (Performance Art), die auf die Qualität und Wirkung theatraler Zeichen fokussiert ist und eine Neuordnung von Denken, Fühlen und Handeln bewirken kann. Im Zentrum steht der Prozess der Bedeutungserzeugung, die Frage *wie* wird erzählt und die Wirkung auf die Spielenden. Zum anderen wird Performance, im Sinne von Performanz, als Ausdruck von Leistung und Effizienz betrachtet. Diese zweite Bedeutungsebene ist gesellschaftlich und insbesondere in der Schule sehr wirkmächtig. So steht Performance für Menschen, die wenig mir den Künsten zu tun haben, häufig primär für Leistung. Im schulischen Kontext wird Performance oft mit präsentierter Leistung und Regelbeherrschung assoziiert. Das der Bildungsplan mittlerweile auf die Ausbildung von Kompetenzen ausgerichtet ist, verstärkt Pinkert zufolge dieses Phänomen. Die Ausrichtung auf Kompetenzen innerhalb eines schulischen Bewertungsrahmens, bringt Schüler\*innen in die Position ihre Fähigkeiten zeigen und beweisen müssen. So ist in der

Schullogik eine Performance sehr geeignet Schlüsselkompetenzen – die in den herkömmlichen Fächern oft nur schwer nachweisbar sind - handelnd unter Beweis zu stellen. Dies kann in der kulturellen Bildung zu Reibungsmomenten führen, da die Vorstellungen von Performance aus der Theaterpädagogik und dem schulischen Umfeld konträr sein können. Um performativ zu arbeiten, muss ein Schwellenraum kreiert werden, in dem die Regelauflösung im Zentrum steht, damit Schüler\*innen sich von Erwartungen und von dem Druck etwas leisten zu müssen lösen können, um in einen freien Forschungsprozess zu kommen. Dies kann sich für Theaterpädagog\*innen als sehr schwierig herausstellen, da im Schulkontext Performance eher als präsentierte Leistung, als Ausdruck der Regelbeherrschung und Überzeugungskraft verstanden wird (Pinkert, 2014).

Ähnlich wie bei der Kreativität stellt, laut Pinkert, in der heutigen Zeit, Performance ein zentrales Macht-Wissen-Dispositiv dar, das eine Vielzahl von gesellschaftlichen Feldern durchdringt. Theaterpädagog\*innen stehen vor der Herausforderung, diese unterschiedlichen Bedeutungen von Performance zu reflektieren und zu vermitteln, ohne selbst dabei aus dem Dispositiv austreten zu können. So wäre es zu kurz gegriffen die Leistungsorientierung nur der Schule zuzuschreiben, während sich die Kunst im Sinne der Regelauflösung in einem freien Forschungsprozess der Bedeutungserzeugung befindet. Der performative Imperativ – „Optimiere dich! Sei effizient! Stell dich gut dar!“ (ebd.) - zieht sich durch die ganze Gesellschaft und macht auch nicht vor der Theaterpädagogik halt. Das Bezeichnende an einem Dispositiv ist gerade, dass es gesellschaftlich so fest verankert ist, dass ein Durchbrechen (zumindest dauerhaft) fast unmöglich ist.

Wenn dieses Spannungsfeld nicht reflektiert wird, besteht die Gefahr, dass die Theaterpädagogik instrumentalisiert wird. Wie am Beispiel der Kreativität gezeigt, vermag die Theaterpädagogik Kompetenzen zu fördern, die im kapitalistischen System gefragt sind. Eine kulturelle Bildung die dies nicht reflektiert, arbeitet folglich dem ästhetischen Kapitalismus zu, indem sie für den Arbeitsmarkt verwertbare Subjekte generiert. Theaterpädagog\*innen müssen dementsprechend mit den verschiedenen Akteur\*innen im Bildungsprozess die Bedeutung und den Zweck ihrer Tätigkeit immer wieder neu aushandeln. Dabei agieren sie an den Schnittstellen unterschiedlicher gesellschaftlicher Systeme, was die Aufgabe der Reflexion und Vermittlung der verschiedenen Interpretationen von Performance umso anspruchsvoller macht (ebd.).

„Neben der Reflexion von normierenden, disziplinierenden Momenten innerhalb ästhetischer Praxis und Theorie sehe ich dieses Verhandeln als die gegenwärtig wichtigste und auch anspruchsvollste Aufgabe für Menschen, die Bildungsprojekte an den Schnittstellen verschiedener gesellschaftlicher Systeme konzipieren und initiieren: Wie beim Kreativitätsbegriff auch sind sie immer wieder aufgefordert, die verschiedenen Interpretationen von Performance zu reflektieren, einander zu vermitteln und entsprechend der jeweiligen Zielsetzung zu steuern – und das ohne die Möglichkeit, aus dem Dispositiv auszutreten.“ (ebd., S. 137)

### 3.3.2 Klassismus?!

Am Beispiel der Performance wurde gezeigt, dass Theaterpädagogik im Schulkontext genutzt wird, um bei Schüler\*innen Kompetenzen zu fördern, die sie benötigen, um erfolgreich am Markt zu partizipieren. Zum einen muss die Theaterpädagogik, wie beschrieben, den performativen Imperativ hinterfragen und Schwellenräume kreieren, die die vorherrschende Verwertungslogik außer Kraft setzt. Zum anderen ist danach zu fragen, wo Theater und Theaterpädagogik strukturell angesiedelt sind.

Theater zählt in der Schule neben Kunst und Musik „zu den Fächern, die einen ästhetisch expressiven Modus der Weltbegegnung ermöglichen“ (KMK, 2007 zitiert nach Roth-Lange, 2014, S. 1)<sup>3</sup>. Während „Literatur und Theater“ oder „Darstellendes Spiel“ in 11 Bundesländern im Gymnasium mittlerweile als Schulfach etabliert ist (Hruschka & Vaßen, 2011), findet Theater an Haupt- und Realschulen kaum einen Platz. Gemäß dem Jugend-Kultur-Barometer hatten 2004 56 % der Gymnasiast\*innen, aber nur 15 % der Jugendlichen die eine Hauptschule besuchen Theater-Erfahrungen (Hruschka & Vaßen, 2011). Das 2. Jugend-Kultur-Barometer zeigt eine deutliche Korrelation zwischen dem Bildungsgrad der Eltern und der kulturellen Teilhabe ihrer Kinder. Ist der Bildungsgrad der Eltern hoch, ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie mit ihren Kindern Kulturbesuche bspw. im Theater, Museum oder auf Konzerten machen, doppelt so groß, wie wenn der Bildungsabschluss der Eltern niedrig ist. Weiterführend üben 30 % der Kinder und Jugendlichen deren Eltern nicht künstlerisch aktiv sind, selber eine künstlerische Tätigkeit aus, während es auf der anderen Seite 67 % der jungen Menschen sind, deren Eltern auch künstlerisch aktiv sind. Es spielen mehr als viermal so viele Kinder und Jugendliche Theater, bei denen mindestens ein Elternteil künstlerisch aktiv ist, im Gegensatz zu denjenigen, deren Eltern nicht künstlerisch aktiv sind. Damit ist die kulturelle Teilhabe und der Zugang, den junge Menschen zur Kunst haben stark von ihrem Elternhaus abhängig. Verstärkt wird diese Tendenz massiv, wie bereits angedeutet, durch die Schule. So machen etwa 30 % der Schüler\*innen die einen niedrigeren Schulabschluss anstreben, mit ihrer Schule einen Kulturbesuch, während es am Gymnasium circa 60 % sind. Dieser Trend manifestiert sich bereits in der Grundschule, indem Grundschüler\*innen in Gegenden in denen es beispielsweise viel sozialen Wohnungsbau gibt, deutlich seltener mit der Schule einen Kulturbesuch machen, als Grundschüler\*innen in wohlhabenderen Stadtteilen (Keuchel, 2013, S. 112 ff).

Die beschriebenen unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten zu Kunst und Kultur je nach sozialer Klassenzugehörigkeit, setzt sich auch nach dem Jugendalter fort und wird unter dem Begriff *Klassismus* diskutiert. Trotz des Versuchs in den letzten 50 Jahren die Kunst

---

<sup>3</sup> Der zitierte Beitrag liegt nur als einzelnes Dokument ohne korrekte Seitenzahlen vor, weshalb in dieser Arbeit mit den Seiten 1-19 zitiert wird.

zu demokratisieren, indem vereinfachte Zugangsbedingungen geschaffen wurden, kommt nach wie vor ein Großteil der Künstler\*innen aus einem bürgerlichen Milieu (Annoff, 2022). Die Frage wo Theater angesiedelt wird, ist somit höchst politisch. Indem Theaterpädagogik wie zuvor beleuchtet Kompetenzen vermitteln kann (wenn auch nicht so gezielt wie bildungspolitisch oftmals beworben), die helfen im ästhetischen Kapitalismus erfolgreich zu sein, führt eine klassistische Verteilung der Ressourcen zu einer Reproduktion sozialer Milieus und damit zugleich zu einer Systemstabilisierung.

Eine weitere Frage in diesem Zusammenhang ist, was als Kunst und Kultur wahrgenommen und gefördert wird. So kassieren etablierte Kulturinstitutionen, wie Theaterhäuser nach wie vor einen Großteil der öffentlichen Gelder, wodurch ein Kulturverständnis hochgehalten wird, dass auf die „Überreste bürgerlicher oder gar höfischer Kultur aus dem (vor-)vorvergangenen Jahrhundert“ (ebd.) zurückgeht<sup>4</sup>.

### **3.3.3 Strukturelle Ebene**

Die Theaterpädagogik kann an sehr unterschiedlichen Stellen angesiedelt werden. Feste Stellen gibt es jedoch fast nur an Theatern, weshalb viele Theaterpädagog\*innen darauf angewiesen sind projektbezogen zu arbeiten, womit sich die Frage nach der Finanzierung stellt. Förderanträge müssen oftmals innovativ sein, sollen Konzepte entwickeln, die es so davor noch nie gab, um bspw. auf soziale Problemlagen zu reagieren. Damit wird zwar das gesellschaftliche Kreativitätsdispositiv bedient, eine kontinuierliche, verlässliche Arbeit ist damit jedoch kaum möglich. Entsprechend dem Dispositiv fließt viel Energie in die ständige Neuentwicklung von Projekten, die Frage der Nachhaltigkeit findet jedoch wenig Raum. Hier zeigt sich einmal mehr, dass Kreativität und Innovation um ihrer selbst willen wenig Sinn ergeben. Auch bei Gruppen die über einen längeren Zeitraum existieren sollen, stehen Theaterpädagog\*innen oft jährlich vor der Aufgabe diese in einen neuen Kontext zu setzen um erneut gefördert zu werden. Welche gesellschaftlichen Werte werden dabei deutlich? Durch diese Art der Finanzierung reproduziert die Gesellschaft Situationen der Unsicherheit, des Diffusen - Adressat\*innen werden durch diese Struktur aktiv immer wieder neuen Situationen ausgesetzt. Die Risikogesellschaft (Beck) wird strukturell verstärkt mit Projekten, die eigentlich Handlungsfähigkeit erzeugen sollen.

---

<sup>4</sup> Hierbei ist auch die intersektionale Ebene zu beachten, so wirken Klassismus und bspw. Rassismus häufig zusammen. „Die Klassismus-Debatte wurde darüber hinaus lange Zeit vor allem von weißen Personen geführt. Das hat vermutlich verhindert zu problematisieren, dass die von Klassismus betroffenen Menschen in Deutschland seit Jahrzehnten Arbeiter\*innen mit (familiärer) Migrationsgeschichte sind. Der Bildungsaufstieg von Millionen weißen Deutschen in den 1970ern wurde vor allem auch dadurch möglich, dass sogenannte Gastarbeiter\*innen die Jobs in der Produktion übernahmen. Sechs Jahrzehnte später wird kaum thematisiert, wie viel schwerer der Zugang zu künstlerischer Arbeit für die nachfolgenden Generationen ist.“ Annoff (2022).

Projekte wie "Rhythm is it" erzeugen eine große Reichweite und Begeisterung, jedoch stellt sich die Frage, wie viel sie nachhaltig bewirken (Theater heute, 2007, S. 6).

Zugleich ist die Theaterpädagogik stark von der Finanzpolitik abhängig. Eine gesellschaftliche Veränderung auf Basis ehrenamtlicher Tätigkeit kann nicht funktionieren, da sie zum einen nur als Tätigkeit zusätzlich zur Erwirtschaftung des Lebensunterhalts funktioniert und zugleich kapitalistische Wertigkeiten weiterträgt.

In Bezug auf Performance stellt sich hier erneut die Frage: Wer soll von dem Projekt überzeugt werden? Wem muss die Aufführung gefallen? Wenn es darum geht die Geldgeber\*innen zufrieden zu stellen und die (Weiter-)Finanzierung von Projekten zu sichern, ist die Gefahr bei Theaterpädagog\*innen ebenfalls gegeben, in einen Leistungserzeugungsdruck zu geraten, wodurch die Erzeugung eines Schwellenraums schwierig wird.

## 4 Auswege?

Was ist also der Ausweg aus dem allgegenwärtigen kreativen Imperativ? Sei kreativ! Sei innovativ! Sei individuell! Kann die Antwort darauf sein, nicht mehr kreativ zu arbeiten? Und wie sähe das in einer Profession der Theaterpädagogik aus, in der in der kollektiven Arbeit fast zwangsläufig neues entsteht? Bröckling merkt an, dass der strikte Versuch nicht dem Mainstream zu folgen, im Sinne der Kreativität am Ende wiederum lediglich ein Zeichen von Anpasstheit ist. Auch die Verweigerung von allem Neuen kann, als kreative Differenz gewertet werden. In einem System, dass darauf ausgerichtet ist, dass jede\*r ganz individuell ist, ist die komplette Verweigerung ebenfalls ein Ausbruch und folglich eine Form der Kreativität. Somit sind

„Originalitäts- und Wiederholungszwang [...] zwei Seiten derselben Medaille. [...] Nicht die Losung „Don't be creative!“ wäre die Negation der allgegenwärtigen Kreativitätspostulate, sondern die Abkehr vom Sprechen im Imperativ. Man kann nicht nicht kreativ sein, aber vielleicht kann man aufhören, allzeit kreativ sein zu wollen.“ (Bröckling, 2012, S. 96)

Die Antwort liegt daher nicht in einer bloßen Verweigerungshaltung. Pinkert plädiert dafür zu hinterfragen warum wir in einem bestimmten Kontext kreativ mit Teilnehmenden arbeiten wollen und die Kreativität je nach Kontext mit bestimmten Werten zu füllen. Kreativität um der Kreativität willen ergibt keinen Sinn. Auch Althergebrachtes und Bewährtes hat seine Berechtigung. Ein entscheidender Schritt in diesem Prozess ist es, die Bildungsvorstellungen der verschiedenen Akteur\*innen in einem Projekt (bspw. im Bereich der kulturellen Bildung) miteinander abzugleichen und eine gemeinsame Zielsetzung zu entwickeln. Es ist wichtig sich bewusst zu werden, wie Machtverhältnisse in Projekten der kulturellen Bildung reproduziert werden. Kreativität kann allein keine sozialen Schief lagen ausgleichen, daher

ist es von entscheidender Bedeutung, soziale Gerechtigkeit in den Mittelpunkt kultureller Bildungsinitiativen zu stellen und Chancengleichheit zu fördern (Pinkert, 2014).

Der in dieser Arbeit kritisierte Kreativitätsbegriff ist Teil des vorherrschenden Diskurses. Aus diesem Grund könnte es lohnenswert sein, die verschiedenen Facetten des Begriffs insbesondere bei Schüler\*innen genauer zu untersuchen. Welche Erwartungen haben sie an kreative Arbeit? Was könnte kreative Arbeit konkret bedeuten? Der Theaterwissenschaftler Kai von Eikels hat einen Beitrag zu dieser Perspektive geleistet, in dem er sich mit dem Begehren befasst, das zur Anziehungskraft des Kreativitätsbegriffs im Alltag beiträgt. Er stellt fest, dass diese Anziehungskraft aus einer „Sehnsucht nach Unbestimmtheit“ (Eikels, 2012 zitiert nach ebd.) resultiert, einem Verlangen nach „Ganzheit“ (ebd.) im Unbestimmten. Eikels erinnert daran, dass diese Unbestimmtheit seit Schiller in der ästhetischen Erfahrung verankert ist. Schiller beschrieb in seinen Briefen über die ästhetische Erziehung den Zustand der ästhetischen Kultur als eine Freiheit, aus sich selbst zu machen, was man will und die Möglichkeit, vollkommen unbestimmt zu sein. Eikels These besagt, dass dieser Zustand des Nicht-Festgelegt-Seins und der Verfügbarkeit unendlicher Möglichkeiten heute nicht nur als Durchgangsstadium, sondern als „lebenslange Disposition“ (edd.) angestrebt wird, und dass Kreativität als Stellvertreter für diesen Zustand dient. Obwohl es wichtig ist, Schillers idealistische Ästhetik kritisch zu betrachten, liefert Eikels Fokussierung auf das Begehren, das sich in bestimmten kulturellen Leitbegriffen verdichtet, einen bedeutenden Hinweis. Aus einer theaterpädagogischen Perspektive liegt es nahe, dass die Erzeugung eines Zustands der Unbestimmtheit ein wesentlicher Bestandteil künstlerischer Praxis innerhalb von Projekten der kulturellen Bildung ist. In der theaterpädagogischen Fachtheorie wurden dazu verschiedene Erklärungsmodelle entwickelt, die sich auf die Qualität des zu schaffenden Raums beziehen. Allerdings zeigt die Praxis, dass diese idealisierten Beschreibungen nur in bestimmten Momenten und Konstellationen umsetzbar sind. Dies hängt nicht nur von der Methode, sondern vor allem vom kulturellen Kontext ab. Die Schwierigkeiten, einen „Spielraum“ oder „Schwellenraum“ an der Schnittstelle zwischen Schule und Kultureinrichtung zu etablieren, weisen auf kulturell geprägte Verhaltensmuster und Vorstellungen hin (ebd.).

Umso wichtiger ist es, dass wir uns von Überbietungsmechanismen distanzieren und stattdessen nach konkreten Alternativen zur Wachstumslogik suchen. Eine solche postmoderne Abkehr ist notwendig, um den Kreativismus zu stürzen und Raum für die Entfaltung der ästhetischen Theorie zu schaffen.

„Erst nachdem der Kreativismus gestürzt ist, kann die ästhetische Theorie werden, was sie in der werkwütigen Moderne nicht sein durfte: Schule der Wahrnehmung, Lehre von Abrüstung, Anleitung zum Allgemeinen Komponieren, Kunst des Umgangs mit Kunst, Technik der Entbrutalisierung der Technik, ästhetische Ökonomie, Logik der Schonung, Wissenschaft vom Unterlassen.“ (Sloterdijk, 1987 zitiert nach Pinkert, 2014)

Die Auseinandersetzung mit der ökonomischen Dimension des Kreativitätsbegriffs erfordert die Würdigung „unkreativer“ Lebensbereiche und Praxen, wie beispielsweise das Handwerk und Kleinkunstgewerbe. Diese Bereiche tragen ebenfalls zur kulturellen Vielfalt bei und sollten in der kreativen Bildung angemessen berücksichtigt werden. Es ist wichtig, die Euphorie über den Kreativitätsbegriff skeptisch zu betrachten und die Reproduktion von Machtverhältnissen innerhalb kultureller Projekte kritisch zu hinterfragen. Kreativität kann soziale Ungleichheit nicht allein ausgleichen, daher ist es essenziell, die Bedürfnisse und Interessen der Beteiligten differenziert zu betrachten und reale Unterstützung anzubieten, auch auf „unkreative“ Weisen. Insgesamt sollten wir uns bewusst sein, dass Kreativität in der kulturellen Bildung eine transformative Kraft darstellt, die durch die Verbindung mit klaren Werten und einer postmodernen Abkehr von Überbietungsmechanismen ihr volles Potenzial entfalten kann. Es liegt an uns, diesen Weg einzuschlagen und die kreative Bildung als Instrument für eine inklusive und nachhaltige Gesellschaft zu nutzen (Pinkert, 2014).

Darüber hinaus ist es von essentieller Bedeutung, sich der herrschenden Marktlogik zu entziehen. Dies kann erreicht werden, indem. Solche Ansätze ermöglichen eine nachhaltigere und gerechtere Gestaltung von kulturellen Bildungsprojekten (ebd.). Dabei kann Kreativität durchaus hilfreich sein, die Frage ist dabei der Fokus. Nutzen wir zum Beispiel bestimmte Materialien um kreativ zu sein oder werden wir kreativ, um Projekte und Ideen auch ohne unnötigen Konsum umsetzen zu können. Essentiell ist hierbei auch von Anfang an, über die Dauer eines Projekts hinauszudenken. Was passiert danach mit den verwendeten Materialien? Können sie wiederverwendet werden? Müssen sie gepflegt werden? Können sie wieder in ihren Ursprungszustand zurückverwandelt werden?

Sich der Wachstumslogik zu entziehen kann beispielsweise auch bedeuten, auf unsere Ressourcen als Theaterpädagog\*in zu achten indem wir das Rad nicht bei jedem Projekt, jedem Angebot neu erfinden. Es gibt bereits viele gute, tragfähige Konzepte auf die zurückgegriffen werden kann. Das heißt nicht stur an vorgefertigten Konzepten festzuhalten, es ist dennoch möglich und wünschenswert prozess- und bedarfsorientiert mit der jeweiligen Gruppe zu arbeiten. Dabei können jedoch sowohl eigene als auch fremde Ideen wiederverwendet und geteilt werden. Sich selber nicht auszubeuten und zu wertschätzen was bereits vorhanden ist, bedeutet sich mit den eigenen Begehrenissen sowie dem kreativen und performativen Imperativ auseinanderzusetzen und ist somit bereits ein Akt des Widerstands.

## 4.1 Klimawandel

Mit Blick auf den Klimawandel zerstört der Mensch wesentlich seine eigene Lebensgrundlage. Der schnellen Entsprechung von Begehren wird gesamtgesellschaftlich mehr Wert zugemessen, als dem langfristigen Erhalt unserer Existenzbedingungen. Kernproblem ist Böhme zufolge das Verhältnis des Menschen zu sich selbst, „weil die Verachtung der menschlichen Leiblichkeit eine tief eingeübte kulturelle Haltung in Europa ist“ (Böhme, 2003, S. 13). In den vergangenen Jahren hat Corona diese Entfremdung der Körper zusätzlich verstärkt. Die Theaterpädagogik hat das Potential Zugänge zum eigenen Körper im Verhältnis zu anderen Körpern und der Welt zu eröffnen. Wie in Kapitel 3.2 beschrieben stellt der Körper einen zentralen Bezugspunkt für die Theaterpädagogik dar. Theatrales Lernen geschieht am Körper, über den Körper, mit dem Körper als „embodied mind“ (Fischer-Lichte, 2004 zitiert nach Lammers, 2010, S. 5). Spielende erfahren, dass ihr Körper Geschichten erzählt, Assoziationen wachruft und bereits Wissen in sich trägt. „Die Teilnehmer werden dafür sensibilisiert, dass der Körper bereits denkt und handelt, bevor sie ihn bewusst zum Handeln bewegen.“ (ebd., S. 14) Die strikte Trennung zwischen Körper und Geist kann hier nicht länger aufrecht erhalten werden. Teilnehmende haben die Möglichkeit sich selbst als Körper zu erleben. Die Arbeit mit Verkörperungen in der Theaterpädagogik zeigt dabei, dass über den Körper Wissen angezapft und Assoziationen eröffnet werden können, die nur über den Verstand verschlossen bleiben. Unterschiedliche Schauspielmethoden, wie die Tschechows und Stanislawskis zeigen, dass sich Körper und Geist wechselseitig beeinflussen. Auf diese Art und Weise kann die Selbstwahrnehmung geschult werden. Sich selbst als Körper wahrzunehmen, bedeutet auch sich als Teil der Natur wahrnehmen zu lernen und von Veränderungen in dieser betroffen zu sein. Ein Potential, das momentan noch nicht ausgeschöpft wird könnte sein, theaterpädagogisch in der Natur zu arbeiten. Böhme schlägt vor, ausgebeutete und verwüstete Landschaften künstlerisch wiederzubeleben und so Lebensräume (neu) zu gestalten (Böhme, 2003, S. 14).

In Bezug auf Böhmies Aussage, kann die Theaterpädagogik dazu beitragen Menschen in Beziehung zu ihrem Körper und ihrer Umwelt zu setzen, was wiederum grundlegend ist, um die Handlungsnotwendigkeit in Bezug auf den Klimawandel zu erkennen. Selbstverständlich löst die Theaterpädagogik dabei nicht die Problematik, sie kann nur Hilfestellungen bieten, auf die konkrete politische, aktivistische und alltagsverändernde Handlungen folgen müssen. Mit Rückgriff auf Kapitel 3.2.2 benötigt dies folglich ebenfalls eine Reflexion der Zugangsmöglichkeiten von Theater. Wo siedeln sich theaterpädagogische Projekte an und an wen sind sie gerichtet? Welche Räume werden dabei bespielt? In Städten findet eine zunehmende Privatisierung des öffentlichen Raums statt, wodurch immer mehr reglemen-

tierter schein-öffentlicher Raum entsteht. Wie wird mit dem öffentlichen Raum umgegangen? Welche Möglichkeiten gibt es Räume theaterpädagogisch wieder anzueignen und als Lebensraum zu gestalten?

## **4.2 Vom Lernen sich selbst nicht zu ernst zu nehmen**

An dieser Stelle möchte ich mit einer kleinen Selbstreflexion einsteigen. In der Ausbildung zur Theaterpädagogin habe ich es als große Befreiung empfunden andere Menschen kopieren zu dürfen. In meinem bisherigen Leben habe ich oftmals Gruppensituationen erlebt, in denen die Aufgabenstellung scheinbar einen kreativen Freiraum geboten hat, ich jedoch innerlich unter einem starken Druck stand diesen auch zu füllen. Dabei waren sowohl der kreative, als auch der performative Imperativ sehr laut in meinem Kopf. Im vergangenen Jahr durfte ich erleben, dass es in gleicher Weise in Ordnung und erwünscht ist, beispielsweise Gesten und Bewegungen von anderen aufzugreifen und dabei völlig offen zu lassen, ob etwas neues daraus entsteht oder eben nicht. Hierin sehe ich eine großartige Möglichkeit sowohl den kreativen, als auch den performativen Imperativ zeitweilig zu durchbrechen. Es geht weder darum sich durch eine Einzigartigkeit zu profilieren, noch darum eine Sache möglichst gut, möglichst exakt zu machen. Indem ich mir selbst – und auch die Gruppe(nleitung) mir - die Erlaubnis gebe/gibt scheinbar „unkreativ“ zu sein, eröffnen sich Räume jenseits des Produktionszwangs.

Übertragen auf das „echte“ Leben erlöst dies ein Stück weit aus den beschriebenen Steigerungsspiralen. Der Gedanke ist hier, dass der Wunsch, immer das Neueste und Besondere zu haben, besonders im Zusammenhang mit Massenkonsumgütern, nicht funktioniert. Das führt zu einem Konsumzwang, bei dem Menschen das Bedürfnis verspüren, immer das Neueste zu kaufen, um sich von anderen abzuheben oder mitzuhalten. Wenn es in Ordnung ist so auszusehen oder sich so zu verhalten wie andere Menschen (ohne es zu müssen), muss ich nicht meine Energie darauf verschwenden meinen Wert dadurch zu beweisen, dass ich mich von anderen abhebe. Theaterpädagogische Kontexte können sich hier als Übungsraum anbieten die eigene Wahrnehmung zu schulen in der Gegenwart zu verweilen und zunächst einfach wahrzunehmen was geschieht.<sup>5</sup>

Durch die Erlaubnis zum Kopieren Anderer, wird viel Druck aus der Gruppe genommen. Werden beispielsweise zum Warm-Up immer wieder Raumläufe gemacht, bei denen verschiedene Bewegungsqualitäten ausprobiert werden sollen, kann ein fruchtbarer Wechsel

---

<sup>5</sup> Es geht um eine Schulung der eigenen Impulse und Bedürfnisse, ohne jedoch zum Ziel zu haben alle gesellschaftlichen Regeln und Normen zu akzeptieren. Vielmehr können Veränderungspotentiale freigesetzt werden, indem die Selbstreglementierung abgeschwächt wird.

zwischen anbieten und folgen entstehen. Dabei wird die Gruppe zu einem zentralen Wahrnehmungsort, an dem das Individuum noch erkennbar, jedoch nicht zentral ist. Dies schult zugleich die kinästhetische Wahrnehmung und das Gruppengefühl. Die einzelne Person kann sich als Teil einer Gruppe erfahren, ohne dabei in einem Produktionszwang verhaftet zu sein. Dies gestaltet sich zugleich nicht einfach, sind wir doch im Theaterkontext oft - nicht immer – auf ein Produkt am Ende des Prozesses ausgerichtet, eine Präsentation der Ergebnisse, eine Aufführung. Entscheidend ist hierbei erneut die Frage mit welchem Fokus diese Aufführung erarbeitet wurde. Es ist schön Außenstehenden zu gefallen, Lob und Anerkennung für das gemeinsame Schaffen zu bekommen, jedoch kann es gerade stark auf die Gruppe wirken, sich davon zu distanzieren. Welche Kräfte werden wach, wenn wir etwas für uns bedeutsames zeigen, mit dem Wissen, dass es dem Publikum wahrscheinlich nicht gefallen wird oder es den Sinn, die Bedeutung dahinter nicht sieht? Daraus kann eine innere Stärke entstehen, die sich loslöst von gesellschaftlichen Bewertungen.

In diesem Zusammenhang offenbart sich ein besonderes Potential postdramatischer Theaterformen in der Erfahrung von Gemeinschaft als Äquivalenz zur Individualisierungstendenz. Durch das Auflösen klassischer Rollenverteilung, Rollenwechsel und die Integration des Chors tritt der\*die Einzelne vor der Kraft der Gruppe zurück und wird Teil eines Ganzen. Dabei wohnt diese Kraft nicht per se der Postdramatik inne, kann sich jedoch in einem theaterpädagogischen Setting entfalten. Sich von eigenen Begehren zu lösen heißt dabei auch, zu lernen sich selbst nicht ganz so ernst zu nehmen. In diesem Prozess müssen sowohl Teilnehmende als auch die Spielleitung lernen miteinander zu kooperieren. Als Kollektiv zu arbeiten, bedeutet sich selbst einzubringen und zugleich sich immer wieder von eigenen Vorstellungen zu lösen. Es werden Ideen von allen aufgenommen, diese verbinden sich zu etwas Neuem, wodurch hinterher nicht mehr klar ist, von wem welche Idee stammt. „Kreativ ist man nie allein. Kreatives Handeln ist stets adressiert und immer eine Antwort. [...] Kreativität richtet sich nicht zuletzt auf das Soziale selbst.“ (Bröckling, 2012, S. 96). Humor, auch im Selbstbezug kann dabei sehr hilfreich sein. Mich selbst als Spielleitung nicht zu ernst zu nehmen heißt humorvoll mit eigenen Ideen und Erfolgswünschen umzugehen, dementsprechend die Ästhetiken der Teilnehmenden ernst zu nehmen, ohne diese dabei in die Verwertbarkeit einer Marktlogik einzuordnen. Im ersten Teil dieser Arbeit wurde das Spiel als eine Facette von Kreativität beschrieben, die nur sich selbst als Zweck hat.

„Indem Schiller die Zweckgebundenheit von Tätigkeiten in Frage stellt und die Bedeutung der ästhetischen Erfahrung betont, wirft er die Frage auf, wie eine harmonische Verbindung zwischen Zweck und freiem Ausdruck hergestellt werden kann. Er ermutigt dazu, in der Bildung und im Leben Raum für spielerische und ästhetische Erfahrungen zu schaffen, um das Potenzial des Menschen zur freien Entfaltung zu fördern.“ (Bach, 2021, S. 171 ff)

Anfangs wurde die Produktion sinnloser Werte im ästhetischen Kapitalismus kritisiert. Wie fügen sich Schillers Thesen nun darin ein? Auch wenn ein Großteil der gesellschaftlich produzierten Werte unnötig sind, so erfüllen sie dennoch einen Zweck, nämlich den Begehrenissen zu entsprechen, sie dadurch zu steigern und folglich Wachstum zu generieren. Wenn Schiller nun davon spricht ästhetische Tätigkeiten auszuüben, die keinen Zweck erfüllen, so muss dies meiner Auffassung nach auch außerhalb einer kapitalistischen Konsum- und Präsentationslogik geschehen. In diesem Kontext tritt die Ebene des Spiels als zentrales Element hervor. Scheuerl rekonstruiert das Spiel anhand verschiedener Wesensmerkmale: „Freiheit, Unendlichkeit, Schicksalhaftigkeit, Ambivalenz, Geschlossenheit und Gegenwärtigkeit“ (Zirfas, 2008, S. 130). Mit Freiheit ist dabei gemeint, es keine Ziele außerhalb des Spiels gibt, die verfolgt werden.

„Das Theaterspielen entlastet und befreit von unmittelbaren Bedürfnisbefriedigungen, von utilitaristischen Überlegungen, von wissenschaftlichen Wahrheitsansprüchen, vom Ernst des Lebens. Wenn man Theater spielt, so hält man sich in einem Schonraum auf, der Konsequenzen vermindert und verantwortungsentlastend wirkt.“ (ebd., S. 131)

Begehrenisse sind stets auf die Zukunft gerichtet, die Differenz zwischen der Gegenwart und einem zukünftigen Möglichkeitsraum. Der Gegenwartsbezug des Theaterspiels kann somit die Selbstwahrnehmung im Jetzt schulen und vorübergehend von Begehrenissen entkoppeln.

### 4.3 Held\*innenreise als Analysemethode

El Ouassil und Karig beschreiben den Menschen als „Pan narrans“ (El Ouassil & Karig, 2023, S. 93), als erzählenden Affen. Ihnen zufolge ist das Geschichtenerzählen was den Menschen zum Menschen macht. Über das Geschichten erzählen wird eine gemeinsame Vorstellung von der Welt geschaffen, wird Kooperation und damit Zusammenleben möglich.<sup>6</sup> In ihrem Buch *Erzählende Affen* nutzen sie Campbells Modell der Held\*innenreise, um aktuelle gesellschaftlich wirkmächtige Erzählungen zu analysieren. In der Held\*innenreise durchläuft der\*die Held\*in in 12 Schritten eine Reise in der er\*sie seine\*ihre gewohnte Welt verlässt, verschiedene Prüfungen durchläuft und schließlich verändert zurückkehrt. Im Verlauf dieser Reise begegnet er\*sie dabei immer wieder seiner\*ihrer Antagonist\*in und muss sich mit diesem\*r auseinandersetzen (ebd. S. 39 ff.). El Ouassil und Karig zufolge sind die aktuell stärksten Erzählungen Anti-Held\*innenreisen. So wird versprochen, dass alles gut ist, solange die Wirtschaft wächst und alle weiterarbeiten. Es braucht entgegen der Held\*innenreise „*kein* Abenteuer, *keine* Reise, *keine* Transformation“ (ebd., S. 434). Immer mehr Menschen stellen fest, dass das System an dem sie selbst mitwirken ungerecht

---

<sup>6</sup> Das Theaterspielen ist ebenfalls eine Form des Geschichtenerzählens. Dabei ist es unerheblich, ob im klassischen Sinne eine Geschichte dargestellt wird oder postdramatische Spielformen gewählt werden, die mehr Assoziationsräume bieten, um eigene Geschichten im Kopf entstehen zu lassen.

ist, dass obwohl die Wirtschaft wächst, nur wenige davon profitieren. Dies erzeugt Unbehagen und ist bei vielen gekoppelt mit einem Gefühl politischer Ohnmacht und fehlender Selbstwirksamkeit. Dementsprechend bedarf es einer neuen stimmigen Selbsterzählung. El Ouassil und Karig beschreiben, dass die momentan beliebtesten Antworten auf diese Fragen sehr individualistisch geprägt sind und sich mit den Schlagworten „Achtsamkeit“ und „Bewusstheit“ (ebd., S. 435 f.) beschreiben lassen. Die aus dem kapitalistischen Wirtschaftssystem entstehenden Probleme werden so auf eine innere psychische Ebene verschoben, die jede\*r für sich selbst lösen kann und muss. Das Selbst grenzt sich von den im Außen stattfindenden Problemlagen ab, die Antagonist\*innen werden lediglich auf einer Beziehungsebene gesucht. Einher geht dies oftmals mit der Selbstinszenierung über Soziale Medien wie Instagram. Auf diese Art und Weise werden die Problemlagen nicht auf systemischer Ebene angegangen, sondern individualisiert und somit entpolitisiert (ebd.).

#### **4.4 Die Kraft der Utopie**

Aus den vorherigen Betrachtungen zeigt sich, dass es einer Politisierung der Theaterpädagogik bedarf. Theaterpädagogik ermöglicht es die Kraft der Gruppe zu spüren und dass gemeinsam Dinge bewegt werden können. Dabei darf dies nicht auf einer individuellen Ebene verbleiben, sondern muss auch die strukturelle Ebene in den Blick nehmen und sich als Kritik nach außen tragen. Die Theaterpädagogik als künstlerischer Ausdruck vermag dabei zu kritisieren, jedoch auch Utopien zu entwickeln. Der Schriftsteller Neil Gaiman soll einmal gesagt haben „Die Vorstellungskraft ist wie ein Muskel. Wenn man ihn nicht trainiert, verkümmert er.“ (El Ouassil & Karig, 2023, S. 477). Es bedarf Fantasie und Vorstellungskraft um unsere Welt anders zu imaginieren. Dass es notwendig ist die Welt anders zu denken, ist mit Blick auf den voranschreitenden Klimawandel, den immer näher rückenden ökologischen Kipppunkten und der großen Schere zwischen arm und reich selbsterklärend. Im Theater ist alles möglich, folglich ist dies auch ein Ort an dem Utopien gesponnen werden können, das Unvorstellbare gedacht werden kann – und das muss eben nicht immer neu und innovativ, noch-nie-dagewesen sein. Vielleicht ist die große Aufgabe unserer Zeit rückwärts zu denken. Eine Welt zu denken, in der Tiere, Menschen und Pflanzen wichtiger sind als das Kapital, in der ein menschenwürdiges Leben für alle wichtiger ist als der Fortschritt. Denn wie die anfängliche Analyse gezeigt hat, bedarf es keineswegs des Kapitalismus in seiner heutigen Form, um unsere Bedürfnisse zu befriedigen. Vielmehr werden zu einem Großteil Werte produziert, die eigentlich niemand braucht (vgl. Kapitel 2.1). Wenn wir nur oft genug Utopien sehen, hören, denken und uns darüber austauschen, vermögen sie vielleicht auch die Geschichten zu verändern die wir uns erzählen und damit auch unser Handeln, sodass diese Utopien eben nicht mehr utopisch sind. „Das Theater ist nicht die

Welt, sondern *bedeutet* sie bloß und wir haben mit ihm die Freiheit, ihr verschiedene Bedeutungen zu verleihen.“ (Zirfas, 2008, S. 131) Vielleicht ist eine der Kräfte der Theaterpädagogik, dass wir lernen gemeinsam zu träumen.

Eine Utopie ist ein „Nicht-Ort“ (Bach, 2021, S. 55), etwas, dass sich von der Gegenwart unterscheidet. Utopien werden teils als Diffamierung genutzt, als Tagträumereien und Hirn-gepinste bezeichnet, um Vorstellungen oder politische Programme als nicht erreichbar zu degradieren. Ernst Bloch bewertete die Utopie hingegen nicht als einen unerreichbaren Zustand, sondern als das Prinzip der Hoffnung.

„Das utopische Bewusstsein ist zum einen eine Form des Denkens, zum anderen ein Modus des Handelns; beide sind darauf gerichtet, den Tod, die Entfremdung, das Elend u. a. der empirischen Realität entsprechende negative Entwicklungen der Menschheit mittels der Hoffnung zu überwinden.“ (ebd., S. 53)

Dabei spricht er von dem paradoxen Begriff des Konkret-Utopischen. Es werden konkrete Visionen geschaffen, die dennoch die Antriebskraft, das Feuer der Utopie beibehalten (ebd., S. 54). Schörle nutzt einen ähnlichen Begriff und spricht von „rationalen Fiktionen“ (Aumair, 2021, S. 264). So sind Utopien zwar noch nicht gegenwärtig, beschreiben aber zugleich nichts unmögliches wie ewiges Leben (ebd.). Laut Aumair entsteht Politikverdrossenheit durch eine Abwesenheit von Utopien, von Gegenentwürfen zur aktuellen Situation. Utopien zeigen, dass unsere Welt veränderbar ist und bilden somit einen Motivationsgrund selber (politisch) aktiv zu werden (ebd., S. 263 f).

In der Entwicklung und Darstellung von Utopien steckt dementsprechend ein ungemeines transformatives Potential, dass die Theaterpädagogik meiner Ansicht nach auf verschiedene Arten und Weisen füllen kann. Zunächst kann sich dies in den Themen die bearbeitet werden widerspiegeln und wie mit diesen umgegangen wird. Das Besondere ist, dass dies nicht nur Transformationen innerhalb der Gruppe bewirken, sondern über Präsentationen auch darüber hinaus eine Wirkkraft entfalten kann.<sup>7</sup> Zum anderen kann Theaterpädagogik verwertungsarme Räume schaffen, die die Logiken des ästhetischen Kapitalismus zeitweilig außer Kraft setzen. Postdramatische Theaterformen können dabei im pädagogischen Kontext eine Möglichkeit sein der Individualisierungstendenz und dem Begehren als Einzelperson gesehen zu werden, entgegenwirken. Hierzu bedarf es jedoch einer kontinuierlichen, sprich längerfristigen Arbeit, da es Zeit benötigt, um dem verinnerlichten Kreativitäts-Dispositiv vorübergehend zu entfliehen. Theaterpädagog\*innen sind also gefragt, sich zu vernetzen und für Arbeitsbedingungen zu kämpfen, unter denen eine sinnvolle Arbeit möglich ist, die sich nicht nur an bereits privilegierte Menschen richtet.

---

<sup>7</sup> Hierbei ist jedoch zu beachten, dass theaterpädagogische Arbeit auch stets etwas nicht-intentionales innewohnt, insofern dass zwar Themen in Gruppen hineingegeben werden, was sich daraus entwickelt und wie die Gruppe diese Themen aufgreift, jedoch nicht vorhersagbar ist.

## 5 Schlussfolgerungen

In den Betrachtungen dieser Arbeit hat sich sehr deutlich gezeigt, dass Theaterpädagogik politisch ist - ob sie es will oder nicht. Eine Nicht-Positionierung führt keineswegs dazu, dass sie unpolitisch ist, sondern begünstigt im Gegenteil, dass die Theaterpädagogik unhinterfragt zur Reproduktion kapitalistischer Ungleichheitsstrukturen beiträgt. Dementsprechend dürfen Begriffe nicht einfach unhinterfragt genutzt werden, vielmehr muss hinterfragt werden, welche Erzählungen sich dahinter verbergen und wie sich diese in gemeinsame Zielsetzungen einfügen. Denn eine Konzeption von (kultureller) Bildung, die den Kreativitätsbegriff in den Mittelpunkt stellt, folgt implizit oder explizit der Logik der ökonomischen Dimension von Kreativität. Kreativität um der Kreativität willen ergibt keinen Sinn. Dementsprechend müssen wir als Theaterpädagog\*innen definieren, warum wir in einem bestimmten Kontext beispielsweise Kreativität nutzen wollen. Bildungsverständnisse, Werte und Intentionen müssen geklärt und ausformuliert/benannt werden, sonst besteht die Gefahr Mechanismen des ästhetischen Kapitalismus zu reproduzieren und zu bedienen.

Für außerschulische Bildungseinrichtungen, die eine kritische Bildungsarbeit verfolgen, sind dabei zwei Grundsätze von entscheidender Bedeutung: Erstens: Das zu vermittelnde Wissen und die Lerninhalte sollten eng mit der unmittelbaren Lebenswelt der Jugendlichen verknüpft sein. Dies bedeutet, dass Bildungsangebote relevant und praxisnah gestaltet werden sollen, um einen direkten Bezug zu den Erfahrungen und Interessen der Lernenden herzustellen. Zweitens: Die Bildungsprozesse sollten darauf abzielen, die Jugendlichen zu befähigen, ihr eigenes Leben und die gesellschaftlichen Verhältnisse bewusst zu gestalten. Es geht darum, kritisches Denken, Selbstbestimmung und soziale Verantwortung zu fördern, damit die Lernenden aktiv an der Gestaltung ihrer Umwelt teilnehmen können. Diese Grundsätze stehen im Gegensatz zu einem Bildungsverständnis, das ausschließlich auf Leistungssteigerung und einer kapitalistischen Verwertbarkeit von Menschen und Wissen basiert. Stattdessen wird die Emanzipation des Menschen und die Idee, dass die Welt veränderbar ist, in den Mittelpunkt gestellt. Es geht darum, dass Bildung nicht nur als Mittel zum Erwerb von Fähigkeiten und Wissen betrachtet wird, sondern als ein Weg zur persönlichen Entfaltung und zum sozialen Wandel (Aumair, 2021, S. 258 f).

Der Ästhetische Kapitalismus setzt auf die Steigerung des Lebens durch das Bedienen von Begehrenissen. Die Begehrenisse nach Ruhm, sowie gesehen und gehört zu werden sind dabei besonders relevant für die Theaterpädagogik. Theaterpädagog\*innen müssen sich mit eigenen Begehrenissen auseinandersetzen, um ihre theaterpädagogische Arbeit nicht zu nutzen, um diesen nachzukommen. Es bedarf ebenfalls einer kritischen Auseinandersetzung mit dem kreativen und performativen Dispositiv.

Durch eine Distanzierung von Innovationszwängen und Verwertungslogiken, kann die Theaterpädagogik als Schule der Wahrnehmung in Erscheinung treten. Der Körper bildet einen wichtigen Bezugspunkt in der theaterpädagogischen Praxis. So wohnt ihr ein besonderes Potential inne Menschen in ihrer Selbstwahrnehmung und -reflexion zu schulen. Postmoderne Theaterformen können in der Erfahrung von Gemeinschaft ein Äquivalent zur Individualisierungstendenz bilden und dabei helfen sich selbst nicht zu ernst zu nehmen. So kann eine Distanz zu den eigenen Begehrenissen geschaffen werden, sodass sich diese nicht zu einer offene Steigerungsspirale entwickeln.

„Anerkennung führt dazu, dass sich Teilnehmer\*innen etwas zutrauen, sie erfahren Selbstwirksamkeit, erfahren, dass ihr Tun zu Veränderung führen kann. Gerade wenn Jugendliche in einem Bereich, der für sie wichtig ist, oder bei einem Thema, mit dem sie emotional sehr verbunden sind, Kompetenzen erwerben, führt das zu einer positiven Selbsterfahrung. Zu erfahren, dass ich etwas kann, schafft die Basis, um den Mut und das Zutrauen aufzubringen, sich Dingen zu widmen, die angstbesetzt sind.“ (Aumair, 2021, S. 258)

Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen selber aktiv zu werden. Die Theaterpädagogik muss Schwellenräume kreieren, die die vorherrschenden Überbietungsmechanismen außer Kraft setzen, dann entsteht die Möglichkeit gemeinsam Utopien zu entwickeln, als konkrete Veränderungsvisionen zur Gegenwart. Dabei muss aktiv nach konkreten Alternativen zur Wachstumslogik gesucht werden. Theaterpädagogik ist somit höchst politisch. Sich dem ästhetischen Kapitalismus zu widersetzen heißt auch, sich zu vernetzen und gemeinsam für Arbeitsbedingungen einzustehen, die eine nachhaltige, emanzipatorische Arbeit ermöglichen und dementsprechend nicht einem Innovations- und Leistungsdruck unterliegen. Insgesamt sollten wir uns bewusst sein, dass Kreativität in der kulturellen Bildung eine transformative Kraft darstellt, die durch die Verbindung mit klaren Werten und einer postmodernen Abkehr von Überbietungsmechanismen ihr volles Potenzial entfalten kann. Es liegt an uns, diesen Weg einzuschlagen und die kreative Bildung als Instrument für eine inklusive und nachhaltige Gesellschaft zu nutzen.

## **Selbstreflexive Fragen an theaterpädagogische Projekte**

Es kann hilfreich sein, sich vor und während der Durchführung theaterpädagogischer Projekte folgende Fragen zu stellen:

- Wo siedeln sich das Projekte an und an wen ist es gerichtet? Wie sind Zugangsmöglichkeiten gestaltet?
- Welches Bildungsverständnis habe ich im Kontext des Projekts? Auf welches gemeinsame Bildungsverständnis kann ich mich mit den beteiligten Akteur\*innen einigen?
- Welche (Leistungs-)Erwartungen haben Geldgeber\*innen an das Projekt und die Teilnehmenden?
- Warum möchte ich an welcher Stelle kreativ arbeiten?
- Welchen Fokus lege ich auf die Arbeit?
- Welche/Wessen Ästhetiken werden bedient?
- Welche Materialien brauche ich? Kann ich auf vorhandenes zurückgreifen?
- Was passiert danach mit den verwendeten Materialien? Können sie wiederverwendet werden? Müssen sie gepflegt werden? Können sie wieder in ihren Ursprungszustand zurückverwandelt werden?
- Wer will wem etwas beweisen/zeigen? Wer soll (bei der Aufführung) von dem Projekt überzeugt werden?
- Welche Räume werden bespielt? Wie wird mit dem öffentlichen Raum umgegangen? Welche Möglichkeiten gibt es sich (öffentliche) Räume theaterpädagogisch (wieder) anzueignen, Unsichtbares sichtbar zu machen und als Lebensraum zu gestalten?

# Literaturverzeichnis

- Annoff, M. (Diversity Arts Culture, Hrsg.). (2022). *Das Eis ist dünn [aber das Wasser ist lauwarm]. Klasse und Klassismus in Kunst- und Kulturproduktion*. Verfügbar unter: <https://diversity-arts-culture.berlin/magazin/das-eis-ist-duenn-aber-das-wasser-ist-lauwarm>
- Aumair, B. (2021). Bildung und soziale Ungleichheit: Impulse für eine klassismuskritische außerschulische Bildungsarbeit. In F. Seeck & B. Theißl (Hrsg.), *Solidarisch gegen Klassismus - organisieren, intervenieren, umverteilen* (S. 254–267). Münster: UNRAST Verlag.
- Bach, C. (2021). *Pädagogik, Kunst und kritischer Neuhumanismus. László Moholy-Nagy zwischen Friedrich Schiller und einer Ästhetik der Moderne* (Kultur und Bildung, Band 20). Paderborn: Brill Schöningh.
- Bock, K. (2015). Lebenswelt. In W. Thole, D. Höblich & S. Ahmed (Hrsg.), *Taschenwörterbuch Soziale Arbeit* (UTB, Bd. 3655, 2. Auflage, S. 198–200). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böhme, G. (2003). "Intervenieren heißt natürlich, kritisch zu intervenieren". In K. Heid & R. John (Hrsg.), *Transfer. Kunst - Wirtschaft - Wissenschaft* (S. 9–18). Baden-Baden: (sic!).
- Böhme, G. (2018). *Ästhetischer Kapitalismus* (edition suhrkamp, Bd. 2705, 3. Auflage). Berlin: Suhrkamp.
- Böhnisch, L. (2005). Lebensbewältigung. In H.-U. Otto & K. Böllert (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit / Sozialpädagogik* (Soziale Arbeit, 3. Auflage, S. 1119–1121). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Böhnisch, L. (2008). *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung* (Grundlagentexte Pädagogik, 5., aktualisierte Auflage). Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Böhnisch, L. (2012). Lebensbewältigung. Ein sozialpolitisch inspiriertes Paradigma für die Soziale Arbeit. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (4. Auflage, S. 219–233). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brater, M. (2003). "Es gibt mehr Bereitschaft, etwas Verrücktes zu tun". In K. Heid & R. John (Hrsg.), *Transfer. Kunst - Wirtschaft - Wissenschaft* (S. 19–34). Baden-Baden: (sic!).
- Bröckling, U. (2012). Über Kreativität. Ein Brainstorming. In C. Menke & J. Rebentisch (Hrsg.), *Kreation und Depression. Freiheit im gegenwärtigen Kapitalismus* (Kaleidogramme, Band 67, Sonderausgabe, S. 89–97). Berlin: Kulturverlag Kadmos Berlin.
- El Ouassil, S. & Karig, F. (2023). *Erzählende Affen. Mythen, Lügen, Utopien - wie Geschichten unser Leben bestimmen* (Erweiterte Ausgabe, 2. Auflage). Berlin: Ullstein.
- Hruschka, O. & Vaßen, F. (Bundeszentrale für politische Bildung, Hrsg.). (2011). *Theaterpraxis in der kulturellen Bildung*. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle>

bildung/60244/theaterpraxis-in-der-kulturellen-bildung/#footnote-target-9 Zuletzt geprüft: 23.07.2023

- Keuchel, S. (2013). Jugend und Kultur – Zwischen Eminem, Picasso und Xavier Naidoo ... *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(S3), 99–122.
- Lammers, K. (2010). Bildung mit Theater(pädagogik) – auf dem Weg zu einem „Curriculum des Unwägbareren“? In J. Bischoff & B. Bettina (Hrsg.), *Räume im Dazwischen. Lernen mit Kunst und Kultur* (Merseburger medienpädagogische Schriften, Bd. 6, 1. Auflage, S. 149–165). Aachen: Shaker.
- Menke, C. & Rebentisch, J. (Hrsg.). (2012). *Kreation und Depression. Freiheit im gegenwärtigen Kapitalismus* (Kaleidogramme, Band 67, Sonderausgabe). Berlin: Kulturverlag Kadmos Berlin.
- Meyer, J. (1991). *Verrückt spielen. Kreativität*. Verfügbar unter: [https://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/wp-content/uploads/2016/09/Kreativitaet\\_Joerg\\_Meyer.pdf](https://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/wp-content/uploads/2016/09/Kreativitaet_Joerg_Meyer.pdf)
- Pinkert, U. (2014). Kollisionen? Kreativität und Performance. Schlüsselbegriffe kultureller Bildung im Kontext kulturbestimmter Diskurse. In G. Hamer & S. Keller (Hrsg.), *Wechselwirkungen. Kulturvermittlung und ihre Effekte* (S. 115–130). München: kopaed.
- Reckwitz, A. (2012). Vom Künstlermythos zur Normalisierung kreativer Prozesse: Der Beitrag des Kunstfeldes zur Genese des Kreativsubjekts. In C. Menke & J. Rebentisch (Hrsg.), *Kreation und Depression. Freiheit im gegenwärtigen Kapitalismus* (Kaleidogramme, Band 67, Sonderausgabe, S. 98–117). Berlin: Kulturverlag Kadmos Berlin.
- Roth-Lange, F. (2014). Theater machen - Theatermachen? Themenkonstitution im Fach Darstellendes Spiel. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Ästhetik und Leiblichkeit. Fachdidaktik und Themenkonstitution in ästhetisch-leiblichen Fächern und Lernbereichen* (Forschungs- und Lehrzusammenhang Themenkonstitution, Bd. 7, S. 69–96). Baltmannsweiler: Verl. Schneider Hohengehren.
- Theater heute. (2007). Kunst oder Bildung? Autonomie oder Arbeit an der Wissensgesellschaft? *Theater heute*, (03), 4–9. Verfügbar unter: [https://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/wp-content/uploads/2019/04/Kunst-oder-Bildg.Th\\_h.03.07.pdf](https://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/wp-content/uploads/2019/04/Kunst-oder-Bildg.Th_h.03.07.pdf)
- Zirfas, J. (2008). Das Spiel mit der Welt. Über das Theaterspielen. In E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.), *Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung* (Ästhetik und Bildung, Bd. 2, S. 129–148). Bielefeld: transcript.

## Eidesstattliche Erklärung

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, 28.07.2023

---

Marie Mastall