

BEGRIFFSLISTE PERFORMATIVE KÜNSTE

Fassung 3

zur Publikation

KEINE DIDAKTIK DER PERFORMATIVEN KÜNSTE

von Dorothea Hilliger

Devising Performance

von *Anne Hartmann*

Anne Hartmann ist seit Dezember 2016 wissenschaftliche Mitarbeiterin am INSTITUT FÜR PERFORMATIVE KÜNSTE UND BILDUNG der HBK BRAUNSCHWEIG im Forschungsprojekt ›transform – Transformative Bildungsprozesse in performativen Projekten‹, in dem sie auch promoviert. Zuvor war sie fünf Jahre als Theaterpädagogin am STAATSTHEATER BRAUNSCHWEIG tätig und leitete dort das Kooperationsprojekt ›Theater in die Schule‹. Sie gründete das Spoken-Word-Kollektiv LOEWENMAUL, eine Gruppe junger Braunschweiger Autor*innen, die regelmäßig ihre Texte an Braunschweiger Kulturorten präsentieren. Sie studierte Darstellendes Spiel und Englisch (M. Ed.) an der HBK und der TU BRAUNSCHWEIG sowie Devising Performance und Community Practices am DARTINGTON COLLEGE OF ARTS, Großbritannien.

»Devised theatre is a contemporary reflection of culture and society. It is continually addressing new theatrical forms, making original contributions out of the existing interests and considerations of time. It is about the relationship of a group of people to their culture, the socio-political, artistic and economic climate, as well as issues or events surrounding them.«

Alison Oddey¹

1 Oddey 1994: 23.

Fragen an den Begriff

Was bedeutet es, DEVISING PERFORMANCE als eine künstlerische und demokratische Arbeitsweise in institutionellen Kontexten und in der Auseinandersetzung mit Hierarchien zu realisieren?

Wie realisiert sie sich insbesondere in pädagogischen Institutionen wie der Schule?

Und welche An- und Herausforderungen stellt diese Arbeitsweise dabei an die künstlerisch-pädagogischen Akteur*innen (Lehrer*innen, Künstler*innen etc.)?

Kurze Begriffsgeschichte / -einordnung

DEVISING PERFORMANCE oder DEVISED THEATRE (Theater herstellen/ersinnen) beschreibt eine experimentelle, gruppen- und prozessorientierte künstlerische und demokratisch veranlagte Arbeitsweise, die sich vornehmlich in den 1960er- und 1970er-Jahren in der freien Theaterszene in den USA und Großbritannien entwickelt hat.

Die politischen und gesellschaftlichen Umbrüche sowie die politischen Protestbewegungen insbesondere in der Auseinandersetzung mit den Folgen des Zweiten Weltkrieges, der Bürgerrechtsbewegung in den USA und dem internationalen Widerstand gegen den Vietnamkrieg verlangten auch im Theater nach neuen Arbeitsstrukturen im Sinne einer »participatory democracy« (Heddon/Milling 2006: 95). Diese aktive Mit- und Selbstbestimmung in einer sich entwickelnden Demokratisierung und Infragestellung von Hierarchien im gemeinsamen künstlerischen Arbeiten realisierte sich vor allem außerhalb der klassischen Theaterhäuser und jenseits von institutionellen Strukturen.

Nicht nur in der Arbeitsweise vollzogen sich Veränderungen, sondern die Akteur*innen suchten auch nach einem veränderten Theaterverständnis insbesondere in Bezug auf das Verhältnis von Spieler und Figur, Körper und Text oder in neuen Formen des politischen Straßentheaters (vgl. Fischer-Lichte 1999: 411). Die Improvisation wurde dabei die zentrale Arbeitsmethode. Beispielhaft zu nennen sind hierbei das LIVING THEATRE, die PERFORMANCE GROUP um Richard Schechner, und das THÉÂTRE DU SOLEIL unter Ariane Mnouchkine. Insbesondere diese [Theater- und Performancekollektive](#) aus den USA und dem westlichen Europa waren prägend für die Entwicklung der freien Theater und Theaterkollektive in Deutschland, beispielsweise das ANTITEATER, ein Theaterkollektiv unter Rainer Werner Fassbinder (1968 in München gegründet), das ebenfalls in München verortete Theaterkollektiv ROTE RÜBE (Gründung 1970) oder die THEATERMANUFAKTUR in Westberlin (1972 gegründet) (vgl. Brauneck 2016: 24–25). Der sich entwickelnden internationalen freien Theaterszene in den 1960er- und 1970er-Jahren und insbesondere darin den Theaterkollektiven war gemein, dass sie wesentlich dazu beitrugen,

»dass das Theater als Forum öffentlicher Auseinandersetzungen wahrgenommen wurde. Getragen war diese Bewegung in ihren Anfangsjahren von der Dynamik einer internationalen Protestbewegung, die die Grundwerte der westlichen Industriegesellschaften, auch deren Kulturverständnis in Frage stellte. Die meisten Freien Gruppen verstanden sich als Teil dieser politischen Bewegung und nahmen den Bruch mit dem traditionellen Kulturgefüge in Kauf. Auch trug das Freie Theater dazu bei, dass die Grenzen zwischen den Kunstbereichen durchlässiger, gar verwischt wurden, etwa zwischen dem Theater und der bildenden Kunst. Zur Disposition gestellt wurde auch das Verhältnis von Kunst und dem Alltag, erprobt wurden neue Produktions- und Kommunikationsformen« (Brauneck 2016: 19).

Nicht zuletzt äußerte sich das darin, dass Theater überall gespielt wurde und neue Spiel- und Produktionsorte aufgesucht wurden, z. B. Schlachthöfe, Kinos, Ateliers, Messehallen und öffentliche Orte wie Stadien (vgl. Fischer-Lichte 1999: 410). Neue Theaterformen und -ästhetiken an der Schnittstelle zwischen den Künsten entwickelten sich insbesondere ausgehend von Impulsen und Entwicklungen in der bildenden Kunst (HAPPENING, AKTIONSKUNST und PERFORMANCE ART) und sind bis heute für zeitgenössische Theaterarbeiten prägend. Aber auch innerhalb von Theaterhäusern hielt diese demokratische Arbeitsweise Einzug. Beispielhaft zu nennen ist dabei die Gründung der SCHAUBÜHNE AM HALLESCHEN UFER in Berlin 1970, die im Sinne der »participatory democracy« (Heddon/Milling 2006: 95) nach neuen Formen der Selbst- und Mitbestimmung und künstlerischer Freiheit suchte.

In den 1980er-Jahren etablierte sich die demokratische und künstlerische Arbeitsweise durch die Entstehung von Kunstzentren, freien und kollektiven Spielstätten sowie durch eine wachsende internationale Festivalszene auch in Deutschland. Das zeigte sich vor allem in der zunehmenden Erarbeitung und Inszenierung von Projekten anstelle einer Inszenierung von Stücken: »Anlass für dieses projektorientierte Arbeiten der Freien Gruppen waren ursprünglich Recherchen in sozialen Problembereichen, eine Art kritische Feldforschung, aus deren Ergebnissen die Spielvorlagen – zumeist kollektiv – erarbeitet wurden. Daneben aber lagen dieser Arbeitsweise aber immer wieder auch experimentelle künstlerische Intentionen zugrunde« (Brauneck 2016: 38). Damit waren die freien Gruppen in diesem forschenden Ansatz wegweisend für veränderte Produktions- und Arbeitsweisen außerhalb und innerhalb von institutionellen Strukturen, in Theaterhäusern wie Ausbildungsstätten:² »Merkmal aller dieser ›Projekte‹ ist, dass sie erst im Prozess recherchierenden, forschenden

² Wegweisend und beispielhaft zu nennen ist hierbei das *Dartington College of Arts* in Südengland. Als eine der ersten Kunsthochschulen (1962–2009) lehrte sie die Arbeitsweise der *devising performance* als eigenes Studienfach und lebte die interdisziplinäre Zusammenarbeit und Entgrenzung der Künste in besonderer Weise.

Arbeitens ihre künstlerische Form finden, mitunter neue theatrale Formate entwickelt werden« (Brauneck 2016: 39).

Heute sind es insbesondere Theater- und Künstlergruppen und -kollektive wie FORCED ENTERTAINMENT, GOB SQUAD, LONE TWIN, TURBO PASCAL oder SHE SHE POP, die im Sinne der DEVISING PERFORMANCE als eine gemeinsame Prozessentwicklung und Entscheidungsfindung arbeiten. Dabei produzieren diese Gruppen immer wieder in unterschiedlichen institutionellen Zusammenhängen sowie u. a. auch mit Amateuren.

Die Verwendung des Begriffs DEVISING PERFORMANCE anstelle von DEVISED THEATRE betont den performativen Charakter dieser künstlerischen Arbeitsweise, ein erweitertes Theaterverständnis in der Entgrenzung zu anderen Kunstformen sowie die Prozessentwicklung. Dabei wird sowohl die künstlerische Ausdrucksfindung als auch die Aufführung (im Englischen performance) als Teil des Prozesses gedacht.

Kontextualisierung

Die experimentelle, gruppen- und prozessorientierte künstlerische und demokratische Arbeitsweise der DEVISING PERFORMANCE hat längst Eingang in die Theaterpädagogik gefunden und wird von ihren Akteur*innen als Teil der künstlerisch-pädagogischen Arbeitsweise entwickelt.³ Sie stellt die Gruppe ins Zentrum des Probenprozesses: Dabei bezieht sich die DEVISING PERFORMANCE auf die Arbeitsweise, also das *Wie und Warum* des Prozesses, und damit auf eine

spezifische Weise des Handelns, der Bedeutungsgenerierung und des dramaturgischen Denkens (vgl. Pinkert 2016: 17).

Ausgangspunkt, auch STARTING POINT genannt, ist nicht die werkgetreue Interpretation einer literarischen Vorlage, sondern das eigensinnige Experimentieren und Gestalten mit einem Material, was alles sein kann: Themen, Bilder, Musik, Objekte, Texte, Biografien etc. Dabei können ganz unterschiedliche Theaterformen und künstlerische Ausdrucksformen vor allem innerhalb von Stückentwicklungen und Eigenproduktionen entstehen, z. B. Formen des ortsspezifischen Theaters, des biografischen und recherchebasierten Theaters, des Tanztheaters oder auch partizipative Game- und Spielformate u. v. m. DEVISING PERFORMANCE beschreibt nicht die spezifische Form und die Inhalte des künstlerischen Ergebnisses. Stückentwicklungen und Eigenproduktionen bedeuten nicht automatisch, dass man Theater im Sinne der DEVISING PERFORMANCE macht. Diese können auch hierarchisch entwickelt werden. Andererseits kann biografisches Theater als auch die Umsetzung einer literarischen Vorlage oder anderer Formen des Geschichtenerzählens als DEVISING PERFORMANCE entwickelt werden. Im Fokus steht also, was die Gruppe aus dem Ausgangsmaterial macht. Hierbei werden vor allem drei Prozessebenen relevant: Prozessentwicklung, Bedeutungsgenerierung, künstlerische Ausdrucksfindung einschließlich der Verdichtung zu einer Aufführung. Diese Prozesse zu initiieren, zu strukturieren und zu begleiten, ist Aufgabe der künstlerisch-pädagogischen Akteur*innen.

Das gemeinsame, offene künstlerische Gestalten muss sich jede Gruppe neu erschließen und eine ihr entsprechende Form der Zusammenarbeit (er-)finden. Diese *Prozessentwicklung* hängt von den Beziehungen, Motivationen und Handlungsmöglichkeiten der Gruppe ab. Im gemeinsamen Gestalten steht der eigene Lernprozess im unmittelbaren Zusammenhang mit der ganzen Gruppe. Jede*r Einzelne trägt Verantwortung für den gemeinsamen Lernprozess. Diese spezifischen Anforderungen an eine Gruppe erleben gerade junge Menschen

³ Die Entwicklung des Schul- und Amateurtheaters in den 1960er- und 1970er-Jahren zeigt viele Verbindungen und Parallelen zur Entwicklung der freien Theaterszene und wurde vor allem außerhalb des professionellen Theaters gesehen. Eine umfangreiche (wissenschaftliche) Aufbereitung der Geschichte der Theaterpädagogik leistet insbesondere das *Deutsche Archiv der Theaterpädagogik*, aufzurufen über www.archiv-datp.de.

insbesondere im schulischen Kontext selten. Daher bedarf es einer Sensibilisierung und Befähigung zu einer verbindlichen und reflektierten gruppenorientierten Zusammenarbeit, die die Anleitenden initiieren und unterstützen müssen. So kann gemeinsames künstlerisches Zusammenarbeiten produktiv und bildungswirksam werden, wenn zudem Themen aus den Lebenswelten der Gruppe Gegenstand der Auseinandersetzung werden. Die Anliegen, Interessen und Haltungen der einzelnen Gruppenmitglieder werden durch die eigensinnige Bezugnahme auf historische, politische, gesellschaftliche, kulturelle und soziale Verhältnisse und Themen sicht- und verhandelbar (*Bedeutungsgenerierung*).⁴

Dies schließt das *gemeinsame experimentelle Finden einer künstlerischen Ausdrucksform* mit ein, nicht zuletzt auch in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Theaterformen und den eigenen Theaterrezeptionserfahrungen. Darin eingeschlossen sind Prozesse des Strukturierens und Verdichtens in der Entwicklung einer Dramaturgie. Dabei geht es nicht in erster Linie darum, gängige oder wirksame Darstellungsformen zu finden, sondern um Prozesse der Wirklichkeitsgenerierung im Sinne eines spezifischen Zugangs zur Welt, der gemeinsam gesucht und gefunden werden soll. Durch dieses gemeinsame künstlerische Gestalten, das unbedingt (!) Prozesse des Reflektierens einschließt, können neue Handlungs- und Erfahrungsräume für die teilnehmenden Spieler*innen eröffnet werden, in denen sich Selbst- und Weltverhältnisse verändern und somit Bildungsprozesse stattfinden können.

Das Potenzial der Gruppe in seiner Vielstimmigkeit und Vieldeutigkeit im Zusammenspiel der jeweiligen subjektiven Perspektiven und Haltungen der Spieler*innen kann sich so nicht nur in den Probenprozessen entfalten, sondern

⁴ Eine kritische Auseinandersetzung mit den aktuellen Entwicklungen und Tendenzen des performativen Theaters im Kontext von Schul- und Jugendtheater, insbesondere in der Verhandlung von politischen und gesellschaftlichen Themen, vgl. Wenzel 2018: 2 – 5.

schließlich in der Aufführung vor einem Publikum in einer gestalteten Form sichtbar werden und mit diesem in Kommunikation treten.⁵

In künstlerisch-pädagogischen Kontexten kommt dabei nicht nur den künstlerisch-pädagogischen Akteur*innen, die den Prozess mit der Gruppe initiieren und begleiten, eine besondere Bedeutung zu, sondern auch und gerade den Rahmenbedingungen, in denen die Arbeit verortet ist.

Handlungsrelevanz für die Autorin

Künstlerisch-pädagogisches Handeln findet zu großen Teilen innerhalb von Institutionen statt, das heißt eine reibungsvolle Auseinandersetzung mit Strukturen, Positionen und Hierarchien ist darin zwangsläufig eingeschlossen.

Will künstlerisch-pädagogisches Handeln im Sinne einer »participatory democracy« (Heddon/Milling 2006: 95) gelingen, braucht es vor allem Zeit, Offenheit und Vertrauen in diesen Gestaltungsprozess und die Beteiligung und Verantwortung aller. Dies gilt insbesondere für die Institution Schule, die zu großen Teilen immer noch undemokratisch und hierarchisch funktioniert.⁶ Es handelt sich dabei um Prozesse, die oft gegen den Takt der Klingel laufen und die gerade für Lehrende, deren Schulalltag zu großen Teilen immer noch von Einzelkämpfertum und einer hohen Arbeitsbelastung geprägt ist, als utopisch und nicht umsetzbar erscheinen.

Doch einige Schulen und ihre Akteur*innen gehen bereits diesen Weg des projektorientierten, fächerübergreifenden und kollaborativen Arbeitens hin zu

⁵ Ausführliche Beschreibung weiterer Merkmale vgl. hierzu Sting 2003: 73 und Hartmann 2009: 111 – 139, sowie in Bezug auf dramaturgische Praktiken: Pinkert 2016: 17 – 21.

⁶ Undemokratisch insbesondere in Bezug auf die Handlungsmacht der Schüler*innen, z. B. was und wie gelernt werden soll und wer was bewertet, und in der Ausrichtung von Lernen auf Ergebnisse und Kompetenzen anstatt auf Verläufe und Prozesse.

einer Demokratisierung von Institutionen, z. B. in Modellschulen oder integrierten Gesamtschulen. Insbesondere in der Entwicklung eines kulturellen Schulprofils suchen Schulen Partnerschaften mit Kulturinstitutionen und Künstler*innen. Damit verbunden finden häufig andere Arbeitsweisen ihren Eingang in den Schulalltag, so auch die DEVISING PERFORMANCE.

Im Kleinen wird die Arbeitsweise von den Theaterlehrer*innen in der Arbeit mit ihren Schüler*innen häufig schon umgesetzt und die Schüler*innen haben in künstlerischen Prozessen eine andere Handlungsmöglichkeit als in anderen Fächern: Sie bestimmen wesentlich und aktiv die Inhalte, beziehen selbstbestimmt eigene Positionen und präsentieren diese in den künstlerischen Ergebnissen im Kontext der Schule. So zu arbeiten, erfordert das beständige und kritische Reflektieren des eigenen künstlerisch-pädagogischen Selbstverständnisses der Lehrenden.

Im Großen kann im Hinblick auf die Arbeitsweise und das Selbstverständnis einer gesamten Schule und vor dem Hintergrund einer Institutionenentwicklung noch viel passieren. Die Institution Schule, vor allem ihre grundlegenden Strukturen, Hierarchien und das Handeln ihrer Akteur*innen als gestalt- und veränderbar wahrzunehmen und kritisch zu reflektieren, sollte Teil alltäglicher Schulpraxis sein. In diesem Verständnis liegt für mich eine große Chance für eine nachhaltige demokratische und zukunftsfähige Entwicklung von Schule und ihren Menschen. Wenn die tägliche Schulpraxis auch als ein Gestaltungsprozess aller verstanden wird, der als ein gemeinsamer, offener und transparenter Aushandlungs- und Kommunikationsprozess geführt und reflektiert wird, kann dieser Demokratisierungsprozess im Sinne der DEVISING PERFORMANCE, wie es die Pioniere dieser Arbeitsweise verstanden und wie sie für die künstlerisch-pädagogische Arbeit weiterentwickelt wurde, gelingen.

Da lohnt es sich, gerade einmal 50 Jahre nach den Studentenprotesten von 1968, sich der politischen Dimension und des gesellschaftsverändernden Potenzials der Arbeitsweise der DEVISING PERFORMANCE bewusst zu werden

und obiges Zitat noch einmal anzuführen und auf Schule zu übertragen. Dann könnte es heißen:

»[School] is a contemporary reflection of culture and society. It is continually addressing new [educational] forms, making original contributions out of the existing interests and considerations of time. It is about the relationship of a group of people to their culture, the socio-political, artistic and economic climate, as well as issues or events surrounding them« (nach Oddey 1994: 23).

Verweise auf:

- eine künstlerische Arbeit⁷:
GOB SQUAD »Before Your Very Eyes« (2011)
- eine Projektidee:
Entwickle mit fünf Kolleg*innen aus unterschiedlichen Fachbereichen in deiner Schule ein Projekt zum Thema Zukunft. Führt eure gemeinsame Arbeit vor euren Schüler*innen auf.
- andere Begriffe:
Kollektiv
Institutionenentwicklung
Feedback

⁷ Leider sind viele theaterpädagogische Arbeiten von Kolleg*innen, die in Bildungszusammenhängen, insbesondere in Schulen, realisiert werden, nur unzureichend dokumentiert bzw. für die Öffentlichkeit nicht zugänglich.

Eine performative Übung

Eine Stuhlreihe auf der Bühne/im Raum. Die Gruppe sitzt verteilt auf den Stühlen (inkl. Anleitende*r). Das Thema ist Kindheitserinnerungen.

Eine Person beginnt und sagt den Namen einer anderen Person sowie einen Begriff. Die angesprochene Person improvisiert dazu solange, bis ihr nichts mehr einfällt oder sie nicht mehr will. Entweder erzählt sie etwas zu dem Begriff (Definition, konkrete Erinnerungen etc.) oder führt zu dem Begriff eine Handlung aus. Auch die Interaktion mit anderen Spieler*innen ist möglich. Alles ist möglich. Wenn einem nichts einfällt, gibt man sogleich einen neuen Begriff an eine andere Person weiter.

Beispiele: Lucas: Gummibärchenbande/Julia: Kröte/Aaron: Gameboy/Senem: Schultoilette

Geben zwei Personen gleichzeitig einen Impuls, muss eine andere Person aus der Reihe einen neuen Impuls geben.

Stufe 1: nacheinander Impulse geben

Stufe 2: Beiträge und Impulse überlappen sich, laufen parallel, Spiel mit Dynamik und Tempi, Sprache und Handlung

Findet ein gemeinsames Ende.

Dabei sollte immer mind. eine Person von außen die Performance beobachten.

Die Spieler*innen können individuell ein- und aussteigen.

Anschließend gemeinsame Reflexion der Performance.

Literatur

BRAUNECK, MANFRED: *Vorwort*. In: Brauneck, Manfred/ITI Zentrum Deutschland (Hg.): »Das Freie Theater im Europa der Gegenwart. Strukturen – Ästhetik – Kulturpolitik«. Bielefeld 2016, S. 13–44.

FISCHER-LICHTE, ERIKA: *Kurze Geschichte des deutschen Theaters*. 2. Aufl. Tübingen/Basel 1999.

HARTMANN, ANNE: *Die »Devising Performance« als theaterpädagogische Arbeitsmethode*. In: Hilliger, Dorothea (Hg.): »Freiräume der Enge. Künstlerische Findungsprozesse der Theaterpädagogik«. Berlin/Milow/Strasburg 2009, S. 111–139.

HEDDON, DEIRDRE/MILLING, JANE: *Devising Performance. A critical history*. New York 2006.

ODDEY, ALISON: *Devising Theatre. A practical and theoretical handbook*. London 1994.

PINKERT, UTE: *Dramaturgische Praktiken in Eigenproduktionen*. In: »Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen«. 32. Jahrgang, Heft 69, Oktober 2016, S. 17–22.

STING, WOLFGANG: *Devising Theatre*. In: Koch, Gerd/Streisand, Marianne (Hg.): »Wörterbuch der Theaterpädagogik«. Berlin/Milow/Strasburg 2003.

WENZEL, KARL-HEINZ: *Wahrnehmungen zum Stand des Schul- und Jugendtheaters 2017*. In: »SPIEL & THEATER. Zeitschrift für Theater von und mit Jugendlichen«. 70. Jahrgang, Heft 201, April 2018, S. 2–5.