

Hochschule Merseburg
Fachbereich Soziale Arbeit, Medien, Kultur.



Bachelorarbeit
Bachelor of Arts Kultur- und Medienpädagogik

Performance Art im generationsübergreifenden Theater

Wie nehmen die Teilnehmer*Innen den performativen Arbeitsprozess des Performance Labors wahr?

Vorgelegt von:

Jennifer Thamm

BA-Studiengang: Kultur- und Medienpädagogik

Erstbetreuerin: Prof. Dr. Nana Adriane Eger

Zweitbetreuerin: Prof. Dr. Gundula Barsch

Merseburg, den 12. Juli 2017

Inhaltsverzeichnis

1 Summary.....	3
2 Einleitung.....	4
3 Performance-Art.....	5
3.1 Abgrenzung Theaterpädagogik – Performance-Art.....	6
3.1.1 Prozesshaftigkeit.....	6
3.1.2 Akzentuierung.....	7
3.1.3 Intermedialität.....	7
3.1.4 Handlungsvollzug.....	7
3.2 Arbeitsphasen.....	8
3.2.1 Phase 1 - Grundlagenarbeit.....	8
3.2.2. Phase 2 - Entwicklungsarbeit.....	9
3.2.3 Phase 3 - Verdichtungsarbeit.....	9
3.3 Die Rolle der Spielleitung.....	9
4 Forschungsstand.....	10
4.1 Lernfelder für Akteure - Malte Pfeiffer.....	11
4.2 Beobachtungen aus der Praxis – Marie-Luise Lange.....	14
4.3 Berichte aus B.E.S.T – Karl-Heinz Wenzel.....	15
4.4 Gestaltungsprozesse im Tanz – Verena Freytag.....	16
5 Gestaltungsprozesse.....	17
5.1 Gestalten als Begriff und Schlüsselkompetenz.....	18
5.2 Merkmale künstlerischen Gestaltens.....	19
5.3 Zusammenfassung.....	20
6 Das Performance Labor im „Theatrium“ Grünau.....	21

6.1 Performance Labor – ein intergeneratives Kurzprojekt.....	21
6.2 Mein persönliches Ziel.....	23
7 Empirische Untersuchung.....	24
7.1 Das Tagebuch als Forschungsinstrument.....	24
7.2 Die Stichprobe.....	25
7.3 Inhaltsanalyse nach Mayering.....	26
8 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse.....	27
8.1 Erkenntnisse über den performativen Gestaltungsprozesse.....	28
8.1.1 Choreographisches Arbeiten.....	28
8.1.2 Abstraktion von Texten.....	29
8.1.3 Gemeinsames Gestaltens.....	30
8.1.4 Gemeinsamer Austausch.....	27
8.1.5 Strukturen.....	31
8.1.6 Körper als Material.....	32
8.1.7 Auseinandersetzung mit Objekten.....	29
8.2 Zusammenfassung.....	33
9 Fazit.....	34
10 Quellenverzeichnis.....	36
11 Eidesstattliche Erklärung.....	44

1 Summary

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es Aspekte zu herauszufinden, die während der Auseinandersetzung mit Performance-Art für die Agierenden von Bedeutung sind. Dazu wird die folgende Forschungsfrage gestellt: Wie nehmen die Teilnehmer*innen des Performance Labors den performativen Gestaltungsprozess wahr? Um die Forschungsfrage zu beantworten, wurden die Tagebucheintragungen der Teilnehmenden, mithilfe der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayering, ausgewertet. Die Analyse zeigt, dass folgende sieben Kategorien von Bedeutung sind: Choreographisches Arbeiten, Abstraktion von Texten, Gemeinsames Gestaltens, Gemeinsamer Austausch, Strukturen, Körper als Material, Auseinandersetzung mit Objekten. Aus diesen heraus lassen sich Erkenntnisse für die eigene Rolle, als Leitung von Performance Projekten, erschließen. Die Arbeit kann als Anreiz genommen gesehen werden, weitere prozessorientierte Forschungen zu betreiben, um die Wahrnehmung der Teilnehmer*innen von dem Gestaltungsprozess der Performance-Art, herauszufiltern. Darauf basierend ist es möglich, methodisch-didaktisches Wissen, über die künstlerisch-pädagogische Arbeit mit Performance-Art, zu generieren.

The objective of the present paper is to identify aspects that are meaningful to the performers during the exploration of performance art. The following research question is posed: How do the participants of the Performance Lab perceive the performative creation process? To answer the research question, the participants' diary notes were evaluated with the help of Mayering's summarizing qualitative content analysis. The analysis reveals that the following seven categories are of importance: choreographic work, the abstraction of text, collaborative exchange, collective creation, structures, the body as material and confrontation with objects. The results of the studies enable us to gain insights into our own role as leaders of performance projects. The work can be seen as an incentive to carry out further process-oriented research in order to filter out the perception of the participants* about the creative process of performance art. Based on this, it is possible to generate methodological-didactic knowledge about artistic-pedagogical work with Performance-Art.

2 Einleitung

Eine performative Theaterpraxis findet unter Theaterpädagog*innen immer mehr Anklang. Die Umsetzung von Performance-Art mit Gruppen bietet die Möglichkeit für die Teilnehmer*innen, experimenteller und selbstbestimmter am Projekt mitzuarbeiten. Sie werden dazu eingeladen, selbst Künstler*innen zu sein. Deswegen strebe ich in meiner Praxis als pädagogische Leitung von diversen Theatergruppen eine verstärkte Arbeit mit performativen Elementen und Übungen an. Jedoch stellt eine stark performativ orientierte Theaterarbeit Projektleiter*innen vor neue Herausforderungen. Die Rolle der Spielleitung muss umgedacht und in der Praxis neu ausgelotet werden.

Auch wenn es Publikationen über das Lehren von Performance Art gibt (Lange 2002; Pinkert 2004; Sting 2004; Hentschel 2005; Pfeiffer 2009 u.a.), existieren in diesem Bereich, wie auch in Tanz- und Theaterpädagogik, kaum Forschungen über die Wahrnehmung der Teilnehmer*innen zum performativen Arbeitsprozesses. Es existieren Vermutungen und Erfahrungsberichte, wie sich Tanz- und performative Theaterprojekte (Lange 2002; Pfeiffer 2009; Wenzel 2006) positiv auf das Sozialverhalten von Jugendlichen auswirken, die aber bisher kaum im wissenschaftlichen Diskurs berücksichtigt werden (vgl. Rittelmeyer 2010). Welche Erfahrungen jedoch von den Teilnehmenden selbst während des Prozesses gemacht werden, findet kaum Beachtung. Ebenfalls problematisch ist die Tatsache, dass die Erfahrungsberichte vor allem auf heterogenen Jugendgruppen beruhen. Mehrgenerative oder mixed-able Performance Projekte werden kaum untersucht. Im Forschungsbereich der Mixed-able Performance Projekte leistet die mixed-abled Performing Arts Company „Un-Label“, derzeit einen großen Beitrag. Zu generationsübergreifenden Projekten konnte ich bisher nur wenige Informationen im Theaterbereich finden, welche sich auf Vermutungen und Erfahrungsberichte stützen. Nach dem Kunstdidaktiker Georg Peez ist es jedoch von Nöten „die charakteristischen Besonderheiten ästhetischer und bildnerischer Weltzugangsweisen und Bildungsprozesse nicht nur theoretisch zu statuieren – wie dies oft geschieht – sondern auch verstärkt empirisch differenziert zu erforschen“ (Peez, 2001: 295). Um performative Arbeitsprozesse mit Gruppen zu bestärken und zu verbessern, müssen empirische Forschungen betrieben werden, die Aussagen über gemachte Erfahrungen der Teilnehmer*innen im Gestaltungsprozess treffen können. Dem entsprechend wird in dieser Arbeit die Wahrnehmung der Teilnehmer*innen des Performance Labors über den performa-

tiven Gestaltungsprozess untersucht. Das Labor fand im Rahmen des Kurzprojektes im Theatrium Leipzig, Grünau statt und gestaltete sich durch die Alterspanne der Interessierten intergenerativ. Durch eine zusammenfassende Inhaltsanalyse von Tagebucheintragungen soll heraus gefunden werden, welche Erfahrungen, Erlebnisse und Gefühle bei den Teilnehmenden während der Proben Bedeutung erlangen. Es wird erwartet, dass die herausgefilterten Kategorien denen von Pfeiffer (2009), Lange (2002), Wenzel (2006) und Freytag (2011) gemachten Beobachtungen ähneln.

Zu Beginn, widme ich mich der Charakteristik von Performance-Art und grenze die Kunstform anhand von bestimmten Charakterzügen von Theater und Theaterpädagogik ab. Weiterhin werden die Arbeitsphasen zur Anleitung von Gruppen vorgestellt, sowie die Anforderungen an die Spielleitung. Danach wird, in Kapitel 4, der Forschungs- und Erkenntnisstand der eben genannten in Tanz, Theater und Performance Lehrenden beschrieben. Lange beschreibt ihre Beobachtungen aus ihrer rein performativen Praxis mit Kinder, Jugendlichen und Studierenden. Freytag stellt die, aus ihrer empirischen Arbeit zu Gestaltungsprozessen im Tanz entwickelten Kategorien vor, während Pfeiffer und Wenzel vor allem ihre Beobachtungen aus ihrer eigenen theaterpädagogischen Arbeit mit performativen Elementen vorstellen. In diesen lassen sich erste gemeinsame Aspekte erkennen. Es folgt ein Ausflug in den Begriff der Gestaltung, sowie die Erläuterung der Notwendigkeit von Gestaltungskompetenz in unserer modernen, westlichen Welt. Da kein fest definierten Gestaltungsbegriff existiert, werden, als Orientierung, die Merkmale künstlerischen Gestaltens, nach Freytag, erläutert. Aus dem Forschungsstand und den Vorüberlegungen heraus ergibt, sich die Forschungsfrage: Wie nehmen die Teilnehmer*innen des Performance Labors den performativen Gestaltungsprozess wahr? Es folgt die Beschreibung des Labors und meinen persönlichen Zielen in diesem Projekt. Um die Herangehensweise zu begründen, werden in Kapitel 7 zuerst Forschungsmethoden in der kulturellen Bildung erläutert, sowie das Tagebuchschreiben als eine Möglichkeit um persönliches Material zu erhalten. Nach einem kurzen Überblick über das Verfahren der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayering (2003), stelle ich meine Ergebnisse sowie deren Interpretation vor. Im Fazit wird die Forschungsfrage beantwortet und Überlegungen dazu angestellt, wie die Erkenntnisse zukünftig genutzt werden können. Im Kapitel 9 werden alle wichtigen Vorüberlegungen und Erkenntnisse dieser Arbeit noch einmal aufgeführt, mein wissenschaftliches Vorgehen reflektiert, sowie ein Ausblick über den zukünftigen Nutzen dieser Arbeit gegeben.

3 Performance-Art

Um einen Überblick über Performance-Art und eine mögliche performative Theaterarbeit zu bekommen, wird in diesem Kapitel zu erst die Abgrenzung zwischen Theaterpädagogik und einer einer performativen Theaterpraxis vorgenommen. Zur Verdeutlichung der Probenplanung des Performance Labors und die Auswahl der Tagebucheinträge, werden im zweiten Schritt die speziellen Arbeitsphasen erläutert. Aus diesen zwei Punkten ergeben sich damit neue Herausforderungen für die Leitung solcher Projekte. Die Spielleitung muss sich neuer Aufgaben bewusst werden, welche im letzten Punkt beleuchtet werden.

3.1 Abgrenzung Theaterpädagogik – Performance-Art

Performance ist eine Kunst mit unzähligen Möglichkeiten. Von der Dauer, der Nutzung von Material, Körper und Klang ist sie individuell gestaltbar und abhängig von der agierenden Person. „Sie ist multifunktional, unendlich kombinierbar, individualistisch und offen. Sie weigert sich, unter eine Kunstform subsumiert zu werden. Sie ist dezentriert und in ihr lebt die Koexistenz des Heterogenen“ (Lange 2002 : 44). Jedoch gibt es klare Unterschiede zum klassischen Theater, welche im zeitgenössischen Theaters immer weiter, mit performativen Mitteln, verschwimmen. Um eine Orientierung zur Performance-Art zu schaffen, wird hier ihre grundlegende Charakteristik erläutert und mit dem Theater verglichen.

3.1.1 Prozesshaftigkeit

Wie auch im Theater hat Performance-Art einen Bezug zum Flüchtigen. Der ästhetische Prozess existiert ausschließlich in der Gegenwart und wird als Ereignis in real erfahrbarer Zeit hervorgebracht. Es geht hierbei also um den Vollzug eines einmaligen¹ ästhetischen Geschehens durch die Künstlerpersönlichkeit selbst, welche einen „psychischen und physischen Transformationsprozess durchläuft, an dem das Publikum auf sinnlich-mimetische Weise beteiligt ist“ (Lange 2002 : 31f.).

¹ Gerade in der performativen Theaterpädagogik gibt stärker inszenierte und theatraalisierte Performances, welche sich immer wiederholen lassen. Ihre Performativität, wird vor allem durch einen geringeren Gebrauch von Sprache, intensivere Arbeit mit dem Körper als Ausdrucksmittel und dem Herstellen von Atmosphärischen Sequenzen deutlich.

3.1.2 Akzentuierung

Eine Besonderheit ist, wie die Künstler*innen mit ihrem Körper, biografischen Hintergrund und Materialien umgehen. Ausgangspunkt ist die physische und psychische Beschaffenheit der Agierenden. Der Körper und biografische Hintergrund werden als Ausgangsmaterial für experimentelle Darstellungen benutzt. Die Performer*innen handeln immer unmittelbar als sie selbst und nehmen keine Rolle ein, wie es im Theater der Fall ist. Die Performance erhält ihre spezifische ästhetische Form durch die enge Verbundenheit mit dem Körper und der Persönlichkeit des Künstlers. Während das Konzept von Theater die Repräsentation von dramatischen Texten verfolgt, stellt sich Performance-Art gegen dieses Konzept und setzt auf die Realerfahrung von Körper, Raum und Zeit. (Vgl. Pfeiffer 2009 : 17ff.) Des Weiteren wird das Material nicht als Zeichen und im Sinne seiner ursprünglichen Bedeutung verwendet, sondern selbstreferentiell im So-Sein (Vgl. Fischer-Lichter 2001 : 243).

3.1.3 Intermedialität

Wie auch Theater ist Performance-Art offen anderen Künsten und dem alltäglichen gegenüber und dadurch interdisziplinär und intermedial. Es werden neben den Grundelementen Körper - Handlung – Raum – Zeit, gezielt Elemente aus Tanz, Musik, Theater, Medien, Varietes, Kabarett, Zirkus, Pantomime und Literatur in Zusammenhang gebracht. Bestimmte außerkünstlerische Einflüsse kommen aus der Mythologie, Ethnologie mit ihrer Schamanen- und Ritualforschung, der Theologie, Fragmente des Alltags, der technologischen Entwicklung, Weltpolitischem Geschehen und Bewegungen (Vgl. Lange 2002 : 34).

3.1.4 Handlungsvollzug

Besonders wichtig zum Verständnis von performativer Kunst ist, dass sie sich auf alle Kunstformen bezieht, in denen der Schwerpunkt auf dem Handeln der Künstler*innen liegt (Vgl. Lange 2002 : 31). In einer Performance geht es um die Handlung selbst, das. Im Gegensatz zum Theater, bei dem es um die Darstellung von Figuren und Handlungen geht, ist eine Performance real, wird nie gespielt und ist dadurch authentisch. (Vgl. Pfeiffer 2009 : 108f.) Eine Handlung besitzt einen Ereignischarakter, sie kann nur einmal vollzogen wer-

den. Bei jeder weiteren Präsentation wird die Performance eine andere sein (siehe dazu 5.2 Merkmale des Gestaltens – der Körper als Material). Im Theater folgen die Schauspieler*innen den Regieanweisungen, alle Handlungen und emotionalen Ausbrüche werden geprobt, bis die Figur perfekt gespielt wird. Hingegen planen einige Performancekünstler*innen den Ablauf genau², während andere sich wiederum von ihren Gefühlen intuitiv leiten lassen und dementsprechend handeln.

3.2 Arbeitsphasen

Da die Grundcharakteristik von Performance-Art sich vom Theater unterscheidet, existieren auch Differenzen im künstlerisch-pädagogischen Arbeitsprozess mit Gruppen. Pfeiffer stellte aus seiner eigenen theaterpädagogischen als auch künstlerischen Praxis ein 3 – Phasen Modell für die Durchführung performativer Theaterprojekte auf. Dabei orientierte er sich unter anderem auch an den von Lange beschriebenen vier Phasen, welche am Ende den gleichen Verlauf haben, nur anders unterteilt sind. Des Weiteren unterscheiden sie sich darin, dass Pfeiffer ein Model erstellte, um Elemente der Performance-Art für Theaterereignisse zu benutzen, während Lange auf die Erstellung von reiner Performance abzielte. In der eigenen Praxis entstand, auf Wunsch und Idee der Teilnehmer*innen, ein performatives, theatrales Stück. Weswegen unserer letzte Phase vor allem der Verdichtungsarbeit nach Pfeiffer ähnelte. Dementsprechend wird sein 3-Phasen Modell hier aufgeführt.

3.2.1 Phase1 - Grundlagenarbeit

Diese Phase ist der normalen theaterpädagogischen Praxis am ähnlichsten. Es geht um die Gruppen- und Vertrauensbildung, sowie um die Entwicklung von Grundlagen im Bereich der Körperbeherrschung und -wahrnehmung. Weiterhin ist sie darauf ausgerichtet, die Teilnehmer*innen auf die ästhetische und experimentelle Forschungsarbeit zur eigenen Biografie vorzubereiten. (Vgl. Pfeiffer 2009 : 78f.) Die Beteiligten lernen die sozialen und

² Zum Beispiel führte Marina Abramović 2010 die Langzeitperformances „Der Künstler ist anwesend“ durch. Dafür saß sie drei Monate lang für insgesamt 600 Stunden auf einen Holzstuhl an einem Holztisch im New Yorker Museum of Modern Art. Für die Durchführung stellte sie vorher ihre Ernährungs-, Verdauungs- und Schlafgewohnheiten um und trainierte zusätzlich für mehrere Stunden am Tag auf einem Stuhl zu sitzen. (Vgl. Timm : 2010)

ästhetischen Regeln kennen, um gemeinsam künstlerisch arbeiten zu können. Sie äußern Wünsche und Vorstellungen bezüglich des Projekts (Vgl. Lange 2002 : 416 ff.).

3.2.2 Phase 2 – Entwicklungsarbeit

Die Entwicklungsarbeit unterscheidet sich am meisten vom herkömmlichen theaterpädagogischen Prozess. In einem frei wechselnden Prozess zwischen Gruppen- und Einzelaktionen werden die Teilnehmer*innen im Umgang mit dem eigenen Körper, Materialien und Medien geschult. Dies geschieht durch gezielte „Wahrnehmungs-, Sensibilisierungs-, Bewegungs-, Phantasie- und Kontaktübungen sowie freie oder thematische Improvisationen“ (Lange 2002 : 417).

3.2.4 Phase 3 – Verdichtungsarbeit

Das bisher gesammelte Material von performativen Bausteinen, Bewegungs-, Aktions-, Text-, und Bildfragmenten, wird auf Funktionalität überprüft und dramaturgisch zusammengesetzt. Figuren werden entwickelt und alle Fragmente auf ihre mögliche Wirkungsweise bezüglich des Publikums überprüft. Das somit entstandene Stück wird geprobt und perfektioniert.

3.3 Die Rolle der Spielleitung

Die Arbeit in der Theaterpädagogik mit den Methoden der Performance-Art ist bestimmt von Risiko, Unplanbarkeit, Chaos und einem starken experimentellen Charakter. Daher bedarf es einer Spielleitung, die Offenheit und Mut zum Risiko besitzt, jedoch auch Grundvertrauen und Sicherheit vermitteln kann. Durch die Charakteristik des Handlungsvollzugs und der Akzentuierung geht es im Prozess auch darum, dass Teilnehmer*innen immer wieder physische und psychische Grenzerfahrungen machen, welche im Idealfall zu einer positiven Erfahrungserweiterung führen. Dabei ist es wichtig, dass die Agierenden das Gefühl haben, Subjekt und nicht Objekt zu sein, da sie stetig Handelnde und Forschende sind. Damit das Forschen zur ästhetischen Formfindung nicht in Chaos ausbricht, sollte die Spielleitung immer wieder die Reflektion des gemeinsamen Handelns anstoßen. Zur ästhe-

tischen Formfindung gehören nach Grissmer drei Aspekte: Bewusstwerden von Wirkungspotentialen, Weiterentwicklung der eigenen Mittel, Reflexion des eigenen Selbstverständnisses in der Welt (Vgl. Grissmer 2005 : 52). Um eigene künstlerische Gestaltungsprozesse voranzutreiben und die Teilhabe an Entscheidungsprozessen zu ermöglichen, sollte die Spielleitung ein demokratisch-partnerschaftliches Verhältnis zur Gruppe entwickeln.

„Für das Selbstverständnis der VermittlerInnen von Performanceprozessen gilt, dass sie sich als gleichberechtigte PartnerInnen der Spielenden innerhalb eines ästhetischen und sozialen Interaktionsprozesses verstehen sollten, die über einen spezifischen ästhetischen und methodischen Kenntnis- und Erfahrungsvorsprung in Hinsicht auf die Planung, Strukturierung und Durchführung von Performancekursen verfügen. Dies berechtigt sie nicht zur Überstülpung von Produktionsideen und Interpretationen, (...)“ (Lange 2002 : 416).

Somit ist die Vermittlung geprägt von der Kompromissbereitschaft, Toleranz und Rücknahme der eigenen Person. Trotzdem hat die Leitung immer die Vorbildfunktion für Neugier und Offenheit, um die Teilnehmer*innen zu ermutigen sich ins Ungewisse zu wagen. Sie trägt die Verantwortung, die Agierenden zu motivieren, sich mit unterschiedlichem wissenschaftlichen oder literarisch-philosophischen Richtungen auseinanderzusetzen, die aus ihrem Blickwinkel ihre Sicht auf das Leben beschreiben (Vgl. Grissmer 2005 : 53). Trotz dessen, dass die meisten Entscheidungen gemeinschaftlich getroffen werden, besitzt die Spielleitung immer die Funktion des „äußeren Auges“, welches einen Blick auf den Gruppenprozess und dessen Unterstützung wirft, als auch Entscheidungen aufgrund des Gesamtkonzeptes trifft. Spiele, Übungen und methodische Ansätze werden angewandt, um den Teilnehmer*innen zu ästhetischen Lösungen zu verhelfen. (Vgl. Pfeiffer 2009 : 71 ff.)

4 Forschungsstand

Nach dem ein Verständnis für die Kunstform Performance-Art, sowie für die Arbeitsweise in performativen, künstlerisch-pädagogischen Projekten geschaffen wurde, fällt es leichter den Forschungsstand nachzuvollziehen. Da die Forschungslage zu performativen, intergenerativen Theaterprojekten sehr gering ist, berufe ich mich auf die Auswertung von performativen Projekten mit Kindern, Jugendlichen und Studierenden, nach Pfeiffer, Lange und Wenzel. Auch ist die Tagesbuchauswertung von Sportstudenten*innen während eines

Tanzpädagogik-Seminars von Verena Freytag zu nennen, da diese Inspiration für meine eigene Untersuchung war.

4.1 Lernfelder für Akteure - Malte Pfeiffer³

Malte Pfeiffer untersucht in „Theater des Handelns – Strategien der Performance-Art als Methode in der Theaterpädagogik mit Jugendlichen“ (2009) inwieweit der performative Aspekt von Theater jugendliche Lebenswelten aufgreift und aktuelle gesellschaftliche sowie kulturelle Kontexte ästhetisch verarbeitet. Dabei widmet er sich vor allem eigenen Erfahrungen und Beobachtungen, die er mit Aussagen aus den Veröffentlichungen von anderen Autoren, sowie Interviews mit der Performance Gruppe Forced Entertainment stützt. Er beschreibt nach Claude Levi-Strauss unsere Welt als zunehmend ästhetisiert und inszeniert, in der Bedeutungen mehrdeutig und Wahrheit relativ ist (Vgl. Pfeiffer 2009 : 47). Dabei wird es für Jugendliche immer wichtiger zu lernen, nicht mehr eindeutig festgelegte Codes zu entschlüsseln und ästhetisch Überformtes auszuwerten (Vgl. ebd.). Die ästhetischen Wahrnehmungsmuster von Kindern und Jugendlichen sind von Beginn an durch Film, Fernsehen und Werbung geprägt, und damit auch ihr Lebensgefühl und ihre Ich-Entwürfe. Trotzdem ist es nicht einfach bei weniger festen Orientierungsgrößen den Überblick zu behalten und die Welt sich zu eigen zu machen (Vgl. Pfeiffer 2009 : 48). So beschreibt Etchells von der Performance Gruppe Forced Entertainment „(...) a feeling like you're in the middle of someone else's big mess.“ (Pinkert 2004 : 229). Diese Wahrnehmungsgewohnheiten unseres postmodernen Lebens und der dazugehörigen Mediengesellschaft versucht Performancekunst als Strategien für künstlerische Prozesse nutzbar zu machen. Die Kunstform arbeitet mehrgleisig mit verschiedenen Erzählsträngen und beharrt nicht mehr auf einem eindeutigen Sinn. Sie hält Spielräume für die Entwicklung einer Vielzahl von Interpretationsrichtungen von Seins- und Sinn-Modellen offen. Durch ihre Dezentriertheit und Heterogenität bildet sie einen ästhetischen Einklang mit den genannten Lebensweltphänomenen (Vgl. Pfeiffer 2009 : 48f.). Von der Lebenswelt und den Wahrneh-

³ Seit 2019 ist Malte Pfeiffer als Professor für Ästhetik und Kommunikation in der Sozialen Arbeit, insbesondere für Kulturarbeit und kulturelle Bildung in den performativen und bildenden Künsten, an der Hochschule Hannover tätig. Nebenbei entwickelte er in seiner Laufbahn mit dem Theater- und Performancekollektiv Fräulein Wunder AG ästhetische Forschungsarbeiten zwischen Theater, Performance und ethnographischer Feldforschung.

mungsgewohnheiten der Kinder und Jugendlichen ausgehend definiert Pfeiffer fünf Lernfelder in denen die Akteure*innen der performativen Praxis sich weiterentwickeln können.

Als erstes beschreibt er das Lernfeld „**Persönlichkeitsentwicklung und Selbsterkenntnis**“. Performance-Art funktioniert basierend auf der Annahme, dass Identität ein kontextuelles Erzeugnis ist und das „Ich“ als Schnittstelle seiner kognitiven Strukturen gesehen werden kann, da sie zuallererst individuell und subjektiv vom Handelnden selbst gestaltet wird. Damit macht diese Kunstform den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung zu einem produktiven Ausgangspunkt. Die Agierenden erfahren durch selbst gestaltete Performances und deren nicht eindeutige Lesbarkeit, die Anerkennung von unterschiedlichen Ausdrucksweisen und damit die Annahme der Andersartigkeit des Anderen. Performance-Art ist außerdem eine sehr demokratische Kunstpraxis aufgrund des Fokus auf Partizipation und den Ansichten von allen Beteiligten. Sie ermöglicht, gleich dem Theaterspielen, Handlungsräume zu erschaffen und sich in diesen experimentell auszuprobieren. (Vgl. ebd. : 50ff.)

Die performative Praxis legt immer Wert darauf physische Erfahrungs- und Versuchsräume zu schaffen, in denen alle Teilnehmer*innen **first-hand-Erfahrungen** sammeln können. (Vgl. Pfeiffert 2009 : 53f.) Unter einer first-hand-experience kann das Erproben und Erfahren der eigenen Wirksamkeit, besonders durch physische Selbsterfahrungen und ungewöhnliche Körpererlebnisse, bezeichnet werden. Eine sogenannte second-hand-experience ist laut der Performance Gruppe Forced Entertainment als Erfahrung aus der Distanz zu verstehen. „Die Wirklichkeit erscheint als Bild und Beschreibung von Wirklichkeit und damit als eine, die dem einzelnen Subjekt buchstäblich fern bleibt und vor allem ohne es stattfindet“ (Pinkert : 2004 : 228).

In erster Linie zielen performative Arbeitsprozesse auf das Lernen von Verständnis und den **Umgang mit künstlerischen Mitteln ab**. Dabei geht es zum einen um die Vermittlung einer Lesefähigkeit ästhetischer Symbole und zum anderen um das Vermitteln ästhetischer Praxis (Sting 2000 : 364). Ein performativer Zugang zum Theater unterstützt die Jugendlichen, darin die ästhetische Lesefähigkeit zu erlernen, besonders da die performative Arbeitsweise auf die eigene künstlerische Praxis setzt. Auch weil Performance Kunst sehr atmosphärisch arbeitet, leistet sie einen wichtigen Beitrag, da die Jugendlichen sich in einer Welt von stetig wechselnden Atmosphären befinden, in denen sie sich souverän zu bewegen versuchen. Durch unterschiedliche Übungen, die zum Experimentieren und Regeln

sprengen anregen, aber auch das Vermischen verschiedener Ausdrucksformen, kombiniert mit dem collageartigen Verbinden von Sequenzen, lernen die Jugendlichen, produktiv mit modernen ästhetischen und vor allem intermedialen Praktiken umzugehen. Dieser offene Prozess ist jedoch für viele Teilnehmer*innen nur schwer auszuhalten, da dieser nicht der Vorstellung aller Beteiligten von Theater ähnelt und nicht jeder durch seine Sozialisation bereit ist, Grenzen im künstlerischen und lebensweltlichen Bereich auszuloten. (Pfeiffert 2009 : 54ff.)

Durch das künstlerische Verhandeln von gesellschaftlichen Phänomenen kann die **Teilhabe an kultureller Bedeutungsproduktion** geschaffen werden. Das postmoderne Leben wird durch moderne Kommunikationstechnologien geprägt. Diese Prägung hat Auswirkungen sowohl auf unsere Bedeutungsproduktion kultureller Symbole, als auch auf die Strukturen und Machtverhältnisse unseres Gesellschaftssystems. Vertreter der poststrukturalistischen Culture Studies weisen darauf hin, dass die Teilhabe an kultureller Bedeutungsproduktion, den Widerspruch zu der postmodernen Gesellschaft darstellt. Dabei wird unterschieden in diejenigen, die diese Bedeutungsproduktion aktiv gestalten, „power-block“ und „the people“, die vorgefertigte Bedeutungen konsumieren und sich ihnen fügen (Vgl. Hügel 2003). Performative Theaterpädagogik widersetzt sich letzterem Prinzip, in dem es die Jugendlichen schult, ein aktiver Teil von Bedeutungsproduktion zu werden. Durch das Entkodieren und Neuverfassen bereits geschriebener Zeichen, werden sie darauf vorbereitet, ein aktiver Teil der Gesellschaft zu sein, mitzugestalten und sich nicht nur passiv den bereits vorgegebenen Verhältnissen anzupassen. (Vgl. Pfeiffer 2009 : 58f.)

Ebenfalls kann Performance-Art zu **Sinn stiftenden Prozessen** anregen. Auch wenn die Kunstform zu nicht eindeutigen Sinnzusammenhängen neigt, gern experimentiert und spielerisch mit Zufall, Absurdität und Un-Sinn umgeht, schafft sie vielleicht gerade dadurch einen Raum, um sich mit der Welt auseinander zu setzen. Es scheint so, als hätten „absurde, theatrale Bilder und Texte eine große Anziehungskraft auf junge Leute“ (Grissmer 2004 : 55). Es wird davon ausgegangen, dass diese Praxis die Jugendlichen im zeitgenössischen Leben, welches voll von unbestimmten Momenten ist, abholt (Vgl. Pfeiffer 2009 : 60). In einer Phase der Sinnsuche, innerhalb einer disparat empfundenen Welt, kann eine performative Praxis den Jugendlichen eine Chance bieten, Sinn in dieser zu entdecken (Vgl. Lange 2006 : 14).

4.2 Beobachtungen aus der Praxis - Marie-Luise Lange⁴

Pfeiffer orientiert sich bei seinen erstellten Lernfeldern oftmals an Publikationen von Lange, vor allem an der Sammlung von Aufsätzen „Performativität erfahren. Aktionskunst lehren – Aktionskunst lernen“ (2000). Im Folgenden möchte ich weitere Erkenntnisse von Marie-Luise Lange zur Relevanz von Performance-Art in der kulturellen Bildung erläutern. Ähnlich wie Pfeiffer untersucht sie in „Grenzüberschreitungen“ (2002) einige ihrer selbst geleiteten Performance Projekte mit Kinder-, Schüler- und Studierendengruppen.

Ihrer Ansicht nach befinden sich Heranwachsende jeden Alters auf der Sinnsuche und die Auseinandersetzung mit einer ästhetischen Fragestellung sei **sinnstiftend**. Allerdings sei der Sinn in performativen Prozessen nicht feststehend, sondern frei. Über die Sinnsuche von Jugendlichen schreibt sie, dass diese in der Improvisation, als auch in den Performances vor allem sinntragende Botschaften vermitteln wollten (Vgl. Lange 2002 : 448). „Ihre Performances verkörperten [...] die mit philosophischen Überlegungen verbundenen, den Sinn des Lebens und die Gerechtigkeit von Gesellschaft hinterfragenden Wünsche, Gedanken und Ängste“ (Lange 2002 : 448). Auch den Studierenden ging es oft um das Aufzeigen einer kritischen Haltung gegenüber politischen und gesellschaftlichen Fragen (Vgl. Lange 2002 : 473).

Im Prozess eröffnen sich verschiedene kulturelle Räume, welche Kinder und Jugendliche für identitätsstiftende und irritierende Auseinandersetzungen nutzen. Sie entwickeln eine eigene ästhetische Sprache zur **Selbstdarstellung** und in Abgrenzung zu anderen. (Vgl. Lange 2002 : 475) Sie entwerfen unmittelbar und aktiv ihr „Selbst“ immer wieder neu, indem sie sich mit selbstbezoglicher Aufmerksamkeit dem performativen Prozess widmen. (Vgl. Lange 2002 : 476)

Im Spiel mit künstlerischen Mitteln, entdeckte Lange, dass vor allem Teilnehmerinnen große Lust verspürten ihren **Körper** mit einzubringen. Bei der Planung der Performances hielten sich die Jugendlichen mit der Ästhetik und dem Einsatz verschiedener Mittel zurück und fokussierten sich eher auf inhaltsgebundene Überlegungen. Die meisten verfolg-

⁴ Seit 1990 erarbeitet Marie-Luise Lange eigene Performances. In der Universität Gießen arbeitete sie als wissenschaftliche Assistentin und gab diverse Performanceseminare. Später erhielt sie eine Professur in der Theorie künstlerischer Gestaltung und Kunstpsychologie an der TU Dresden. 2009 war sie die künstlerische Leitung für ein trinationales Projekt, in Zusammenarbeit mit deutschen, tschechischen und kosovarischen Menschen, zum Thema „Individuelle künstlerische Zuhänge zum kollektiven Gedächtnis und zur Erinnerungskultur“.

ten einen roten Faden sowie eine ästhetisch geschlossene Form, dem klassischen Theater ähnlich (Vgl. Lange 2002 : 448). Bei den Studierenden waren gegensätzliche Tendenzen zu beobachten, sie versuchten mit Lust und großem organisatorischem Aufwand **multimedial** zu arbeiten (Vgl. Lange 2002 : 474).

4.3 Berichte aus B.E.S.T. – Karl-Heinz Wenzel

Während die Projekte von Lange und Pfeiffer von Beginn an performativ ausgelegt waren, entstand dies bei Karl-Heinz Wenzel im Prozess. Er war der Konzeptgeber für das B.E.S.T., Bremens erstes schulübergreifendes Theater. Nach einem ersten Pilotversuch, welcher noch sehr klassisch und theaterpädagogisch angelegt war, entschied sich Wenzel aufgrund der räumlichen Situation und um allen Teilnehmer*innen gerecht zu werden, für eine experimentellere und demokratische Herangehensweise. Diese Arbeitsweise kann, aufgrund der atmosphärischen Nutzung verschiedener Räume und die dadurch bedingten eher wortkargen, dafür aber körperlich betonten Darstellungen sowie der Orientierung an den Lebenserfahrungen der Jugendlichen, als performativer Prozess bezeichnet werden. Ehemalige Mitglieder berichten in Interviews über ihre Wahrnehmung des Gestaltungsprozesses.

Viele äußerten sich vor allem im Sinne der **Persönlichkeitsentwicklung und Selbsterkenntnis**. So empfand ein Teilnehmer die Fähigkeit zur Selbstironie und den Blick für das Komische in seiner eigenen Biographie als eine der wichtigsten Eigenschaften, die er im Laufe der B.E.S.T.-Zeit entwickelte. Ebenfalls bemerkte dieser, wie sehr sich seine Einstellung ihm selbst gegenüber in positiver Hinsicht verändert hat. (Vgl. Wenzel 2006 : 100) Eine weitere Teilnehmerin berichtet, dass sie vorher noch nie so lange über sich selbst nachgedacht hat. Zum einen beschreibt sie diesen Prozess als schrecklich, zum anderen hat dieser sie zu den besten Veränderungen ihres bisherigen Lebens geführt. Während sie eine Rolle von sich selbst ausgehend kreierte, veränderte sich ihr ICH, entwickelte sie sich weiter, wieder zurück und probierte sich aus. Bis sie am Ende ihrer Spielzeit bei B.E.S.T. unbewusst eine Selbstfestigkeit bekam. (Vgl. Wenzel 2006 : 103) B.E.S.T. bot seinen Mitgliedern einen Raum, sich mit sich selbst auseinanderzusetzen und die Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen.

Auch im Umgang mit **künstlerischen Mitteln** entdeckte ein Spieler, „welche unwahrscheinliche Bedeutung man scheinbar banalen Gegenständen durch den richtigen Umgang geben kann, sei er atypisch, sei er übertrieben“ (Wenzel 2006 : 100).

4.4 Gestaltungsprozesse im Tanz - Verena Freytag

Anders als die zuvor genannten Autoren, führte Verena Freytag eine empirische Forschung durch, um herauszufinden, welche Themen während des tänzerischen Gestaltungsprozesses, bei Sportstudierenden, Bedeutung erlangen. Dafür wertete sie die Arbeitstagebücher der Studierenden aus. In ihrer Dissertation „Zwischen Nullbock und Höhenflug“ - Eine explorative Studie zur Rekonstruktion von Themen innerhalb gestalterischer Prozesse im Tanz“ (2011) entwickelten sie fünf Themen, die während des Gestaltungsprozesses bei den Studierenden aufkamen.

„**Prozesse durchlaufen**“ beschreibt unterschiedlichen Phasen der Motivation und Demotivation aufgrund geglückter und missglückter Erfahrungen im Gestaltungsprozess. Die Studierenden suchten in Gruppen nach Choreographien. Dabei ist das Endprodukt noch unklar und der erste Schritt besonders schwer, wenn danach gefragt wird, was, wie und womit darzustellen ist. Diese Momente fühlen sich emotional unbequem an und machen den weiteren Prozess schwierig. Es gibt aber auch die Momente, in denen eine Idee aus einer Alltagssituation heraus entsteht und in der Umsetzung direkt funktioniert. (Vgl. Freytag 2011 : 82ff.)

Mit viel Intensität berichteten die Studierenden über das Themenfeld „**Gemeinsames gestalten**“. Dadurch, dass sie mit mindestens einer weiteren Person eine Choreographie entwickeln sollten, waren sie gezwungen, sich zu einigen, durchzusetzen, zurückstecken zu müssen und Kompromisse zu finden. Eine positive Gruppenstimmung und Kompromissfähigkeit wirken produktiv und motivierend. Hingegen können unterschiedliche Motiviertheit und Anstrengungsbereitschaft den Gestaltungsprozess in der Gruppe stören. (Vgl. Freytag 2011 : 100ff.)

Als drittes erschließt sich aus den Tagebucheinträgen das Themenfeld des „**Sich darstellen**“. Für die Studierenden ist es von Bedeutung, ihre eigene Gestaltung aus dem persönlichen Hintergrund heraus zu erarbeiten. In diesem Zusammenhang wird Selbstdarstellung

damit verbunden, eigene Gefühle und Erfahrungen in die Gestaltung mit einzubringen. In der Beschäftigung und Ausübung einer bisher unbekannteren Kunstform, in diesem Falle Tanz, ist es motivierend und vorantreibend, eigene Themen zu behandeln. (Vgl. Freytag 2011 : 124ff.)

Auf die Studierenden übte das „**Rollen spielen**“ einen großen Reiz aus. Die eigene Rolle und Welt zu verlassen und auszuprobieren, was man sonst nicht tun kann, steht dabei im Vordergrund. Ähnlich wie beim Theaterspielen müssen sich die Teilnehmer*innen in eine fiktive Person hineinversetzen. Im Tanz geschieht dies vor allem über den Körper. Pädagogisch gesehen haben die Teilnehmer*innen die Chance, aus sich heraus zu gehen, sich mit etwas anderem zu beschäftigen und das Neue anschließend an die eigene Person anzugleichen.

Die letzte, von Freytag aufgestellte Kategorie, bezieht sich auf das „**Sich-gerne-zeigen und sich-lieber-verbergen-wollen**“. In Aufführungssituationen stehen wir für einen Moment lang im Fokus. Diese Form von Selbstdarstellung wirkt auf die einen motivierend und auf die anderen belastend. In Annahme dessen, dass die persönliche Integrität mit dem Körper verbunden ist, kann das „Sich-vor-anderen-Zeigen“ als Bedrohung der eigenen Identität empfunden werden.

5 Gestaltungsprozesse

Sobald Menschen Kunst schaffen, gestalten sie. Damit spielt der Gestaltungsbegriff, in der Auseinandersetzung mit Performance-Art und einer performativen, theaterpädagogischen Praxis, eine ernstzunehmende Rolle. Ebenso besitzt die Gestaltungskompetenz in einer Welt, die ständig in Bewegung ist, eine alltagsrelevante Bedeutung. Um für diese Arbeit ein gemeinsames Verständnis für den Gestaltungsbegriff zu schaffen, werden dafür die von Freytag erstellten Merkmale des Gestaltens aufgegriffen und mit Performance-Art in Verbindung gebracht.

5.1 Gestalten als Begriff und Schlüsselkompetenz

Das Wort „Gestalten“ wird im Bezug zu verschiedenen Tätigkeiten genutzt. Es können Probenabläufe, eine Menükarte oder ein Urlaub, gestaltet werden. Damit lässt es sich grob als „das aktive, selbstbestimmte Füllen von Möglichkeiten“ (Freitag 2011 : 45) definieren. Das bedeutet, dass sich ein Mensch in einer gestalterischen Tätigkeit als selbstbestimmt und handelnd erlebt. Beckers geht davon aus, dass der Mensch als schöpferisches Wesen gestaltungskompetent ist und sich selbst und seinem Leben eine bestimmte Form geben, also mit Sinn füllen kann (Vgl. Becker 1997 : 29). Die Gestaltung der persönlichen und gesellschaftlichen Umstände ist damit nicht nur eine Möglichkeit, sondern auch Notwendigkeit, um eine menschliche Kultur zu entwickeln (Vgl. Freitag 2011 :45). Oftmals wird der Gestaltungsbegriff mit künstlerischen Tätigkeiten in Verbindung gebracht, da der schöpferische Mensch sich vor allem in diesem Gebiet als gestalterisch handelnd erlebt. Mit der Entwicklung eines künstlerischen Produkts werden subjektive Ideen und Vorstellungen umgesetzt. Bisher sind Gestalten und Gestaltung weiterhin unscharf, nicht klar definierte Begriffe (Vgl. Freitag 2011 : 46). Verschiedene pädagogische Theorien beschäftigen sich seit langem mit dem Gestaltungsbegriff, welcher heute besonders im Sinne von Selbstgestaltung im Bezug zu der sich stetig wandelnden Lebenswelt der modernen Zeit in Verbindung gebracht wird. Was früher noch ein vorgefertigter Lebenslauf war, ist heute die aktive Gestaltung der eigenen Lebenswelt zwischen eigener Entscheidungsaktivität und institutionellen Anforderungen. Biografien können so vielfältig wie nie zuvor verlaufen und werden entsprechend eigener Entscheidungen zusammengestellt (Vgl. Lange 2001 : 256). Die Globalisierung verbindet Menschen im politisch, ökonomisch und sozialen Sinne und verändert damit traditionellen Sozialstrukturen. Dies führt zur teilweise positiv als auch negativ bewerteten Lebensweltdifferenzierung, Sozialmillieuaufweichung, Geschlechterrollenverschiebung und dem Verschwimmen von Generationsgrenzen. Gesellschaftlich institutionalisierte Lebenslauferwartungen wurden und werden weiterhin entstrukturiert und bieten neue Handlungsspielräume für die eigene Lebensgestaltung. (Vgl. Lange 2011 : 256f.) „Bezugssysteme, die vormals noch Halt versprachen, wie Familie, Religion und Beruf sind in der Moderne geprägt durch Wandel und Vorläufigkeit“ (Freitag 2011 : 47). Verbindlich bleibt nur noch die Flexibilität, als Fähigkeit des Menschen, der Pluralisierung von Lebensentwürfen, entgegen zu treten und permanent neu zu orientieren, die eigene Identität neu zu konstruieren. (Vgl. ebd.) Die Möglichkeit und zugleich Not-

wendigkeit als Schöpfer seiner eigenen Biografie aufzutreten, wird in der Soziologie als auch in der Sozial-Psychologie als zwei Seiten einer Medaille, als Fluch und Segen zu gleich dargestellt (Vgl. Hurrelmann & Mansel zit. Nach Wegener, 2008 : 43). Von diesem permanenten Befinden im Schwebezustand, ist in unserer modernen westlichen Kultur jeder Erwachsene als auch jeder Heranwachsende betroffen (Vgl Lange 2011 : 257).

Für eine aktive Teilnahme an den heutigen strukturellen Bedingungen ist es also wichtig, Gestaltungskompetenz zu besitzen, welche als Kompetenz zum aktiven, selbstbestimmten sinnvollen Füllen von Möglichkeiten, definiert werden kann.

5.2 Merkmale künstlerischen Gestaltens

Künstlerische Gestaltung, kann durch unzählige Medien wie Video, Photographie, Theater, Tanz, Performance, und vieles mehr geschehen. Dabei besitzen manche Künste klare Definitionen und Abläufe, während der Gestaltungsprozess von Tanz und Performance, schwer erklärbar ist. Ich sehe ihn als experimentelles Handeln, auf der Suche nach Ausdrucksmöglichkeiten von Gefühlen, Erfahrungen und Ansichten und damit als einen freien Erfahrungsraum.

Es existiert keine einheitliche Definition des Gestaltungsbegriffs. Aus dem Versuch, Merkmale für das künstlerische Gestalten festzulegen, und damit der Bedingung, dass Gestaltungskompetenz erlernt werden kann, ergaben sich für Freytag die folgenden vier Aspekte: Transformieren, Symbolisieren, Formen und Ordnen sowie Körper als Material. Da der Tanz vor allem in der intensiven Arbeit mit dem Körper der Performance-Art nahe steht, lassen sich diese Merkmale auch auf den Gestaltungsprozess von Performance Art übertragen.

1 Transformieren - Es gibt eine innere Motivation, etwas Vorbewusstes nach Außen zu tragen und zu kommunizieren. Das Innere kehrt sich nach Außen und kommuniziert dadurch unsere Gefühlswelt. Im Falle der auf künstlerischem Wege erzeugten Bewegungen, ist diese Art von Kommunikation nicht eindeutig lesbar. (Vgl. Freytag 2011 : 51f.)

2 Symbolisieren – Durch die ästhetische Nutzung verschiedener Medien, schaffen Künstler*innen Symbole mit individueller Bedeutung. Performance-Art bedient sich mit ihrer Intermedialität und Individualität verschiedener Medien als Ausdrucksmöglichkeit. Sie

schaftt ständig neue Symbole. Dabei werden teilweise dekonstruierte Sprache, Körperbewegungen und Materialien bewusst eingesetzt. (Vgl. ebd. : 53f.)

3 Formen und Ordnen – Hierunter wird die Tätigkeit der Sinne verstanden, Wahrnehmungen und Empfindungen zu zerlegen und neu anzuordnen. So werden eigene Erfahrungen künstlerisch zerlegt, neu zusammengesetzt und verschaffen dem Handlenden somit die nötige Distanz um auf seine Erfahrungen zurückblicken zu können. Unabhängig vom Material ist der gestaltende Prozess ein zugleich ordnender. Diese ordnende Handlung erfordert es, Entscheidung in der Gestaltung zu treffen. Diese sind im Bezug zur Performance Kunst erst getroffen, wenn die Handlung, die Performance ausgeführt wird. (Vgl. ebd. : 54f.)

4 Körper als Material – Eine Performance oder Tanzgestaltung kann visuell, auditiv und kinästhetisch wahrgenommen werden. Die Bewegungen, die der Zuschauer sieht, kann er indirekt spüren, weswegen eine Tanz-, Theater- oder Performance-Aufführung als aktivierendes Erlebnis beschrieben wird. Eine Bewegung, eine Handlung kann nur einmalig und im jetzt durchgeführt werden, bei jeder weiteren Vorstellung wird sie eine andere sein, das gibt Tanz wie Performance, den Ereignischarakter (Vgl. Fischer-Lichte 2004), der einen besonderen Reiz auf Agierende und Zuschauende zugleich ausübt. Das Ereignis ist durch die Prozesshaftigkeit und Einmaligkeit nicht wiederholbar. (Vg. Freytag 2011 : 55f.)

5.3 Zusammenfassung

Das Gestalten kann als ein aktives und selbstbestimmtes Füllen von Möglichkeiten definiert werden. Dabei erlebt sich der Mensch besonders in künstlerisch, schöpferischen Tätigkeiten als aktiv handelnd. Im pädagogischen Feld wird es vor allem im Sinne der Selbstgestaltung des Lebens in der modernen Welt bezeichnet. Diese eröffnet durch Globalisierung, die schnelle Entwicklung der Medien und die Pluralisierung verschiedener Lebensformen ein weites Feld an Möglichkeiten, das eigene Leben zu gestalten. Dies betrifft Menschen jeden Alters. Damit die Menschen diese ambivalente Welt als Chance nutzen, muss unter anderem die Gestaltungskompetenz als Grundbedingung gegeben sein. Dadurch erhält diese eine alltägliche Bedeutung.

Als Merkmale des künstlerischen Gestaltens in Performance-Art konnten das Transformieren, Symbolisieren, Formen und Ordnen sowie der Körper als Material heraus kristallisiert werden.

Rückblickend auf den Forschungsstand sind die Gestaltungsprozesse in der Performance-Art nahezu nicht erforscht, besonders im Hinblick darauf, welche Themen und Erfahrungen während des Prozesses Bedeutung erhalten und wie sie den performativen Gestaltungsprozess wahrnehmen.

Die vorliegende Arbeit, hat das Ziel, anhand von Tagebucheinträgen zu klären und zu konkretisieren, wie die Teilnehmer*innen des Performance Labors die performativen Gestaltungsprozesse wahrnehmen und welche Erfahrungen und Themen für sie bedeutsam werden. Dadurch lassen sich möglicher Weise für die eigene Praxis weitere Erkenntnisse zur Proben- und Übungsgestaltung ableiten. Anhand des Forschungsstandes und der Theorie lassen sich folgende Forschungsfragen formulieren:

- Wie nehmen die Teilnehmer*innen des Performance Labors den performativen Gestaltungsprozess wahr?
- Welche Erfahrungen und Themen sind dabei von Bedeutung?
- Welche Konsequenzen ziehen ich als Leiterin performativer Theaterprojekte daraus?

6 Das Performance Labor im „Theatrium“ Grünau

Bevor die empirische Forschungsmethode vorgestellt wird, beschreibe ich in diesem Kapitel den Forschungsgegenstand. Dazu wird zuerst auf Konzept und Arbeitsweise eingegangen. Ein kurzer Überblick über den Projektverlauf sowie über das Endprodukt wird ebenfalls gegeben.

6.1 Performance Labor – ein intergeneratives Kurzprojekt

Der Forschungsgegenstand sind die Tagebucheinträge ausgewählter Teilnehmer*innen aus des von mir angeleiteten Performance Labors. Das jährlich stattfindende Kurzprojekt richtet sich vor allem an Mitglieder des Theatriums, deren Stücke bereits Premieren hatten und

die sich bis zur Sommerpause gern noch weiterhin mit Theater beschäftigen wollen. Der Zeitraum dafür lag dieses Jahr zwischen dem 15. April bis zur Aufführung am 05. Juli. Die Proben fanden wöchentlich am Montag statt. Damit hatten wir abgezogen von einem Feiertag 10 Proben und eine Aufführung. Dieses Format bot mir zum Einen eine gute Gelegenheit um neue, für die Teilnehmer*innen bisher ungewohnte Methoden des Performativen auszuprobieren. Zum Anderen ist es aber auch ein Risiko, mit so einem stark experimentellen und partizipativen Ansatz in so kurzer Zeit zu arbeiten und dabei das Ziel eines gemeinsamen Endproduktes zu verfolgen. Die gemeinsame Performance, die wir dann zum internen Sommerfest zeigten, gab uns ein Ziel, sowie Disziplin und sorgte für einen positiven Abschluss des Projektes. Aufgrund dessen ist es von Bedeutung, egal für welchen Zeitraum ein Performancekurs angestrebt wird, ein Endprodukt, sei es in Form von Einzelperformance oder als eine zusammen gestaltete Produktion, als Ziel zu haben (dazu vgl. Baer 2000 : 344 zit. Nach Pfeiffer 2009 : 67).

Da alle Teilnehmer*innen aus voran gegangenen Projekten bereits Auftritts- und Bühnenerfahrung gesammelt haben und die meisten von ihnen sich untereinander kannten, konnte ich die erste Phase der Grundlagenarbeit überspringen. Im ersten Treffen suchten wir durch Assoziationsübungen und das Aufschreiben von Themen nach Aspekten, die wir schon immer mal auf der Bühne verhandeln wollten. In ersten Improvisationen näherten wir uns diesen auf ästhetischer Ebene und erschufen dadurch erste Bilder. Am Ende der Probe entschieden wir uns für das Thema „our days for future“ - angelehnt an die „Friday’s for future“.

Die darauffolgenden Proben widmete ich der Erforschung verschiedener performativer Praktiken, wie der Ausdrucksmöglichkeit mit dem Körper oder Gegenständen, dem fragmentarischen Arbeiten mit Text, dem Untersuchen von Authentizität und dem Erstellen eigener Handlungskonzepte. Weiterhin erschufen wir in den Proben eigene biografische Texte, die zur Gestaltung dienten. Zeit für thematische Diskussionen musste ebenfalls in jeder Probe eingeräumt werden. Die meisten Übungen zur Erforschung neuer ästhetischer Praktiken waren, wie nach Pfeiffer empfohlen, multifunktional, so dass sie sowohl neue Ausdrucksmöglichkeiten vermitteln als auch zu Umsetzungsideen führen (Vgl. Pfeiffer 2009 : 76).

Da die Gruppe sich eine gemeinsame Performance wünschte, war die letzte Phase an die Verdichtungsarbeit nach Pfeiffer (siehe 3.2.4) angelehnt. Eine ganze Probe setzten wir uns zusammen und analysierten und ordneten das bisher gesammelte Material, einiges flog raus, anderes blieb, neue Ideen als Verbindung kamen dazu. Die darauffolgenden Stunden wurde dieser Ablauf erprobt, auf Funktionalität überprüft und verfeinert.

Als Endproduktion entstand ein Gemisch aus Einzel- und Gemeinschaftsszenen, die auf der Bühne stattfanden. Um die Zuschauer mehr mit einzubeziehen, wurde der Zuschauerraum durch die Performer*innen, die mit Absperrband umwickelt waren, blockiert. Vor Beginn war bereits ein Kreis auf dem Bühnenboden ausgeleuchtet, in dem weiße Sitzkartons standen. Unter ihnen waren, mit Namen versehene und von jedem persönlich mit Plastik gefüllte, Plastiksäcke versteckt. Einige der Zuschauer nutzten die Kartons als Sitzgelegenheit und wurden in der nächsten Szene, von den Spieler*innen verdrängt. Das Publikum wurde während des Stückes immer wieder mit einbezogen. Die Akteure führten Konversationen mit ihnen über Umweltsünden, gingen in schnellem Tempo durch sie hindurch und nutzten sie als Haltemöglichkeit von Texten mit denen live gearbeitet wurde. Damit wurde das theatrale Prinzip der Guckkasten-Bühne fallen gelassen. Viele Sequenzen waren technisch angelegt, wurden bei der Vorstellung aber improvisiert. Texte wurden wenig in Dialogen genutzt und sonst fragmentarisch in den Raum geworfen. Viele Aktionen waren mit intensiven Körpereinsatz verbunden. Manche Sequenzen waren mit Musik unterlegt. Durch diese Gestaltungselemente hielten wir trotz fester Struktur das Performative bei. Zum Schluss sammelten die Performer*innen den ganzen Müll, der sowohl im Zuschauerraum als auch auf der Bühne verteilt lag, auf. In dieser Situation fühlten sich ebenfalls einige Zuschauende motiviert mit aufzuräumen. Erhofft, jedoch ungeplant, bewegte diesmal die Atmosphäre das Publikum.

6.2 Mein persönliches Ziel

In der Durchführung des Performance Labors, habe ich mich vor allem an den Erfahrungen von Malte Pfeiffer (2009) orientiert. Dieser bevorzugte in seiner damaligen Arbeit einen theaterpädagogischen Prozess, angereichert mit performativen Elementen.

Mein persönliches Ziel für das gesamte Projekt war es, einen intensiven partizipativen und demokratischen Arbeits- und Entwicklungsprozess zu erschaffen, in dem alle Teilnehmer*innen mitwirken können. Ich wollte neue Methoden vermitteln, um sich künstlerisch auszudrücken und zu gestalten. Der Prozess sollte so lange wie möglich offen gelassen werden.

7 Empirische Untersuchung

Die einzige Forschungsstrategie, welche nach dem fragt, was passiert, wenn Individuen ästhetisch tätig werden, ist die prozessorientierte Forschung. Sie gibt eine Perspektive auf die Situation bzw. auf die „konkrete“ Auseinandersetzung des Einzelnen mit seiner Umwelt (Vgl. Fink/Hill/Reinwand/Wenzlik : 10). Hierbei steht die Frage des „Wie“ im Vordergrund. Wie findet kulturelle Bildung – zum Beispiel in der performativen Theaterpraxis – statt? Dadurch lassen sich Zusammenhangshypothesen erstellen, die Auskunft darüber geben, wie in Projekten der kulturellen Bildung welche „Wirkungen“ ermöglicht werden. (Vgl. ebd.) Um den Gestaltungsprozess zu untersuchen, entschied ich mich für das Tagebuch-Schreiben und -Auswerten.

7.1 Das Tagebuch als Forschungsinstrument

Mit der genannten Fragestellung richtet sich das Forschungsinteresse auf die Rekonstruktion von Erlebnissen, Erfahrungen und Prozessen, die die Beteiligten machen, wenn sie performativ gestalten. Daher entschied ich mich für eine Methode, die einen möglichst weiten Einblick in das subjektive Erleben der Teilnehmer*innen bieten kann – das Tagebuch-Führen und -Auswerten. Als intimes Dokument verspricht es, einen persönlichen Einblick in den Entwicklungsprozess der Erarbeitung einer Performance, zu geben. Die Dinge, die in einem Tagebuch niedergeschrieben werden, sind selektiv und von der persönlichen Einschätzung der Autoren bestimmt. Innerhalb der theaterpädagogischen Praxis werden Tagebücher oftmals verwendet, damit die Spieler*innen ihre eigenen Ideen, als auch Regieanweisungen festhalten können. Auch Pfeiffer (2009 : 79) rät bei der Durchführung von performativen Theaterprojekten zum Schreiben von Arbeitstagebüchern. Innerhalb der Forschung gibt es ansteigende Untersuchungen, welche dieses Format einsetzen, um die

Reflektionen über die eigenen ästhetischen, performativen Prozesse, bei den Teilnehmer*innen, auszulösen. Auch Helga Kämpf-Jansen (2001) stellt in ihrem Konzept der ästhetischen Forschung die Bedeutung des Tagebuchschreibens heraus: „Oft sind sie sogar wesentlicher Kern aller Arbeitsprozesse. In ihnen ist – bildhaft wie verbal – alles aufgeführt, was geplant und wieder verworfen wurde, was Schwierigkeiten machte und was Begeisterung brachte“ (ebd. : 262).

Im Falle, des Performance Labors, wies ich die Teilnehmer*innen darauf hin, dass ich einige Tagebucheinträge auswerten würde. Zu Beginn, lies ich die Autoren zehn Minuten frei schreiben, als ich jedoch feststellte, dass einige nur den Ablauf der Probe aufschrieben, gab ich ihnen den Hinweis, über die Probe, die Erfahrungen und die Übungen zu reflektieren.

7.2 Die Stichprobe

Die Stichprobe setzt sich aus Teilnehmer*innen des Performance Labors zusammen. Insgesamt führten acht Beteiligte ein Performancetagebuch. Von denen wurden ausgewählte Einträge von vier bestimmten Personen ausgewertet. Bei der Auswahl der Personen spielten die unterschiedlichen Altersgruppen (20-25 Jahre, 54-71 Jahre) eine Rolle. Um eine gerechten Altersverteilung zu erreichen, erhob ich die Daten von je zwei Personen aus der jüngeren und aus der älteren Generation. Bei der Auswahl der Einträge stand sowohl die Anwesenheit der Autoren im Vordergrund als auch die Probeninhalte. Um einen groben Überblick über die Wahrnehmung des gesamten vielfältigen Gestaltungsprozesses zu bekommen, suchte ich in der Auswertung nach vier unterschiedlich gestalteten Proben. Einmal forschten wir mehr mit unserem Körper und Gegenständen. Das andere Mal probierten wir viele Übungen zur Abstraktion von Texten aus. Häufig waren die selbst verfassten biografischen Texte in die Übungen integriert. Dann gab es eine Probe, in der wir all unser gesammeltes Material sortierten und gemeinsam Entscheidungen trafen, welches Material verwendet und welches gestrichen wird. Zuletzt setzten wir alles praktisch um. Damit sind von der Forschung zu ästhetischen Ausdrucksmöglichkeiten über das gemeinsame Strukturieren bis zur praktischen Umsetzung der Performance alle Kategorien vertreten.

7.3 Inhaltsanalyse nach Mayering

Für die Auswertung der Tagebucheintragen entschied ich mich für die zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayering. Diese hat das Ziel, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayering 2003 : 58). Dadurch garantiert sie eine gegenstandsnahe Analyse des Materials ohne eine stattfindende Verzerrung durch eigene Vorannahmen. Hierbei wird die Abstraktionsebene genau festgelegt und das Material durch den Einsatz von Makrooperatoren transformiert. Die Ebene wird immer weiter verallgemeinert und die Zusammenfassung dadurch immer abstrakter (Mayering 2003 : 59). Es werden zwei Durchgänge vollzogen:

Fallspezifisch: die ausgewählten Einträge von vier Probanden werden pro Person bearbeitet

Fallübergreifend: alle gesammelten Kategorien, der einzelnen Probanden werden zusammen überarbeitet um Gemeinsamkeiten heraus zu stellen

Vorher müssen im ersten Schritt die Analyseeinheiten eingeteilt werden, wobei zu erwähnen ist, dass in der zusammenfassenden Inhaltsanalyse die Kontexteinheit⁵ und Auswertungseinheit⁶ zusammengefasst werden. Für die Analyse der Tagebucheinträge ergibt sich die folgende Kodiereinheit⁷: jede vollständige Aussage eines Projektteilnehmenden über Erfahrungen, Erlebnisse und Gefühle während des Probenprozesses. Als Kontext- und Auswertungseinheit ist, im ersten Durchgang der einzelne Fall und im zweiten Durchgang das gesamte Material der ausgewählten Einträge, zu sehen. Wurden die Analyseeinheiten definiert, können die Aussagen wortwörtlich heraus geschrieben werden. Als nächstes werden in der Paraphrasierung alle verzierenden Wörter oder Wiederholungen gestrichen, um alle Texte auf eine einheitliche Sprachebene zu übersetzen. Dann werden alle Aussagen auf das Abstraktionsniveau, in diesem Falle entsprach es der Fokussierung auf die Forschungsfrage, generalisiert. Bei der ersten Reduktion werden nun alle bedeutungsgleichen Paraphrasen, oder die als nicht wesentlich inhaltstragend angesehenen, gestrichen. Para-

⁵ Die Kontexteinheit legt den größten Textbestandteil fest, der unter eine Kategorie fallen kann (Mayering 2003 : 53)

⁶ legt fest, welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden (ebd.).

⁷ legt fest, welches der kleinste Materialbestandteil ist, der ausgewertet werden darf, was der minimale Textteil ist, der unter eine Kategorie fallen kann (ebd.).

phrasen mit ähnlichem Gegenstand und ähnlicher Aussage, und mehrere Aussagen zu einem Gegenstand werden in der zweiten Reduktion zusammengefasst.

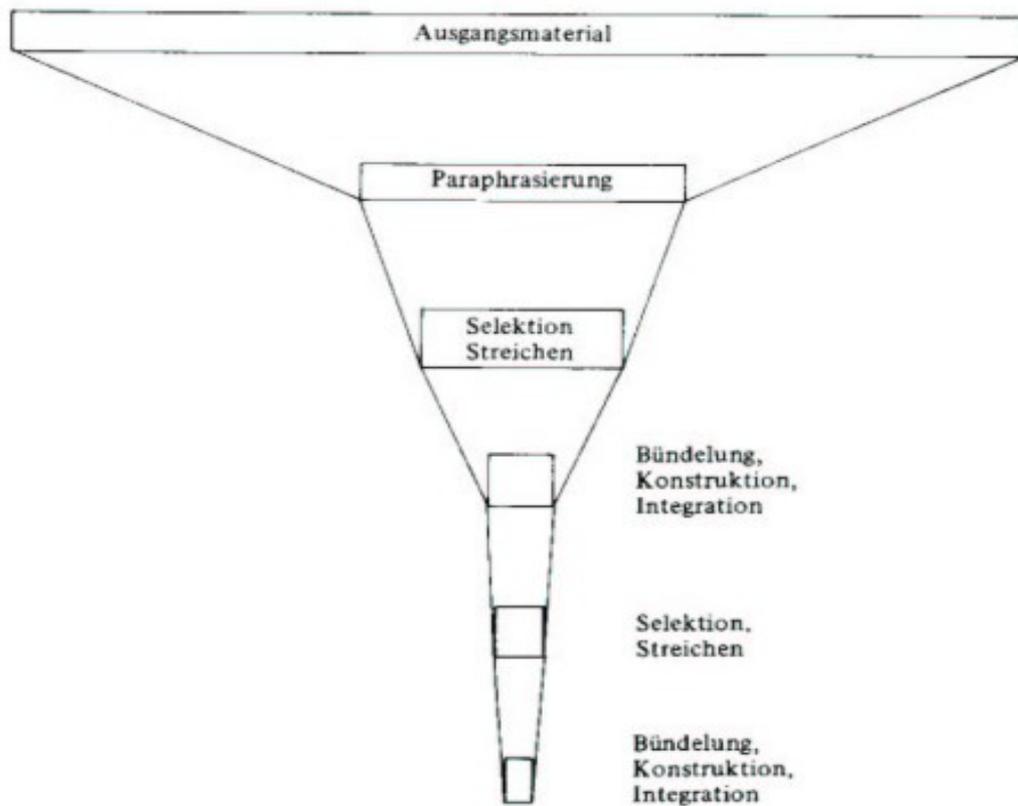


Abbildung 11: Materialreduzierung durch die Zusammenfassung

(Mayering 2003 : 74)

8 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Bei der Analyse sind insgesamt sieben Kategorien entstanden, die im Folgenden erläutert und interpretiert werden. Aus diesen Kategorien heraus ergeben sich für meine Praxis vier Aspekte, die es zukünftig zu beachten gilt, diese werden am Ende des Kapitels aufgeführt.

8.1 Erkenntnisse über den performativen Gestaltungsprozess

Durch die zusammenfassende Inhaltsanalyse konnten aus den Tagebucheinträgen der vier Teilnehmer*innen die folgenden Kategorien herausgefiltert werden. Dabei haben die Tagebuchautor*innen vor allem ihre Eindrücke zu Übungen aus bestimmten Feldern, der Strukturierung und gemeinsamen Projektarbeit beschrieben. Es lässt sich erkennen, was von ihnen als inspirierend und spannend wahrgenommen wurde, als auch wo neue Erkenntnisse über die Gestaltung einer Performance gewonnen worden. Wird das Endprodukt genauer betrachtet, lässt sich hierzu eine Parallele zu der von Lange beschriebenen Sinnsuche ziehen. Die Gruppe wählte ein politisch und gesellschaftlich relevantes Thema, das ihnen allen als wichtig erschien. Sie wollten ihre Ansichten und Botschaften an die Zuschauenden weitertragen. Doch während Lange sich auf Jugendliche und Studierende bezieht, handelte es sich hier um Menschen im Alter von 20 bis 71 Jahren. Damit lässt sich der Wunsch, etwas sinnvolles zu gestalten und kritische Botschaften zu vermitteln, ebenfalls auf ältere Generationen übertragen.

8.1.1 Choreographisches Arbeiten

„Besonders spannend fand ich, dass A. einige Bewegungen anders dargestellt hat. Es war dann beeindruckend wie man diesen asynchronen Part nachvollzieht.“

Im eigenen choreographischen Arbeiten, allein oder mit der Gruppe, wurde das Zusammenspiel zu zweit und die darin zu sehende Synchronizität als spannend empfunden. Ebenfalls konnten die Teilnehmer*innen die Wirkung von abgewandelten Bewegungen, die Umsetzung von Bewegungen durch die Gruppe und dem Verbinden von Emotionen mit Bewegungen beobachten. Sie entdeckten, wie sie durch choreographische Arbeit einen Ausdruck durch Bewegungen erstellen können und dies bei anderen Gruppen anschauen. Dabei wirkte die Musik als inspirierendes Mittel. *„Die Musik hat mich am meisten gepackt. Sie gab mir Inspiration und durch die Musik fand ich zu den Bewegungen.“* Alle Äußerungen über den choreografischen Prozess sind durchweg positiv und zeigen auf, dass die Spieler*innen durch die Übungen einige Erkenntnisse mitgenommen haben. Sie haben Freude an der eigenen choreografischen Arbeit entwickelt. Da dies während des Kurzprojektes nur Einblick in solch eine Möglichkeit von Gestaltung gab, aber die Teilnehmer*in-

nen so viel Freude und Interesse darin entwickelten, lässt sich für meine zukünftige didaktisch-methodische Herangehensweise herausfiltern, dass für die choreographische Arbeit mehr Zeit eingeplant werden sollte, damit die Freude und das Wissen über diesen Gestaltungsprozess noch weiter ausgebaut werden können.

8.1.2 Abstraktion von Texten

„Die Arbeit mit den Texten war am Anfang sehr verwirrend, weil zu viel übereinander lag, sobald wir aber einzeln lasen und uns zuhörten, gefiel mir das sehr gut. Weil man aufeinander einging, einander zuhörte.“

Übungen aus diesem Bereich wurden als cool, verwirrend und rätselhaft wahrgenommen, da besonders am Anfang noch nicht klar ist, wo die Übung hinführen wird und was ihr Ziel ist. Denn im Experimentieren mit und durch Übungen ist das Experimentieren das Ziel. Im Nachhinein sind den Agierenden die verschiedenen ästhetischen und atmosphärischen Verwendungs- und Deutungsmöglichkeiten bewusst geworden. Die prägendsten Übungen waren mehrdeutige Wortspiele und das gemeinsame Lesen und Verformen von Texten, durch Emotionen, adaptierte Sprachstörungen, sowie leises und lautes Lesen. *„Am coolsten fand ich den Abschluss in der Runde. Alle haben ihre Texte gelesen. Und wild aneinandergeriht. Dabei haben wir geflüstert, geschrien, gesungen „Hippie!“ und gestottert.“*

Hier lässt sich zum einen an die Aussage von Pfeiffer anknüpfen, dass sich die experimentelle Herangehensweise von den Teilnehmer*innen nur schwer aushalten lässt und zum anderen wurden ihnen durch das Kennenlernen verschiedener Deutungsebenen ein bewusster Umgang mit der Mehrdeutigkeit als künstlerischen Mittel vermittelt.

Obwohl ich anfangs betonte, dass wir zu Beginn viel experimentieren werden, war es anscheinend nicht allen bewusst. Deswegen ist es zukünftig gut, so etwas immer wieder zu erwähnen. Was ebenfalls dabei sehr geholfen hat, war das Reflektieren von Gesehenem oder Erlebtem während der Übung.

8.1.3 Gemeinsames Gestalten

„Viele gute Ideen wurden für's Stück gesammelt. Man warf sich gegenseitig die Bälle zu, in einer ganz entspannten Runde.“

Der gemeinsame Austausch über Ideen und Vorschläge zur Performance Gestaltung kann die Teilnehmer*innen mit Ängsten konfrontieren, dass ihre Ideen nicht ernst oder angenommen werden. *„Ich hatte Bange wegen meiner Musik, bin aber froh, dass sie gut ankam.“* Diese lassen sich jedoch durch ein positives Erlebnis über die Annahme und Akzeptanz der Einwürfe, abbauen. Des Weiteren hat sich das gemeinsame Gestalten als sehr positiv bei allen geäußert, da dies nach ihren Ansichten, weitere gute Ideen lieferte, und neue Übungen kennengelernt wurden. *„Die Erwärmung mit G. war sehr schön.“*

Im Vergleich zu Freytags „gemeinsamen Gestalten“, bei dem sie motivierende als auch demotivierend Effekte für den Gestaltungsprozess entdeckte, geht es hier mehr um die Wahrnehmung der angsteinflößenden, als auch die positiven Aspekte, des gemeinsamen Gestaltens.

Das partizipative und demokratische Prinzip möchte ich auf jeden Fall beibehalten, weil es einen großen Einfallsreichtum eröffnet. Viele Köpfe haben viele Ideen. Durch positive Erfahrungen werden unerfahrene Künstler*innen darin bestärkt, ihren eigenen Ideen zu vertrauen und diese zu einem künstlerischen Produkt auszubauen.

8.1.4 Gemeinsamer Austausch

„Das Probengespräch war sehr interessant für uns Beteiligte. Man kann sagen ein guter Erfahrungsaustausch.“

Der Austausch über die drei Aspekte, Biografie, Thematik und Performance, wurden im Probenprozess als positiv und vor allem konstruktiv wahrgenommen. Bemängelt wurde, dass längere Diskussionen den Raum zum Üben und Handeln einnahmen. Weiterhin konkretisierten solche Gespräche das Bild über die Gesamtperformance und schafften in der Gruppe ein gutes Gefühl gegenüber dem zu dieser Zeit noch in der Entwicklung stehenden Endprodukt. *„Die Auswertung und Zuteilung der verschiedenen Umweltschutzideen konkretisieren die Performance immer mehr.“*

Ich habe es im Prozess immer wieder als notwendig empfunden, den Raum zum Austausch frei zu geben, da besonders die Arbeit an gesellschaftskritischen, politischen und biografischen Themen diesen bedarf. Verschiedene Ansichten und Erfahrungen müssen benannt und diskutiert werden. In einer gemeinsamen Produktion muss Einigung über die gewollte Darstellung von Verhältnissen herrschen.

8.1.5 Struktur

„Ich fand wir haben zu viel und mach mir große Sorgen um den Umfang. [...] Ich hätte mir gewünscht dass du einfach etwas streichst.“

Während der Proben gab es lange keine feste Struktur im Sinne der Gesamtperformance, welche am Ende stehen sollte. Dies sorgte bei einigen Teilnehmer*innen für ein Gefühl des Zeitdrucks, als auch der Sorge um den Umfang des Ganzen. Als wir dann eine Struktur festgelegt hatten, gab es der Gruppe ein gutes Gefühl als auch Deutlichkeit gegenüber dem Projekt. *„Ich habe ein gutes Gefühl, weil nun eine Struktur steht.“*

Sowie lange bei ihren Spieler*innen das Gefühl hatte, dass sie bei der Gestaltung einem roten Faden folgten, hatte ich das Gefühl, dass im Performance Labor die Teilnehmenden nach einem suchten. Weswegen die gefundene Struktur zu einem guten Gefühl führte. Ebenfalls, glaube Ich, es wäre zukünftig und besonders in längerfristigen Projekten wichtig, immer wieder den Zwischenstand mit der Gruppe zu betrachten. Dadurch lässt sich der Gruppe der Stand der Dinge vor Augen halten und man vermittelt ein realistisches Zeitgefühl.

Besonders wichtig war für mich die Erkenntnis, als Projektleitung die Funktion des „äußeren Auges“ zu besitzen. Damit betrachte ich sowohl den Arbeits- und Gruppenprozess als auch das künstlerische Gesamtergebnis und schlage Kürzungen oder Änderungen vor. Das vereinfachte den gemeinsamen Gestaltungsprozess, da ich bewusst Diskussionen lenkte und mit entsprechender Begründung Veränderungen oder Kürzungen vornahm. Die Gruppe konnte weiterhin ein Veto einlegen.

8.1.6 Körper als Material

„Vor allem mochte ich auch die anschließende Übung, das war ziemlich befreiend. Es war ein Gefühl von Freiheit und schweben“.

Die intensive und anstrengende Auseinandersetzung mit dem Körper und seinen Möglichkeiten wurde gelegentlich als zu viel empfunden: *„Mir war es heute etwas zu viel Sport.“* Dafür wirkten intensive, ekstatische Übungen befreiend und durch Bewegungsrecherchen erhielten die Spieler*innen Interesse an experimentellen Bewegungsübungen.

Anders als in der Chorgeographiearbeit geht es hier darum, die eigenen körperlichen Grenzen kennenzulernen und zu überschreiten. Das ist nicht in jedem Gesundheits- und Gemütszustand möglich, weswegen diese Übungen auch als zu viel empfunden werden können. Jedoch überwiegt für mich die Erfahrung, dass die Übungen befreiend wirken können und die Lust an weiteren Experimenten fördern. Deswegen wünsche ich mir in zukünftigen Projekten auch dafür mehr Zeit.

8.1.7 Auseinandersetzung mit Objekten

„Lernt immer wieder dazu, wofür man Gegenstände und Worte verwenden und mehrdeutig auslegen kann.“

Diese Kategorie von Übungen wurde sehr zwiespältig gesehen. Zum einen wurden einige Übungen als zu lang und nicht aussagekräftig empfunden. Dabei sei allerdings nochmal auf das Ziel des Experimentierens hingewiesen. Zum anderen wurde aber auch ein Bewusstsein dafür geschaffen mit unüblichen Handlungen, im Bezug auf Objekte, neue Deutungsebenen zu erschaffen. *„Das Publikum hat noch mehr gesehen, welches aber lustiger Weise gar nicht mit eingeplant aber dennoch gepasst hat.“* Dies ähnelt der Erkenntnis des B.E.S.T.-Spielers, der über die Bedeutung vom atypischen oder übertriebenen Umgang mit Gegenständen, berichtete.

Trotz des neuen Bewusstseins, für den ästhetischen Umgang mit Objekten, wurde am Ende wenig aus eigener Motivation mit Gegenständen gespielt. Das kann zum einen durch die Gewohnheit des Alltags und auch des klassischen Theaters kommen, die Dinge ihrer eigentlichen Bedeutung nach zu nutzen. Zum anderen bedarf es mehr Zeit, um das abstrakte Spiel mit Gegenständen sowie dessen Möglichkeiten zu verinnerlichen, da wir sehr davon

geprägt sind, bereits vorhandene Bedeutungen hinzunehmen und nicht für uns selbst neu zu schaffen.

8.2 Zusammenfassung

Zusammenfassend lassen sich aus der Interpretation der Ergebnisse folgende Erkenntnisse für die eigene Praxis in der performativen Theaterarbeit ableiten:

1. Zur Entwicklung und Gestaltung eines performativen Theaterstückes, mit größtmöglicher Partizipation der Teilnehmenden, bedarf es ausreichend **Zeit**. Je mehr Zeit für das Experimentieren mit Gegenständen, mit dem Körper als Material und dem selbstständigen Erarbeiten von Choreographien vorhanden ist, desto mehr können sich neue Ideen entwickeln und Erkenntnisse über die Möglichkeiten zur ästhetischen Verwendung dieser Mittel gewonnen werden.
2. Weil gerade Performance immer vom Individuum gestaltet wird und von dessen Ansichten und Gefühlen ausgeht, als auch gesellschaftliche wie politische Umstände behandelt und in Frage stellt, benötigt die gemeinsame Gestaltung viel Zeit zum **Austausch**. Dabei werden eigene Erfahrungen geteilt und Ideen gesammelt, wie diese Raum im künstlerischen Endprodukt finden können.
3. Eine ständige **Reflektion** der Übungen ist, wie Pfeiffer (2009) schon erwähnt, obligatorisch in performativen Theaterprojekten. Damit werden sich die Teilnehmenden über die Deutungsmöglichkeiten und Effekte von ästhetischen Mitteln bewusster. Ebenfalls sollte der zeitliche Rahmen und der aktuelle Stand immer wieder besprochen werden, um ein Bewusstsein für den aktuellen Stand der Endperformance und die noch verbleibende Zeit zu schaffen. Dadurch kann gefühlter Zeitdruck ab-, aber auch aufgebaut werden. Entspannung oder positiver Druck, etwas erschaffen zu wollen, werden ausgelöst.
4. Der **experimentelle Charakter** sollte von Anfang an klar vermittelt und immer wieder betont werden. Das kann den Druck bei den Agierenden verringern, direkt etwas „Brauchbares“ oder ästhetisch „Perfektes“ erschaffen zu

wollen. Übungen dienen nur zur Inspiration und müssen nicht direkt das Ziel verfolgen, etwas für die Endperformance zu erschaffen. Das wäre aber nur unter einem zeitlich langfristigen Rahmen möglich. Sonst ist es zu empfehlen, Übungen, wie bereits erwähnt, multifunktional anzulegen.

9 Fazit

In der vorliegende Arbeit wurde versucht die Frage zu beantworten, wie die Teilnehmer*innen des von mir geleiteten Performance Labors, den performativen Gestaltungsprozess wahrnehmen. Zu diesem Zweck wurden, ausgewählte Einträge aus den Probenstagebüchern der Spieler*innen, ausgewertet.

Die Ergebnisse zeigen, dass im performativen Probenprozess die folgenden sieben Kategorien für die Autor*innen von Bedeutung waren: **Choreographisches Arbeiten, Abstraktion von Texten, Gemeinsames Gestaltens, Biografischer, thematischer und Performance bezogener Austausch, Strukturen, Auseinandersetzung mit dem Körper als Material, Auseinandersetzung mit Objekten.**

Zu diesen lassen sich Parallelen zu den Beobachtungen und Forschungen von Lange, Wenzel, Pfeiffer und Freytag erkennen. Aus deren Interpretation ergaben sich für mich als Leitung performativer Projekte vier weiterführende Erkenntnisse für die eigene Praxis:

- 1 Zur Entwicklung und Gestaltung eines performativen Theaterstückes, mit größtmöglicher Partizipation der Teilnehmenden, bedarf es ausreichend Zeit.
- 2 Der Austausch über Thematik, Biografie und Gestaltung ist als obligatorisches Element im Probenprozess zu erachten.
- 3 Eine ständige Reflektion der Übungen und des Prozess schärft das Bewusstsein der Teilnehmenden gegenüber der Verwendung ästhetischer Mittel und dem aktuellen Status der Performance.
- 4 Der experimentelle Charakter sollte von Beginn an, immer wieder in das Bewusstsein, der Teilnehmer*innen gerufen werden.

Diese Arbeit und ihre Ergebnisse sind im Forschungsstand, zwischen den anfänglich erwähnten Erkenntnissen von Pfeiffer, Lange und Wenzel, in Bezug auf Performance-Art, und den, zum Schluss vorgestellten, Kategorien im tänzerischen Gestaltungsprozess für Sportstudierende, nach der Dissertation von Freytag, anzusiedeln. Um die Wahrnehmung performativer Gestaltungsprozesse herauszufinden, wurde die Herangehensweise von Freytag teilweise übernommen. Die Endergebnisse beziehen sich jedoch mehr auf performative Kunst, zeigen jedoch auch Ähnlichkeiten zu den von Freytag gefundenen Aspekten.

Das Analysieren der Tagebucheinträge, mithilfe der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayering, habe ich als sehr zielführend und hilfreich wahrgenommen. Kritisch zu sehen, ist die Tatsache, dass die Autor*innen wussten, dass ich ihre Einträge auswerten würde. Dieses Vorgehen, könnte den Inhalt beeinflusst haben, sowie meine Anregung dazu, die Probe, die Übungen und den gesamten Prozess zu reflektieren. Wiederum erreichte ich dadurch, aussagekräftige Einträge. Sie gaben mir das Gefühl, ehrlich verfasst wurden zu sein, so dass anscheinend niemand das Gefühl hatte Kritik nicht äußern zu können.

Durch die geringe Anzahl an Probanden und Tagebucheintragungen, können die Ergebnisse zwar nicht als wissenschaftlich fundiert bezeichnet werden, geben mir jedoch einen ersten Überblick über die mögliche Wahrnehmung von performativen Gestaltungsprozessen. Ebenso erhalte ich umfangreiche Erkenntnisse für die eigene zukünftige, künstlerisch-pädagogische Arbeit mit Performancekunst. Ebenso hat die Untersuchung der Einträge gezeigt, dass eine prozessorientierte Forschung, anhand von Tagebucheinträgen, Erkenntnisse über die Wahrnehmung von performativen Gestaltungsprozessen liefern kann. Daraus lässt sich weiterführend schließen, dass umfangreichere Forschungen in diesem Feld, mit dieser Methodik möglich wären. Damit kann die vorliegende Arbeit als Anreiz genommen werden, weitere prozessorientierte Forschungen zu betreiben, um ausgehend von den Teilnehmer*innen den Gestaltungsprozess von Performance-Art zu untersuchen. Darauf aufbauend wäre es möglich didaktisch-methodische Konsequenzen zu ziehen, an denen sich Theaterpädagog*innen und andere Menschen die mit Performance-Art arbeiten möchten, orientieren können.

10 Quellenverzeichnis

Monografien und Nachschlagewerke

- Biburger, T., & Wenzlik, A. (2009). "Ich hab gar nicht gemerkt, dass ich was lern": Untersuchungen zu künstlerisch-kulturpädagogischer Lernkultur in Kooperationsprojekten mit Schulen. München: kopaed-Verl.
- Brandl-Bredenbeck, H.P. (2008). Sportengagement und jugendliches Risiko-verhalten – Fakten und Trends. In H.P. Brandl-Bredenbeck (Hrsg.), *Bewegung, Spiel und Sport in Kindheit und Jugend. Eine europäische Perspektive* (S. 146-160). Aachen: Meyer & Meyer.
- Fischer-Lichte, E. (2004). *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt a.M.: Suhr-kamp.
- Flick, U. (2010). *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*(8. Aufl., Orig.-Ausg.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Freytag, V., & Brandl-Bredenbeck, H P. (2011). "Zwischen Nullbock und Höhenflug": Eine explorative Studie zur Rekonstruktion von Themen innerhalb gestalterischer Prozesse im Tanz. Paderborn: Universitätsbibliothek.
- Hügel, H. (2003). *Handbuch populäre Kultur: Begriffe, Theorien und Diskussionen*. Stuttgart Weimar: Metzler.
- Lange, M. (2002). *Grenzüberschreitungen: Wege zur Performance ; Körper - Handlung - Intermedialität im Kontext ästhetischer Bildung*. Königstein/Taunus: Helmer.
- Lange, M. (2006). *Performativität erfahren*. Berlin Milow Strasburg: Schibri-Verl.
- Seumel, I. (2015). *Performative Kreativität: Anregen - Fördern - Bewerten*. München: kopaed-Verl.
- Keupp, H. (1997). *Diskursarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung*. In H. Keupp & R. Höfer (Hrsg.), *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung* (S. 11-39). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kirchner, C., Schiefer Ferrari, M. & Spinner K. H. (Hrsg.). (2006). *Ästhetische Bildung und Identität: Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe 1 und 2*. München: Kopaed.

- Kämpf-Jansen, H. (2012). *Ästhetische Forschung: Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft; zu einem innovativen Konzept von ästhetischer Bildung*(3., geringfügig korr. Aufl.). Marburg: Tectum.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*(12., überarb. Aufl.). Weinheim Basel: Beltz.
- Mollenhauer, K. (1996). *Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Weinheim: Juventa.
- Pfeiffer, M. (2009). *Theater des Handelns: Strategien der Performance-Art als Methode in der Theaterarbeit mit Jugendlichen*. Weinheim: Dt. Theaterverlag
- Rittelmeyer, C. (2010). *Warum und wozu ästhetische Bildung?: über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten ; ein Forschungsüberblick*(1. Aufl.). Oberhausen: Athena-Verlag
- Peez, G. (2001). *Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik: Methodologische Analysen und praxisbezogene Konzepte zu Fallstudien über ästhetische Prozesse, biografische Aspekte und soziale Interaktion in unterschiedlichen Bereichen der Kunstpädagogik*(2., unveränd. Aufl.). [Norderstedt]: Books on Demand.
- Pinkert, U. (2005). *Transformationen des Alltags: Theaterprojekte der Berliner Lehrstückpraxis und Live Art bei Forced Entertainment. Modelle, Konzepte und Verfahren kultureller Bildung*. Schibri-Verlag.
- Wegener, C. *Medien, Aneignung und Identität: "Stars" im Alltag jugendlicher Fans*(1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Wenzel, K.-H. (2006) *Theater in B.E.S.T. - Form: Plädoyer für ein anderes Jugendtheater*. Weinheim: Deutscher Theaterverlag
- Winderlich, K. (2007). *Bewegung auf der Spur. Rekonstruktion ästhetischer Erfahrung im Tanz von Kindern – Narrative Interviews in Verknüpfung mit Fotografien und der Handlung des Zeichnens*. In G. Peez (Hrsg.), *Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung/ Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht* (S. 142-153). Hohengehren: Schneider.

Wulf, C., & Zirfas, J. (2007). Pädagogik des Performativen: Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim Basel: Beltz

Aufsätze und Artikel

Arsem, M. (2000). Performance unterrichten. In: Lange (Hg.): Performativität erfahren. Aktionskunst lehren – Aktionskunst lernen. Berlin. Schibri.

Baer. (2000). Binsenweisheiten. In: Bundesarbeitsgemeinschaft für das Darstellende Spiel (Hg.): Theater in der Schule. Hamburg. Edition Körberstiftung.

Fischer-Lichte, Erika/Roselt, Jens (2001). Attraktion des Augenblicks Aufführung, Performance, performativ und Performativität als theaterwissenschaftliche Begriffe. In: Fische-Lichte. Wulf (Hg.): Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie. Band 10 Heft 1. Theorien des Performativen. Berlin. Akademie Verlag.

Grissmer. Ch. (2004) Performance Art, ein ästhetisches Modell für künstlerische Theaterarbeit mit Jugendlichen. In: Lange (Hg.) Performativität erfahren. Aktionskunst lehren – Aktionskunst lernen. Berlin. Schibri.

Radermacher, Norbert (2006): Der Bund Deutscher Amateurtheater – Ein Mehr-Generationen-Modell. In: Ermert, Karl/Lang, Thomas (Hrsg.): Alte Meister - über Rolle und Ort Älterer in Kultur und kultureller Bildung (45ff.), Wolfenbütteler Akademie-Texte, Band 25. Wolfenbüttel.

Sting, W. (2000). Die künstlerische Praxis des Schultheaters: Sieben Thesen und ein Plädoyer. In: Bundesarbeitsgemeinschaft für das Darstellende Spiel (Hg.): Theater in der Schule. Hamburg. Edition Körberstiftung.

Sting, W. (2005) Performance und Theaterpädagogik – Chancen und Grenzen in der Zusammenarbeit. In: Bundesarbeitsgemeinschaft für das Darstellende Spiel (Hg.): echt authentisch. Hamburg. Edition Körberstiftung.

Online Medien

Buddenberg, Verena (2013 / 2012): Biografieforschung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/biografieforschung>
(letzter Zugriff am 26.09.2018)

Fink, T., Hill, B., Reinwand, V., Wenzlik, A.: Wirkungsforschung zwischen Erkenntnisinteresse und Legitimationsdruck. In: NETZWERK FORSCHUNG KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.forschung-kulturelle-bildung.de/publikationen/netzwerkpublikationen/232-wirkungsforschung-zwischen-erkenntnisinteresse-und-legitimationsdruck>
(letzter Zugriff: 16.05.2019)

Fricke, A. (2013 / 2012): Kulturelle Bildung im Dialog zwischen Jung und Alt. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-dialog-zwischen-jung-alt>
(letzter Zugriff am 17.06.2019)

Pfeiffer, Malte (2013 / 2012): Performativität und Kulturelle Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/performativitaet-kulturelle-bildung>
(letzter Zugriff am 26.09.2018)

Norbert Radermacher (2013 / 2012): Kulturelle Bildung im Mehrgenerationenmodell Amateurtheater. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-mehrgenerationenmodell-amateurtheater>
(letzter Zugriff am 18.06.2019)

Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2015): Wirkungsnachweise in der Kulturellen Bildung: Möglich, umstritten, vergeblich, nötig?. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/wirkungsnachweise-kulturellen-bildung-moeglichumstritten-vergeblich-noetig>
(letzter Zugriff am 26.09.2018)

Timm, T. (2010) "600 Stunden auf dem Holzstuhl" In: Die Zeit: <https://www.zeit.de/2010/11/Interview-Abramovic>
(letzter Zugriff am 10.07.2019)

10 Eidesstattliche Erklärung

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit eigenständig und ohne fremde Hilfe angefertigt habe. Textpassagen, die wörtlich oder dem Sinn nach auf Publikationen oder Vorträgen anderer Autoren beruhen, sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Leipzig, 12.07.2019

Name (Unterschrift)