

## **Pädagogisches Handeln in den performativen Künsten als (radikal-)demokratische Praxis**

von **Dorothea Hilliger**

Erscheinungsjahr: 2019

Stichwörter:

**Arbeitsformen | Demokratieorientierung | Formfindung | Kontingenz | Kunstbezug | Leere Mitte der Macht | Performative Künste | Prozessbezogenheit | Vielstimmigkeit | Wissend-unwissende Lehrmeister**

### **Abstract**

Der Artikel nimmt die Pädagogik der performativen Kunstformen Tanz, Theater und Performance als Bestandteil Kultureller Bildung in den Blick, indem er auf deren umfassende Relevanz für das öffentliche Leben einer demokratischen Gesellschaft verweist. Es wird auf Demokratietheorien Bezug genommen, die in ihrer Bedeutung für eine sozial relevante künstlerisch-pädagogische Praxis analysiert werden. Primäres Anliegen der Autorin ist es, das Theater als Bestandteil des öffentlichen Raumes auch für die Pädagogik stark zu machen. Gerade die junge Generation, die in gesellschaftliche Meinungsbildungsprozesse oft nur am Rande oder gar nicht einbezogen wird, kann hier einen Ort der Auseinandersetzung, Reflexion und der Teilnahme an der Entwicklung des Selbstverständnisses einer Gesellschaft gewinnen. Es werden aber ganz unterschiedliche Perspektiven in einer theaterpädagogischen Arbeit aufgenommen, die hier eine für die gesellschaftliche Auseinandersetzung wichtige Stimme entfalten. Dies unter der Voraussetzung, dass in einem Projekt Kultureller Bildung Diversität, Differenz, möglicherweise Konflikthaftigkeit, sprich Vielstimmigkeit hör- und sichtbar werden. Das kann unter der Voraussetzung gelingen, dass auch in pädagogisch akzentuierten Projekten prozessorientiert und ergebnisoffen mit einer Gruppe künstlerisch gearbeitet wird. Hierfür entwickelt und erläutert die Verfasserin in Anlehnung an Rancière die Figur des Wissend-unwissenden Lehrmeisters für künstlerisch-pädagogisch Handelnde.

Der Einsatz für Demokratie und deren Erhalt oder die Gewinnung demokratisch geprägter Lebensformen sind heute auch in den westeuropäischen Ländern keine Selbstverständlichkeit mehr. Die Ursachen hierfür sind vielfältig und komplex und nicht Gegenstand dieses Textes. Wohl aber die Frage, welche Bedeutung den performativen Künsten in einer demokratisch verfassten Gesellschaft zukommen kann.

Die Autorin geht – sich der Schwächen westlicher Demokratien durchaus bewusst – davon aus, dass einzig die Demokratie als Staats- und Lebensform es grundsätzlich ermöglicht, dass Menschen in sozial gerechten, von Hierarchien und willkürlichen Machtstrukturen weitgehend befreiten Verhältnissen leben können. Somit dient der vorliegende Text der Reflexion darüber, in welcher Art und Weise und unter welchen Voraussetzungen die performativen Kunstformen in ihrer pädagogisch geprägten Variante Teil einer (radikal-)demokratischen Praxis sein können.

Zwei Perspektiven, zum einen die der Pädagogik, zum anderen die der Kunst sowie der Zusammenhang zwischen beiden, prägen diese Reflexion:

Die Pädagogik wird als gesellschaftliche Praxis verstanden, die sich in ihren Strukturen an demokratischen Prinzipien wie Gleichheit, Konsensfähigkeit auf Basis sichtbar ausgetragener Interessensunterschiede, Exklusionsvermeidung etc. orientiert. Diese Grundannahme betrifft die Kommunikation zwischen Subjekten, die gemeinsam an der Entwicklung eines performativen Projektes arbeiten, berührt aber auch das künstlerische Ergebnis und die Kommunikation mit einem Publikum, wie zu zeigen sein wird.

Der Kunst wird als ein soziales Feld neben anderen, wie dem des Ökonomischen, des Politischen, des Familiär-Intimen, der Selbstpraktiken (vgl. Reckwitz 2006:51ff.), mit denen es in zahlreichen Verbindungen steht, die Funktion der Beobachtung, der Reflexion sowie des Entwurfs sozialer Praxis zugesprochen. Um diese Funktion zu erfüllen, braucht es bestimmte Voraussetzungen, wie die Entwicklung kunstspezifischer Ausdrucksformen, den hiervon nicht zu trennenden Zugriff auf soziale Phänomene sowie eine gewisse Radikalität in der kunstspezifischen Auseinandersetzung, gemeinhin als künstlerische Freiheit bezeichnet.

Beide Grundannahmen schließen eine Pädagogik aus, die bestimmte, vorab definierte Ziele verfolgt, welche außerhalb der künstlerischen Auseinandersetzung liegen. So kann es hier nicht um die Einübung in demokratisches Verhalten mit künstlerischen Mitteln gehen, sondern darum, Kunst auch unter pädagogischem Vorzeichen so zu praktizieren, dass deren Funktion in einer demokratischen Gesellschaft erfahrbar und sichtbar wird.

Im Folgenden geht es um die performativen Künste Tanz, Theater und Performance, die alle Teil zeitgenössischer Theaterpädagogik sind. An die Theaterpädagogik sind, in weit höherem Maße als an Musik oder Bildende Kunst, immer wieder kunstfremde Ziele wie Demokratielernen, Gewaltprävention oder in jüngster Zeit Aufgaben der gesellschaftlichen Integration herangetragen worden. Tatsächlich kann die Theaterpädagogik zentrale gesellschaftliche Funktionen erfüllen, die sich aber anders und weitreichender darstellen als in einer einseitig akzentuierten Funktionszuweisung. Dies herauszuarbeiten, ist Ziel des vorliegenden Textes. Dafür wird auf demokratiethoretische Positionen Bezug genommen, die in ihrer Bedeutung für das Selbstverständnis und die Praxis der Theaterpädagogik reflektiert werden. Es wird der Teil der Theaterpädagogik in den Blick genommen, der sich auf die kollektive Erarbeitung von Projekten Kultureller Bildung bezieht.

## **Streitbare Demokratie als Orientierungsrahmen für künstlerisch-pädagogisches Handeln**

Zeitgenössische politikwissenschaftliche sowie philosophische Positionen, die hier zu theoretischen Bezugspunkten werden, begreifen die Demokratie als grundsätzlich streitbare. Sie teilen „ein Verständnis

des Politischen, das auf die unhintergehbaren Momente des Dissenses und Widerstreits, des Ereignisses, der Unterbrechung und Instituierung abhebt“ (Bröckling/Feustel 2012:8). Ihre Vertreter\*innen glauben nicht daran, dass sich über eine wie auch immer geartete Form von Kommunikation Konsens über strittige Fragen herstellen ließe. Konsensorientierung tendiere vielmehr dazu, Machtverhältnisse zu verschleiern. Dieses Demokratieverständnis ist insofern radikal, als alles außer der Demokratie selber verhandelbar bleibt (vgl. z.B. Laclau/Mouffe 2012).

Damit wird Prozessbezogenheit zur Qualität demokratischen Handelns. Der Historiker Pierre Rosanvallon legt den Akzent auf den (Entwicklungs-)Prozess des Politischen, um die Kritik an einem formalisierten, erstarrten Politikverständnis in eine aktive, kreative Entfaltung demokratischer Beteiligungsformen zu wandeln. Das Überleben der Demokratie als „politische Form“ sei an eine „soziale Form“ gebunden, in der sich „Gleiche als Freie und Freie als Gleiche begegnen können“ (vgl. Rosanvallon 2011/12:43ff.). Dies beschreibt keinen Endzustand, vielmehr wird Demokratie in dieser Auffassung als beständig im Werden begriffen.

In dem hier aufgerufenen Denkbereich gewinnt der Begriff der Kontingenz einen zentralen Stellenwert. Kontingenz bedeutet zunächst einmal, dass alles, was ist, nicht notwendig so sein müsste. Damit ist auf die grundsätzliche Unabgeschlossenheit und prinzipielle Offenheit von Wahrnehmung, Wissen, aber auch von Strukturen des Zusammenlebens und -arbeitens verwiesen.

Die Politikwissenschaftlerin Chantal Mouffe legt eine Theorie vor, in der sie mit Verve auf die grundsätzliche Veränderbarkeit aller gesellschaftlichen Verhältnisse verweist: „Jede Ordnung ist die temporäre und widerrufliche Artikulation kontingenter Verfahrensweisen“ (Laclau/Mouffe 2012:26). Mouffes Beharren auf der Kontingenz jedweder Ordnung ist mit einem kritischen Blick gegenüber einem idealistischen Menschenbild verbunden: „Der gute Kern und die ursprüngliche Unschuld des Menschen galten in der demokratischen Theorie lange als Voraussetzung einer lebensfähigen Demokratie schlechthin. Im Allgemeinen war eine idealisierte Anschauung von der menschlichen Gesellschaftlichkeit, die sich im Wesentlichen durch Empathie und Reziprozität leiten ließe, die Grundlage des modernen demokratischen Denkens“ (Laclau/Mouffe 2012:9). Mouffe sieht demgegenüber Machtverhältnisse als entscheidend auch für demokratische Entscheidungsprozesse an, die sich weder über konsensorientierte Kommunikation noch durch eine breite Bürgerbeteiligung an Einzelentscheidungen auflösen ließen. Sie plädiert deshalb für ein Demokratiemodell, in dem der Streit um Positionen sichtbar bleibt und offen ausgetragen wird. Es ist dann eine politische Aufgabe, Verfahrensweisen und institutionelle Rahmenbedingungen zu schaffen, die den Konflikt als notwendigen Bestandteil einer pluralistischen Gesellschaft so kanalisieren, dass er innerhalb einer demokratischen Ordnung ausgetragen werden kann. Eine solche Demokratie bezeichnet Mouffe als *agonistische*.

An dieser Stelle bietet sich eine Unterbrechung der politikwissenschaftlichen Argumentation an. Nicht nur hat *Agon*, im weitesten Sinne mit Wettstreit zu übersetzen, als zentraler Begriff der attischen Demokratie schon früh Eingang in die Theatertheorie gefunden, wo er im Sprachfeld von Rede und Gegenrede, von Antagonist und Protagonist in Erscheinung tritt (vgl. Brauneck/Schneilin 1986:45). Vor allem ist neben der Konfliktorientierung dramatischer Literatur und theatraler Praxis die Nähe zu künstlerischer Reflexion und Intervention insgesamt in Formulierungen wie *streitbar* oder *radikal* mit Händen zu greifen.

Hieraus ergibt sich eine Nähe auch zur Pädagogik der performativen Künste, die inmitten eines kontingenten Handlungsfeldes steht, das von Unwägbarkeiten und Widersprüchen gekennzeichnet ist. Dies gilt zumindest für eine Kunst-Pädagogik, die sich als aktiven Part im beständigen Werden von demokratischen Verhältnissen versteht. An welchen Prämissen sich eine solcherart gesellschaftlich relevante Pädagogik orientieren kann, soll im Folgenden zur Diskussion gestellt werden. Dabei werden zwei zentrale Perspektiven eingenommen: die auf die Binnenstruktur einer Gruppe und die auf das künstlerische Ergebnis. Beide werden unter dem Anspruch einer radikaldemokratischen Praxis reflektiert. Die beiden Perspektiven werden argumentativ getrennt, soweit dies möglich ist, aber auch dahingehend befragt, welcher Zusammenhang zwischen ihnen besteht.

## **Die innere Struktur einer Gruppe: Vielstimmigkeit als Arbeitsprinzip**

Eine agonistische Demokratie, die für das Aushandeln unterschiedlicher Selbstverständnisse, Haltungen und Interessen eine Form finden muss, braucht öffentliche Räume, in der diese sichtbar und verhandelbar werden können. Die Räume, die die Kunstform Theater gestaltet, eignen sich für solche Aushandlungsprozesse in besonderer Weise, insofern in ihnen Vielstimmigkeit sichtbar werden kann.

Der Anspruch, unterschiedliche Stimmen hörbar und sichtbar zu machen, prägt die zeitgenössische Theaterpädagogik, wie sie sich als Bestandteil der Demokratisierungsprozesse nach 1968 entwickelt hat, von Anfang an. Zunächst stand die Suche nach einem übergeordneten politischen Anliegen im Vordergrund, wie das von dem Theaterpädagogen Josef Elias schon 1978 formulierte Arbeitsprinzip deutlich macht: „So findet man im Klassenverband gemeinsame Anliegen, sondiert diese nach Dringlichkeit und forscht im gewählten Problembereich nach menschlichen, sozialen, umweltbezogenen und literarischen Bezugspunkten“ (Elias 1986:6). Schon in den Anfängen ging es darum, an den Interessen der jeweiligen Gruppe anzusetzen und den gewählten Gegenstand in einer Art Rechercheprozess aufzufächern.

In der Folge wurde vor allem im Kontext angelsächsischer Performancegruppen eine Arbeitsform entwickelt, die stärker die Positionen und die künstlerische Phantasie ihrer einzelnen Mitglieder aufruft, dabei gleichzeitig eine Basis für kollektive, demokratisch orientierte Entscheidungsprozesse in der künstlerischen Erarbeitung liefert. Diese Arbeitsform, gekennzeichnet als *Devising Performance*, ist inzwischen auch für die Theaterpädagogik umfassend reflektiert worden (vgl. Hartmann 2009). Die Begrifflichkeit der *Devising Performance* verweist darauf, dass hier Performances von einer Gruppe erfunden und ersonnen werden und somit nicht zwingend die Beschäftigung mit einer dramatischen Vorlage im Zentrum steht.

In dieser Arbeitsform geht es nicht primär darum, in einem Kollektiv Demokratie zu praktizieren, beispielsweise indem ein Thema oder eine Raumgestaltung abgestimmt wird, sondern sie zielt darauf, die verschiedenen Wahrnehmungen, Stimmungen und Haltungen einer Gruppe, somit Vielstimmigkeit und Diversität, in einer Stückentwicklung einzufangen und sichtbar zu machen; ein für theaterpädagogische Prozesse besonders gut geeignetes *künstlerisches Arbeitsprinzip*.

Dieses ist abzugrenzen von einem Verständnis von Theaterpädagogik als *Vorbereitung* auf demokratisches Handeln. In einer Theatergruppe, so eine häufige Argumentation, machen insbesondere Kinder und Jugendliche die sonst schwer zugängliche Erfahrung, dass sie aufeinander angewiesen sind. Hier können sie Handlungsformen im Kollektiv finden, indem sie lernen, Kompromisse zu schließen. Die Kompromissbereitschaft resultiert daraus, dass das gemeinsame Ziel einer Aufführung harmonisierend

wirke. In der Annahme einer Strukturähnlichkeit zwischen Handeln in Lehr- und Lernorganisationen sowie Gesellschaftsorganisationen wird auf Transferlernen und auf die Zukunft gesetzt (vgl. Hilliger 2018).

Zweifellos sind Kompromissfähigkeit und Respekt vor der Haltung anderer als eine wesentliche Erfahrung für Zusammenleben und –arbeiten hoch relevant und sie finden auch in theaterpädagogischen Projekten ihren Platz. In der kollektiven Erarbeitung einer Präsentation bleibt aber die Positions- und Formfindung an die subjektive, das heißt, *je besondere* Perspektive gebunden, für die ein eher zugespitzter denn harmonisierter Ausdruck gefunden werden muss, damit die einzelnen Stimmen sichtbar bleiben und Vielstimmigkeit erreicht wird. Dann nämlich, und hier zielt die Argumentation auch auf das künstlerische Ergebnis, kann die Arbeit Teil einer öffentlichen Auseinandersetzung über möglicherweise bislang ungehörte, abseitige, streitbare, ungewöhnliche – oder auch von vielen geteilte – Erfahrungen, Einsichten, Ansichten und Haltungen werden.

## **Die Perspektive auf das Ergebnis: Radikaler Kunstbezug als Bestandteil von Demokratie**

Arbeitsprozesse, die mit der Betonung von Diversität, Differenz und Vielstimmigkeit in Verbindung gebracht werden können, lehnen sich an den oben skizzierten demokratiethoretischen Ansatz an. Chantal Mouffe betont, wie demokratieschädigend es wirkt, wenn eine abweichende Stimme nicht *sichtbar* bleibt, sondern in einer Konsensorientierung verschluckt wird. Dann ist sie faktisch ausgeschlossen. In einer Ordnung, die nicht dazu tendieren soll, autoritär zu werden, müssen Dissens und Konflikt offengelegt werden. „Konsens ist zweifellos notwendig, er muß aber von Dissens begleitet werden.“ Die Anerkennung des Konflikts und die Weigerung, „ihn durch Auferlegung einer autoritären Ordnung zu unterdrücken“ (Laclau/Mouffe 2012:43f.), mache gerade die Besonderheit demokratischer Verhältnisse aus.

Das Potential künstlerischen Gestaltens zeichnet sich dadurch aus, eine Gleichzeitigkeit divergierender, sinnlich-körperlicher Erfahrungen zu ermöglichen und widersprüchliche Positionen und Aussagen in sich aufnehmen zu können, die nicht danach streben, in einem Konsens aufgelöst zu werden. Das macht Kunst in einer demokratischen Gesellschaft unverzichtbar und nicht zuletzt hierauf fußt ihre pädagogische Bedeutung.

Die Qualität der Beteiligung an einem Projekt Kultureller Bildung bemisst sich dann daran, ob soziale Differenz sichtbar bleiben darf oder in einer Konsensorientierung verschwindet. Primäres *Gestaltungsziel* ist es dann, für divergierende Positionen und Erfahrungen eine künstlerische Form zu finden. Denn wenn sozial bedingte Brüchigkeit, kulturelle Identität oder subjektive Hybridität in einer glatten Oberfläche der Präsentation verschluckt werden, kommt es, möglicherweise unter dem Deckmantel von kultureller Beteiligung, erneut zu Ausschlüssen. Das heißt ausdrücklich nicht, dass die biografische Situation der Beteiligten zwingend zum Thema von Projekten werden müsste. Ganz im Gegenteil kann der Ausgangspunkt für eine solche Arbeit vielfältig und auch für die Beteiligten fremd sein. Sie müssen aber die Chance der Aneignung unter einer subjektiven Perspektive erhalten, die öffentlich wahrgenommen werden kann, indem sie im Ergebnis sichtbar bleibt.

Selbstverständlich enthält ein künstlerisches Ergebnis nicht alle Facetten des Recherche- und Erarbeitungsprozesses, sondern braucht Schwerpunktsetzung, Verdichtung, Rhythmisierung. Dies sind aber – auch in einer theaterpädagogischen Gruppe – Entscheidungen, die aus künstlerischer Perspektive heraus

zu treffen sind. Denn nur dann können Brüche, Divergenzen, Widersprüche, wie sie in jeder Gesellschaft vertreten sind, für ein Publikum ehrfahrbar werden.

Ohne eine bestimmte politische Position zu beziehen, können derartige künstlerisch zugespitzte, möglicherweise streitbare Arbeiten darauf hinweisen, dass die Machtfrage innerhalb einer sozialen und politischen Ordnung immer wieder neu zu stellen ist. Hier ist noch einmal auf die Demokratietheorie von Chantal Mouffe zurückzukommen. Sie betont als Bedingung und Voraussetzung von Demokratie, dass das Zentrum der Macht leer zu sein habe und in demokratischen Verfahren und Auseinandersetzungen immer wieder neu bestimmt und begründet werden müsse. Eine Konsensorientierung verhindere dies, indem sie dazu tendiere, die Regeln des „demokratischen Sprachspiels“ (Laclau/Mouffe 2012:46), welches alle Bereiche der Politik wie des Politischen umfasst, außer Kraft zu setzen.

Kunst kann politische Relevanz gewinnen, indem sie auf die leere Mitte der Macht verweist, auch ohne unmittelbar in soziale Verhältnisse zu intervenieren oder sich als relational, partizipatorisch oder in anderer Weise politisch zu verstehen. Kunst verweist auf Kontingenz, indem sie (Kommunikations-)Verfahren erfindet, Wahrnehmungsweisen ermöglicht und Formen entwickelt, die aus dem gängigen gesellschaftlichen Diskurs ausgeschlossen sind. Oder indem abseitige, marginale oder unterdrückten Positionen und Haltungen sichtbar und verhandelbar gemacht werden. Selbstverständlich kann Kunst auch Machtstrukturen stabilisieren, indem sie als unhinterfragbar behauptete Positionen stützt. In nichtautoritären, demokratischen Gesellschaften ist das soziale Feld der Kunst jedoch gar nicht anders zu denken als kontingent, indem hier Gewissheiten in Frage gestellt, neue Sichtweisen erprobt und ungewöhnliche Perspektiven eingenommen werden. Kunst kann die Fragwürdigkeit einer mit Bedeutung bereits besetzten Mitte reflektieren und Vorschläge machen, wie diese Mitte neu und anders zu füllen wäre, auch und gerade von den Rändern her (vgl. Hilliger 2018). Nicht zufällig schränken autoritäre Regime nicht nur die Presse-, sondern auch die Kunstfreiheit ein, was immer wieder schmerzhaft zu beobachten ist.

## **Künstlerisch-pädagogisch handeln im Selbstverständnis des wissend-unwissenden Lehrmeisters**

Theaterpädagogische Projekte zeichnen sich dadurch aus, dass mit Menschen eine künstlerische Arbeit entwickelt wird, die dies nicht professionell betreiben. Sie werden in der Regel von Personen angeleitet, die von ihren Fähigkeiten, ihrer Erfahrung und Ausbildung her dazu befähigt sind. Für diese stellt sich die durchaus komplizierte pädagogische Aufgabe, in einer Gruppe Vielstimmigkeit, Diversität, Differenz, vielleicht auch Dissens herauszufordern, verhandelbar zu machen und deren Mitglieder zu einer Dramaturgie und einer künstlerischen Form zu befähigen, die diese Vielstimmigkeit bewahren kann.

Was befähigt Subjekte dazu, derart komplexen Anforderungen an eine künstlerisch-pädagogische Anleitung gerecht zu werden? An anderer Stelle ist von der Autorin (vgl. Hilliger 2018) die Figur des wissend-unwissenden Lehrmeisters eingeführt worden, die ein Denk- und Praxismodell für eine pädagogische Grundhaltung bereithält. Hierauf soll im Folgenden Bezug genommen werden.

Es ist nicht zufällig die von dem Philosophen Jacques Rancière ins Spiel gebrachte Figur des *Unwissenden Lehrmeisters*, auf die bei Fragen des Lehrens und Lernens im Handlungsraum der performativen Künste immer wieder hingewiesen wird (vgl. Deck/Primavesi 2014). Rancière nimmt Bezug auf die historische Figur des Joseph Jacotot, der zu Beginn des 19. Jahrhunderts zu weitreichenden lehrmethodischen Einsichten

gelangte, die aus einem pädagogischen Notstand resultierten (Rancière 2009). An die Universität von Löwen als Lehrbeauftragter für französische Literatur berufen, fand er dort Student\*innen vor, die der französischen Sprache nicht mächtig waren. Er wiederum beherrschte das Niederländische nicht. Von einer zweisprachigen Ausgabe des *Telemach* von Fénelon ausgehend, forderte Jacotot seine Student\*innen auf, sich auf dieser Basis die französische Sprache durch eigene Versteheleistung, Übung und Wiederholung anzueignen. Dies gelang ohne jede weitere Erklärung des Lehrenden.

Rancière denkt das von Jacotot entwickelte Bildungskonzept, welches von grundsätzlich gleichen Intelligenzen ausgeht, weiter. Er wendet sich entschieden dagegen, die Welt in Wissende und Unwissende einzuteilen, denn dies stabilisiere Machtverhältnisse, diene der Verdummung, nicht der Emanzipation der Lernenden. Für eine Pädagogik, die von der „Opposition von Wissen und Unwissenheit“ ausgehe, stehe in der Folge die Methodenfrage im Zentrum: „harte oder weiche Methoden, traditionelle oder moderne, passive oder aktive, deren Ertrag man vergleichen kann“ (Rancière 2009:24). Gegenüber einer primären Methodenorientierung plädiert Rancière aber für ein Verständnis von Bildung als einer sinnvollen, sozial eingebetteten Handlung.

Diese Auffassung bietet zahlreiche Anschlusspunkte, um Arbeitsvorgänge in den performativen Künsten zu beschreiben. So kann im Auffinden relevanter Themen, in der Gewinnung subjektiv bedeutsamer Perspektiven auf Stoffe und Ausgangsmaterialien, in hierfür notwendigen Recherchen, dem Erproben von Ausdrucksformen, die die entwickelten Bezüge sichtbar machen, im kollektiven Reflektieren usw. sinngebendes und Bedeutung schaffendes Handeln stattfinden. Dieses gewinnt eine über das einzelne Projekt hinausweisende Relevanz. Hier kann sich der anthropologische und soziale Sinn des Kunstmachens realisieren, den der Regisseur und Komponist Julian Klein aufruft: „Wir betreiben Kunst letztlich nicht als Selbstzweck, sondern weil wir ohne sie keinen hinreichend vernünftigen Begriff von Wirklichkeit hätten. Denn ohne eine eigene Perspektive und ohne gewählte Rahmung – das heißt vor allem, ohne unser eigenes Engagement – können wir der Welt gar nicht begegnen. Der künstlerische Blick ist die menschliche Art und Weise, sich in einer solchen Welt zurechtzufinden“ (Klein 2009:132).

In Bezug auf die komplexen Anforderungen, die das Kunstmachen mit Amateur\*innen unter der Maßgabe einer Erkenntnis- und Versteheleistung nach innen und der Erarbeitung eines für die demokratische Auseinandersetzung relevanten Ergebnisses bedeutet, wirft die Figur des *Unwissenden Lehrmeisters* jedoch eine Reihe von Fragen auf.

Künstlerisch-pädagogische Akteure sind nicht wirklich *unwissend*, *dürfen es auch nicht sein*. Sie verfügen über Fachkenntnisse hinsichtlich der Kunstformen Theater, Tanz oder Performance. Sie müssen darüber hinaus in der Lage sein, das Material, was in einer Gruppe generiert wird, in kulturelle und politische Zusammenhänge einzuordnen. Dafür gilt es, mit einem hohen Maß an Wissen in verschiedenen sozialen Feldern und Wissenskulturen und einer umfassenden Reflexions- und Gestaltungsfähigkeit ausgestattet zu sein. Dennoch müssen die so ausgebildeten und befähigten Pädagog\*innen den Subjekten, mit denen sie es zu tun haben, sowie deren Anliegen und Haltungen, ihrer Weise, sich in der Welt zu positionieren, zunächst als Unwissende gegenüber treten. Als Unwissende müssen sie sich dem Verstehen der im Theaterraum stattfindenden Selbstverständigungsprozesse als einer Forschungsaufgabe widmen.

Gestalten in den performativen Künsten findet *immer* eng an den handelnden Subjekten statt, die die Prozesse tragen. In der experimentellen Annäherung an Themen, Stoffe, Fragestellungen oder Materialien

sind es die subjektiven Fragen und Perspektiven aller Gruppenmitglieder, die als Positionen in die Gestaltung eingehen. Die Bedeutung, die die handelnde Auseinandersetzung im Theaterraum für die Subjekte gewinnen kann, wird also in der Probenarbeit hergestellt und durch sie erst sichtbar gemacht. In der Probenarbeit ist der zentrale Selbstverständigungsprozess als ein künstlerischer und sozial relevanter aufgehoben, für den künstlerisch-pädagogische Akteure Impulse geben, Anlässe schaffen – und der von ihnen *gelesen* werden muss. Denn anders als in dem Experiment von Jacotot stellt sich im performativen Gestalten die Aufgabe, eine Präsentation zu entwickeln. Der Prozess, der dahin führt, ist für alle Beteiligten von Verstehens- und Aushandlungsprozessen geprägt, für die die Lehrenden die Verantwortung tragen. Ihnen kommt die Aufgabe zu, Vielstimmigkeit tatsächlich hör- und sichtbar werden zu lassen.

Anleitende in den performativen Künsten vermitteln beständig zwischen diesen verschiedenen Anforderungen. Dafür hilft ihnen ihr pädagogisches und künstlerisches Expertentum; zum Begriff „Experten des Theaters“ sei verwiesen auf die Ausführungen von Jan Deck und Patrick Primavesi (Deck/Primavesi 2014:60). Denn die Kunst wie auch die Pädagogik halten eine Vielzahl von Techniken und Methoden bereit, die erlernbar sind und die es möglich machen, Arbeitsvorgänge in dieser Weise zu gestalten. Aber Techniken und Methoden müssen in einen weiten Diskursrahmen eingeordnet werden, damit eine künstlerisch-pädagogische Arbeit die Möglichkeiten ausschöpft und zu der Kraft findet, die sie in einer demokratisch verfassten Gesellschaft gewinnen kann.

## **Pädagogik in den Künsten als radikaldemokratische Praxis**

Der bis hierhin entwickelte Argumentationsgang beantwortet die Anfangsfrage dieses Textes, ob sich die Qualität des Binnenverhältnisses in einem künstlerisch-pädagogischen Projekt und seine soziale Relevanz wie künstlerische Form in einem Wechselverhältnis befinden, mit einem klaren Ja. Er legt zudem den Schluss nahe, dass eine streitbare Demokratie in einer offenen Gesellschaft nur dann verwirklicht werden kann, wenn die Pädagogik von dem Gedanken der Kontingenz nicht ausgeschlossen bleibt, schließlich spielen Machtbeziehungen auch hier eine nicht unerhebliche Rolle.

Auch pädagogische Verhältnisse können in Anlehnung an radikale Demokratietheorien reflektiert werden, wie die Bezugnahme auf die Figur des wissend-unwissenden Lehrmeisters deutlich macht. Dabei ist die provokante Frage zu stellen, ob nicht auch die pädagogische Mitte grundsätzlich erst einmal als leer gedacht werden muss. Denn auch hier gilt: Was „in einem bestimmten Augenblick für die ‚natürliche‘ Ordnung gehalten wird – gemäß dem ihr entsprechenden ‚common sense‘ – ist das Ergebnis sedimentierter Verfahrensweisen; es ist niemals Manifestation einer tieferen Objektivität, die sich von den Verfahrensweisen trennen ließe, denen es sein Dasein verdankt“ (Laclau/Mouffe 2012:26f.). Es sind insbesondere die künstlerischen Handlungsfelder, die einige scheinbare gesellschaftliche Gewissheiten und Übereinkünfte auch über Pädagogik immer wieder in Frage stellen können und müssen, um dieses für eine Demokratie so wesentlichen Feld offen zu halten.

Gerade hier ist es von besonderer Bedeutung, dass es keine letzten und festen Begründungen für bestimmte pädagogische Haltungen oder Verfahrensweisen geben kann. Dies erklärt sich aus der Nähe zur Kunst wie aus dem notwendigen Bezug auf die Singularität der jeweiligen Gruppe und ihrer Mitglieder. In der Anwendung von – im schlimmsten Fall immer gleichen – Lehrmethoden ist es niemals möglich, die Spezifik einer Gruppe zu erfassen und eine relevante künstlerische Arbeit zu entwickeln. Wenn Lehrende zu



Forschenden in einem erst zu entwickelnden (performativen) Bedeutungsraum werden, bieten Publikationen zu Arbeitsformen von Performancekollektiven, zur Didaktik und Methodik der performativen Künste (vgl. z.B. Hilliger 2018, Kämpf-Jansen 2001, Klein 2011, Klepacki/Zirfaß 2013, List/Pfeiffer 2009, Mörsch 2007, Sack 2011 und Sternfeld 2014) und bereits gesammelte pädagogische Erfahrungen eine wertvolle Unterstützung. Welche Praxis daraus resultiert, ist Gegenstand von Verhandlungen, in der Theorie, im Gespräch mit Kollegen und in der Arbeit mit einer Gruppe. Solche Verhandlungen schließen die Bereitschaft zu möglicherweise konflikthafter Auseinandersetzungen mit ein. So schreibt der Sozialwissenschaftler Oliver Marchart: „Denn wo es ohnehin keine Alternativen gibt, dort muss man sich auch nicht um Alternativen streiten. Kontingenz ist an Konflikt gebunden, provoziert Konflikt. Und umgekehrt führt Konflikt zu Kontingenzerfahrung, denn im Zusammenstoß von Alternativen wird erfahrbar, dass die Dinge auch anders liegen könnten“ (Marchart 2013:8). Es ist Aufgabe von Bildungsinstitutionen, für solche Auseinandersetzungsprozesse Formen zu finden und ihnen Zeit einzuräumen.

## **Performative Künste als demokratischer Streitraum**

Richtet sich die leere Mitte pädagogischer Begründungen eher auf die *Binnenstruktur* einer Gruppe sowie den theaterpädagogischen Diskurs, so akzentuiert eine agonistische theaterpädagogische Praxis die Wechselwirkungen mit einem *Außen*. Sie betrifft die Bereitschaft, sich mit einer künstlerischen Arbeit in eine streitbare Position zu begeben. Das kann bedeuten, die Erwartungen von Bildungsinstitutionen an eine gefällige, *nette* Aufführung zu enttäuschen, was Mut und Auseinandersetzungsbereitschaft erfordert. Die sozialen Erwartungen sind in der Regel auf Harmonie gerichtet, doch haben Kinder und Jugendliche auch anderes zu sagen, was im alltäglichen Leben eher keinen Ort findet. Die Arbeit [\*That night follows day\*](#), die der Künstler Tim Etchells mit Kindern für Erwachsene entwickelte, konfrontiert diese beispielsweise damit, wie sehr sie die Welt der Kinder mit ihren Sichtweisen, Wünschen und Projektionen beherrschen: „Ihr versucht, uns etwas über die Welt zu erzählen. Ihr erklärt uns, was Liebe ist. Ihr erklärt uns, was Krieg bedeutet. Ihr küsst uns, während wir schlafen. Ihr flüstert, wenn Ihr denkt, wir würden nichts hören. Ihr erklärt uns, dass die Nacht auf den Tag folgt.“ Die Aufgabe performativer Projekte kann es sein, auch für scheinbar Unsagbares gestalterische Möglichkeiten zu finden und hierfür eine Dramaturgie zu entwickeln. Das hat nicht nur eine Funktion für die Teilnehmenden, deren Perspektiven sichtbar werden, sondern stellt eine Herausforderung für das soziale Umfeld dar.

Die aktive, künstlerisch geprägte Positionierung der heranwachsenden Generation wird dann Gegenstand und Teil der Auseinandersetzung über die Zukunft der Gesellschaft. Insbesondere junge Menschen, denen noch keine politische Stimme zugestanden wird, können so hör- und sichtbar, sinnlich und intellektuell wahrnehmbar werden. In der künstlerischen Gestaltung kann ihre Stimme eine Präzision und Kraft entfalten, gerade weil die Wirklichkeit, die *Dramaturgie des Theaters* eine andere ist als die des Alltags. Und es ist eine Stimme, die nicht einfach nur zur Kenntnis genommen werden muss, sondern der sich ein Publikum in der theatralen Kommunikation zu stellen hat. Sie ist als soziale Wirklichkeit erfahrbar; das Publikum im Theaterraum wird ein Teil hiervon. Wenn in einer künstlerisch-pädagogischen Arbeit eine vielleicht auch radikale, auf jeden Fall ästhetische Form für die Haltung, die Erfahrungen und die Sicht junger Menschen gefunden wird, dann geht es nicht um ein Stück zugeteilter Partizipation, sondern um umfassende gesellschaftliche Teilhabe. Hier bekommen junge Menschen keine von anderen bemessenen Beteiligungsportionen, sondern machen sich selbst stark, indem sie sichtbar werden.

Demokratie praktizieren heißt hier, dass auch Erwachsene und Kinder ihren Umgang miteinander verhandeln. Eine solche Verhandlung ist das Gegenteil eines Laissez-Faire, denn es hat die Auseinandersetzung mit der jeweils anderen Position zur Voraussetzung. Demokratie in Gestaltungsprozessen zu erfahren, ermöglicht nicht nur, sich auf diese Weise zu den sozialen Lebensverhältnissen zu positionieren. Sondern es ist damit auch die Erfahrung verbunden, dass die Aushandlungsprozesse nur auf Basis einer intensiven Beschäftigung mit dem Gegenstand sowie mit Haltungen und Positionen anderer stattfinden können. Diese Erfahrung und das, was Subjekte sich hier aneignen können, ist selbstverständlich nicht nur für Heranwachsende zentral, für sie aber besonders wichtig.

Künstlerisch-pädagogische Akteure haben in ihren Haltungen und Handlungen hier eine zentrale Funktion. Ich plädiere mit (demokratisch inspirierter) Leidenschaft dafür, nicht vor der Arbeit in Institutionen zurückzuschrecken. Die Schule wie auch das Theater sind Orte, an denen es lohnt, sich künstlerisch wie pädagogisch auseinanderzusetzen und Einfluss zu nehmen! Dafür mag es mancherorts nötig sein, geräuschvoll aus einer zugewiesenen Nische herauszutreten.

Eine theaterpädagogische Arbeit, deren Akteure sich im Rahmen der performativen Künste auch streitlustig (mit Lust und künstlerischer List) mit den Gegebenheiten ihres sozialen Umfeldes und ihrer Gesellschaft auseinandersetzen, können Dynamiken in Gang setzen. Es gilt, die institutionelle Einbindung zu suchen und hier die künstlerisch-pädagogische Arbeit –beispielsweise als Unterbrechung von Alltagsroutinen – zu gestalten. Eine so verstandene, mancherorts und teilweise bereits real gewordene künstlerisch-pädagogische Praxis ist der Testfall für das demokratische Leben einer Institution.

---

## Verwendete Literatur

- Brauneck, Manfred/Schneilin, Gérard (Hrsg.) (1986): Theaterlexikon. Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensembles. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Bröckling, Ulrich/Feustel, Robert (Hrsg.) (2012): Das Politische denken. Zeitgenössische Positionen (3. Auflage). Bielefeld: transcript.
- Deck, Jan/Primavesi, Patrick (2014): Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen. Bielefeld: transcript.
- Drescher, Hans-Jürgen/Holtzhauer, Christian (2014): Wie? Wofür? Wie weiter? Ausbildung für das Theater von morgen. Berlin: Theater der Zeit.
- Etchells, Tim: *That Night Follows Day*. <http://timetchells.com/projects/that-night-follows-day/> (letzter Zugriff am 16.4.2017)
- Elias, Josef (1978/1983): Schultheater. Spielversuche. Erfahrungsberichte – Möglichkeitsformen. Hitzkirch: Comenius.
- Hartmann, Anne (2009): Die Devising Performance als theaterpädagogische Arbeitsmethode. In: Hilliger, Dorothea (2009): Freiräume der Enge. Künstlerische Findungsprozesse in der Theaterpädagogik (111-139). Berlin/Milow/Strasburg: Schibri.i.
- Hilliger, Dorothea (2009): Freiräume der Enge. Künstlerische Findungsprozesse in der Theaterpädagogik. Berlin/Milow/Strasburg: Schibri.
- Hilliger, Dorothea (2018): K\_Eine Didaktik der Performativen Künste. Theaterpädagogisch handeln im Framing von Risk, Rules, Reality und Rhythm. Berlin/Milow/Strasburg: Schibri.
- Kämpf-Jansen, Helga (2001): Ästhetische Forschung: Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Köln: Tectum.
- Klein, Gabriele (2011): Choreographischer Baukasten. Bielefeld: transcript.
- Klein, Julian (2009): in PER.SPICE! Wirklichkeit und Relativität des Ästhetischen. Berlin: Theater der Zeit.
- Klepacki, Leopold/Zirfaß, Jörg (2013): Theatrale Didaktik. Ein Grundriss des schulischen Theaterunterrichts. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (2012): Hegemonie und radikale Demokratie: Zur Destruktion des Marxismus (4. Auflage), herausgegeben von Hintz, Michael/Vollwallner, Gerd. Wien/Bielefeld: transcript.
- List, Volker/Pfeiffer, Malte (2009): Kursbuch Darstellendes Spiel. Stuttgart: Klett.

Marchart, Oliver (2013): Das unmögliche Objekt. Eine postfundamentalistische Theorie der Gesellschaft. Berlin: suhrkamp taschenbuch wissenschaft.

Rancière, Jacques (2009): Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation. Wien: Passagen.

Rosanvallon, Pierre (2011/2012): Für eine Begriffs- und Problemgeschichte des Politischen. Antrittsvorlesung am Collège de France. Mittelweg 36, Beilage zu Heft 6(43-66). Hamburg: Institut für Sozialforschung.

Sack, Mira (2011): Spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie des Probens. Bielefeld: transcript.

Sternfeld, Nora (2014): Verlernen vermitteln. Kunstpädagogische Positionen, Band 30. Herausgegeben von Sabisch, Andrea/Meyer, Torsten/Sturm, Eva. Hamburg: Fachbereich Erziehungswissenschaft.

## Empfohlene Literatur

<https://angewandte-theaterforschung.de/hilliger-2018-keine-didaktik-der-performativen-kuenste/>

## Anmerkungen

Dieser Beitrag bündelt Erkenntnisse theaterpädagogischer Forschung der Autorin, welche ausführlich dargelegt sind in:

- Hilliger, Dorothea (2018): „[K Eine Didaktik der Performativen Künste. Theaterpädagogisch handeln im Framing von Risk, Rules, Reality und Rhythm.](#)“ Berlin/Milow/Strasburg: Schibri.

## Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Dorothea Hilliger (2019): Pädagogisches Handeln in den performativen Künsten als (radikal-)demokratische Praxis. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/paedagogisches-handeln-den-performativen-kuensten-radikal-demokratische-praxis>

(letzter Zugriff am 13.01.2022)

## Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>