

Fu Li Hofmann

Wer hat Angst vor Postdramatik?

Umwege zu einem aktuellen Phänomen

Neben Stanislawski und Brecht findet man im Bildungsplan einen dritten Theateransatz: Postdramatik. Es ist angestrebt, dass die Schülerinnen und Schüler Elemente davon erläutern und anwenden können.¹ Doch schon allein der Begriff „Postdramatik“ löst bei Kursleitungen ein nervöses Unwohlsein aus. Er klingt nach theaterwissenschaftlichem Spezialwissen, nach etwas, mit dem „normale“ Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen üblicherweise nicht in Kontakt kommen.

Wer dann versucht, diesem unbegründeten Gefühl entgegenzutreten, indem er den vielzitierten Essay von Hans-Thies Lehmann liest,² der wird im Zuge der Lektüre vermutlich eher noch nervöser werden. Die Theorie, die dort entfaltet wird, ist keineswegs leicht auf den Punkt zu bringen. Und wie man von der Theorie zur theaterpädagogischen Praxis gelangen soll, bleibt eine offene Frage.

Erstmal kein Drama

Es liegt darum nahe, sich dem Phänomen über einen Umweg zu nähern: über das dramatische Theater, das sein Vorbild im bürgerlichen Literaturtheater des 18./19. Jahrhunderts findet. Das glaubt jeder zu kennen und es prägt (noch immer) das allgemein verbreitete Bild von Theater.

Der Prozess der Theaterarbeit zwischen Idee und Aufführung stellt sich Laien demnach ungefähr so dar: Zunächst braucht man ein „Stück“, also einen dramatischen Text, den man gemeinsam umsetzen will. Wenn man eine Auswahl getroffen hat, werden die Rollen besetzt und die Spielerinnen und Spieler werden angehalten, sich den Text nach und nach (aber möglichst schnell) anzueignen, damit man bei den Proben vorwärtskommt. Meist dauert dies aber länger als geplant, und darum behilft man sich vorübergehend damit, das Textheft auf der Bühne in der Hand zu halten. Eine Leitung (in der Schule: die Lehrerin oder der Lehrer) entwickelt den Probenplan. Sie sorgt dann auch dafür, dass alle anwesend sind, die man in der jeweiligen Szene braucht, und rügt diejenigen, die den Text noch nicht beherrschen. Außerdem koordiniert sie die Entwicklung der Bauten, der Kostüme und Requisiten, damit zur Premiere auch alles fertig ist. Und das klappt dann auch immer wieder, trotz aller Schwierigkeiten. Wenn schließlich die Aufführung vor großem Publikum vorüber ist, sieht man allen Grund, ausführlich zu feiern.

Derartige Arbeitsprozesse sind verbreitet und sie bilden nach wie vor den Kern schulischer Theaterarbeit. Je deutlicher man sich allerdings an Zielen und Methoden theaterpädagogischer Arbeit orientiert, desto weiter entfernt man sich davon – auch im Literatur- und Theater-Kurs. Und so kann es passieren, dass (sehr zur Verwunderung einiger Schülerinnen und Schüler) im Unterricht das bürgerliche Literaturtheater des

¹ Bildungsplan, S. 21 (Gestaltungsfeld Schauspiel- und Theatertheorie).

² Lehmann, Hans-Thies: Postdramatisches Theater. 4. Auflage, Frankfurt M. 2008.

18./19. Jahrhunderts, auf welches das eben skizzierte Bild zurückgeht, lange ausgespart bleibt. Und zwar aus guten Gründen.

Zunächst liegt nämlich in dieser Theatertradition eine tief sitzende Skepsis gegenüber schauspielerischer Kreativität begründet, und man setzt an ihrer Stelle lieber auf die des Autors oder des Regisseurs³. Daraus ergeben sich trotz mancher spielerischer Herangehensweisen Probenprozesse, die (zugespitzt formuliert) auf zweierlei hinauslaufen: Schauspielerinnen und Schauspieler folgen auf der Bühne den Ideen anderer und sie setzen alles daran, dabei keine Fehler zu machen. Mit theaterpädagogischen Zielsetzungen ist dies allerdings ebenso wenig vereinbar wie mit den prozessbezogenen Kompetenzen des Bildungsplans „Literatur und Theater“.

Doch das Ensemble begibt sich nicht nur aufgrund tradierter Rollenzuweisungen am Theater in eine unselbständige Haltung! Die Schülerinnen und Schüler einer solcherart arbeitenden Theater-AG spüren nämlich durchaus, dass sie mit der Bewältigung des (literarischen) Textes so überfordert sind, dass sie eine spielerische Grundhaltung nicht erreichen können. Bereits grundlegende Übungen des theaterpädagogischen Schauspieltrainings zeigen eindrucksvoll, wie schwer es ist, auch nur einfache und kurze Texte zu sprechen und dabei eine physische Handlung durchzuführen. Es besteht dabei die grundsätzliche Gefahr, dass der Text die schauspielerische Präsenz so weit aufsaugt, dass kreative Improvisationen auf der Strecke bleiben. Die logische Konsequenz: Das Ensemble ist dankbar für jede Idee von außen und begibt sich freiwillig immer stärker in die Abhängigkeit von der Regie. Aus der praktischen Erfahrung heraus entsteht also das, was das bürgerliche Literaturtheater aus ideologischen Gründen immer anstrebte: die Degradierung des Schauspielers zum „Sekundärkünstler“.

Wendung zu neuen Freiräumen

Was bedeutet dies konkret für theaterpädagogischen Unterricht? Man versucht natürlich sowohl die überlieferten Rollenmuster als auch die genannten Überforderungen des Schauspiel-Ensembles gezielt zu durchbrechen. Man reduziert Sprechtexte zunächst auf ein Minimum und stellt dafür körperlich-performative Aspekte in den Vordergrund. Man stärkt die intuitiven Anteile der kreativen Arbeit, ermuntert die Spielerinnen und Spieler, Gewohntes hinter sich zu lassen. Man entwickelt stetig die improvisatorischen Fertigkeiten und stellt den spielerischen Charakter des Schau-Spiels heraus. Man erweitert die Textauswahl auf epische oder lyrische Texte, man nutzt aktuelle Zeitungsmeldungen und biografisches Material. Texte, Figuren, Szenen werden zum Spielball, indem sie collagiert, erweitert oder umgedeutet werden.

Mit all dem weckt man in „Literatur und Theater“ das schöpferische Selbstbewusstsein der Schülerinnen und Schüler, die vermeintliche Fehler mehr und mehr als Teil kreativer Arbeit im Ensemble erkennen und die nicht nur wichtiges Werkzeug an die Hand bekommen, sondern auch den Mut es zu verwenden. Erst aus dieser starken Position heraus nähert sich der Unterricht irgendwann auch dem dramatischen Theater, das dann

³ Ausführlich dazu: Hofmann, Fu Li: Theaterpädagogisches Schauspieltraining. Ein Versuch. Bielefeld 2014.

längst nicht mehr so übermächtig und erdrückend erlebt wird und durchaus zur reizvollen Herausforderung werden kann.

Der Clou: Mit der skizzierten konsequent theaterpädagogischen Herangehensweise gelangt man über die Unterrichtspraxis in einen theaterästhetischen Bereich, der von den Theaterwissenschaften „Postdramatik“ genannt wird. Die künstlerische Reaktion innovativer Theatermacher auf den Zerfall der Eindeutigkeiten der Moderne äußert sich nämlich in einer Abkehr von der dramatischen Handlung, von der Identität des Subjekts und von der Sprache. Damit wenden sie sich vom traditionellen Sprechtheater ab und sie setzen stattdessen auf frei nutzbare „Theatertexte“, biografisches und performatives Theater, den Wechsel oder die Dopplung von Rollen oder den Einsatz moderner Medien. Es ist somit kein Wunder, dass sich zur Zeit theaterpädagogische Inszenierungen und postdramatische Experimente mehr und mehr annähern – ein Aspekt, der vermutlich nur darum so wenig Beachtung findet, weil die Theaterpädagogik als Fachdisziplin noch immer unterschätzt wird.

Fazit

Für „Literatur und Theater“ ergibt sich aus der grundsätzlichen Nähe zu postdramatischen Ausdrucksformen mehr als nur Klarheit hinsichtlich diesbezüglicher Unterrichtsstunden. Es ergibt sich für die Kursleitung auch eine selbstbewusstere Sicht auf die eigene Tätigkeit. Aus einer begründeten fachlichen Position heraus kann sie allen am Schulleben Beteiligten klarmachen: Ein Literatur-und-Theater-Kurs ist keine Theater-AG für die Oberstufe. Und die große „Physiker“-Inszenierung in der Turnhalle kann nicht das Ziel eines ernstzunehmenden Unterrichtsfaches sein.

Also. Keine Angst vor Postdramatik.