Ina Driemel

Inszenierte Jugend

Eine Analyse zu Konstruktionen von Jugend in der Theaterpädagogik

Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik
Band XXI

herausgegeben von
Bernd Ruping
Marianne Streisand

Schibri-Verlag Berlin • Milow

Die **Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik** veröffentlichen und diskutieren neueste Forschungsergebnisse der Theaterpädagogik als angewandte Wissenschaft und als künstlerische Praxis. Die Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik richten sich an Praktiker*innen und Forscher*innen, erweitern das konzeptionelle Denken und sind unverzichtbar für Ausbildungsgänge. Sie stärken das große Arbeitsfeld der Theaterpädagogik. Die Autorinnen und Autoren der Beiträge stammen aus internationalen fachlichen Zusammenhängen. Die Reihe wird seit ihrer Gründung 2006 herausgegeben von Bernd Ruping und Marianne Streisand und mit Unterstützung des Lingener Instituts für Theaterpädagogik der Hochschule Osnabrück gedruckt.

Bestellungen sind über
den Buchhandel
oder direkt beim Verlag möglich.

© 2023 by Schibri-Verlag
Milow 60, 17337 Uckerland
E-Mail: info@schibri.de
http://www.schibri.de

Titelgestaltung und Titelfoto: Markus Monecke | SALMON LAKE MEDIA

Redaktion: Bernd Ruping

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Alle Rechte vorbehalten
Printed in Germany

ISBN 978-3-86863-275-0

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung **8**

1.1 Prolog: „Was hat das mit Jugendlichen zu tun?“ 8

1.2 Von der Jugend, die es nicht gibt 10

1.2.1 Gegenstand und Material der Untersuchung 10

1.2.2 Forschungsperspektive und -methode 18

1.2.3 Forschungsstand und -beitrag 26

1.2.4 Aufbau der Untersuchung 30

2 Theorie **33**

2.1 Sozialwissenschaftliche Jugendforschung – Konstruktionen von Jugend 33

2.1.1 Die ‚Entdeckung‘ der Jugend: Hintergründe und Entstehungskontexte 35

2.1.2 ‚Jugend‘ und Generation: Generationelle Etikettierungen und Typisierungen 40

2.1.2.1 Das Generationenkonzept Karl Mannheims (1928) 40

2.1.2.2 Jugendgenerationen des 20. und 21. Jahrhunderts 42

2.1.3 Jugend(sub)kulturen – Zuschreibungen von Andersheit 46

2.1.3.1 Zum Begriff „Jugendkultur“ 47

2.1.3.2 Jugendkultur und Politisierung 52

2.1.4 Konstruktionen empirischer Jugendforschung am Beispiel der Shell-Jugendstudie 55

2.1.5 Zusammenfassung: Konstruktionen von Jugend in den Sozialwissenschaften 62

2.2 Jugend in der Theaterpädagogik: Die theaterspielende Jugend – Zuschreibungen des ‚Eigenen‘ 67

2.2.1 Die Laienspielbewegung – ein historischer Rückblick auf die theaterspielende Jugend in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts 68

2.2.2 Theatermachen ohne Textvorlage: ‚Eigen‘-Produktionen mit Jugendlichen 74

2.2.2.1 Zum Begriff „Eigenproduktion“ 74

2.2.2.2 Proletarische Jugend als Zielgruppe – emanzipatorische Theaterarbeit in den 1970er- und 1980er-Jahren am Beispiel des Lehrlingstheaters 79

2.2.2.3 Zu den Entwicklungen in den 1980er- und frühen 1990er-Jahren: Theater als Ausdrucksmittel ‚authentischer' Jugend 85
2.2.3 Postdramatisches Theater mit Jugendlichen 94
2.2.3.1 Positionen und Begründungszusammenhänge 96
2.2.3.2 Jugendliche als Expert:innen 104
2.2.4 Zusammenfassung: Zuschreibungen des ‚Eigenen' in der Theaterpädagogik 111

3 Analyse 115
3.1 Der institutionelle Rahmen: Bundeswettbewerb „Theatertreffen der Jugend" bei den Berliner Festspielen 115
3.1.1. Vom „Schülertheatertreffen" zum „Theatertreffen der Jugend" – zur Entstehung und Entwicklung des Wettbewerbs seit 1979 bis zur Gegenwart 119
3.1.2 Programmatik: Aufgaben und Ziele des Wettbewerbs 135
3.1.3 Auswahlkriterien der Jury 142
3.2 Inszenierung „Pille einsdreineun" (1983) – Theater-AG der Kaufmännischen Schule, Stuttgart-Feuerbach 156
3.2.1 Kontextualisierung: Informationen zur Gruppe und zur Inszenierung 157
3.2.2 Die Eingangsszene: „Volkszählung – Zuschaueraktion" 161
3.2.3 Ästhetisches Prinzip: Die Fabel 169
3.2.4 Formen der Figurendarstellung: Rollen und Typen 179
3.2.5 Auswertung: Die Repräsentation der politisch engagierten Jugend 195
3.3 Inszenierung „Wir Voodookinder – Die Revue der Generation X" (1996) – Space-Bar Theaterproduktion, Gotha 198
3.3.1 Kontextualisierung: Informationen zur Gruppe und zur Inszenierung 199
3.3.2 Die Eingangsszene: „Schlafen gehen" 206
3.3.3 Ästhetisches Prinzip: Chorische Spielformen 213
3.3.4 Formen der Figurendarstellung: Episches und psychorealistisches Spiel 225
3.3.5 Auswertung: Die Montage der nicht greifbaren Jugend 245

3.4 Inszenierung „39 Kriegsspiele“ (2003) – P14-Jugendtheater der Volksbühne am Rosa-Luxemburg-Platz, Berlin 248
3.4.1 Kontextualisierung: Informationen zur Gruppe und zur Inszenierung 249
3.4.2 Die Eingangsszene: „Kampfchoreografie I“ 254
3.4.3 Ästhetisches Prinzip: Ironie als theaterästhetisches Mittel 261
3.4.4 Formen der Figurendarstellung: Szenische Selbstinszenierung 270
3.4.5 Auswertung: Der Auftritt der (selbst-)ironischen Jugend 290

4 Schluss 296
4.1 Konstruktionen von Jugend in der Theaterpädagogik – zusammenfassende Auswertung 296
4.1.1 Theatrale Gestaltung und Konstruktion(en) von Jugend 299
4.1.1.1 Konfliktszenarien: Individuelle und gesellschaftliche Jugend 299
4.1.1.2 Ironie im Spiel: Ironisierte Darstellung von Jugend 300
4.1.1.3 Jugend darstellen und Jugend zeigen 301
4.1.2 Vorherrschende Semantiken 304
4.1.2.1 Politisierung von Jugend 304
4.1.2.2 Eigenständigkeit und Eigensinn 306
4.1.2.3 Differenzzuschreibung 308
4.2 Epilog 309

5 Quellen und Literaturverzeichnis 317
5.1 Archivalien 317
5.5.1 Archiv der Berliner Festspiele GmbH, Programmbereich Bundeswettbewerbe, Theatertreffen der Jugend (BFS-Archiv) 317
5.1.2 Landesarchiv Berlin (LAB) 318
5.1.3 Deutsches Archiv für Theaterpädagogik, Sammlung Hansjörg Maier und Willy Praml (DATP-4) und Sammlung Hans-Wolfgang Nickel (DATP-8) 319
5.1.4 Privatarchive (PA) 319
5.2 Verwendete Literatur 320

1 Einleitung

1.1 Prolog: „Was hat das mit Jugendlichen zu tun?“

Rückblick I: 37. Theatertreffen der Jugend 2016
Eingeladen ist der Jugendclub „Sorry, eh“ am Schauspiel Leipzig mit der Produktion „Wunderland“. Die Produktion basiert auf dem gleichnamigen Stück der Autorin Gesine Danckwart. Zum Stücktext schreibt die Gruppe im Programmheft: „Die Figuren sind junge Menschen auf der Suche nach dem Sinn ihres (Da-)Seins. Sie sind gefangen in einer unbändigen Sehnsucht, einem ständigen ‚Warten auf‘ und einer fast unerträglichen Einsamkeit, die sich in ihren Körpern, ihrem Denken und Vorstellungen äußern […]“ (BFS-2, Progr./2016: 10). Die Texte, so berichtet der Spielleiter im Aufführungsgespräch, haben die Jugendlichen selbst ausgewählt, da diese ihr Interesse geweckt und sie sich in diesen wiedergefunden hätten. Folglich zeige die Inszenierung ihre Interpretation, ihr Interesse bzw. ihre Perspektive auf den Stoff. An dieser Stelle wird von einer Teilnehmerin der Gesprächsrunde das Alter von Danckwart zum Thema gemacht und dabei kritisch angemerkt, dass die im Text beschriebenen Erfahrungen, Situationen und Erlebnisse an ein bestimmtes Alter geknüpft seien – eben Ü-40 – und Jugendliche dies in der Art und Weise „so“ noch gar nicht erlebt bzw. erfahren hätten, wie beispielsweise einen über Monate andauernden Saufexzess. Die Texte würde also „ganz klar“ nicht den Erfahrungshorizont junger Menschen widerspiegeln. Überdies wurde über die Professionalität der Inszenierung debattiert. Das Spiel der Jugendlichen sei insgesamt zu professionell gewesen (für eine Produktion mit nicht-professionellen Spieler:innen), wie insbesondere die chorischen Passagen. Letztlich kreiste das Aufführungsgespräch um die (eine) Frage, was die Inszenierung eigentlich mit den Jugendlichen zu tun habe.

Rückblick II: 31. Theatertreffen der Jugend 2010
Auf der Bühne stehen Jugendliche des Jugendclubs „#Die KarateMilchTiger“ am Schauspielhaus Chemnitz und präsentieren mit ihrem Stück „Revolution Reloaded“ ihre je eigene Version von Friedrich Schillers „Die Räuber“: Zu sehen ist eine junge Räuberbande die „Antifa und Freiheit!“ grölt, zu Reggae und Hip-Hop-Songs tanzt, wie auch ein Hauptmann (Karl Moor), der eine rote Iro-Frisur trägt und ein T-Shirt mit der Aufschrift „Punks Not Dead“. Es lebe Schiller, es lebe Che, es lebe der Punk und damit das Motto: ‚Whatever it is, we’re against it!‘ Die Räuberbande gibt sich über die gesamte Dauer der 75-minütigen Inszenierung geschlossen kämpferisch, insbesondere in der letzten Szene: Die Seitenwände der Podestbühne, die sich in der

Mitte des Raumes befindet, werden hochgeklappt, und die vom Publikum umzingelte Räuberbande zieht sich mit gezückter Waffe und von Nebelschwaden umhüllt in ihre (böhmische) Festung zurück. *Black*.

Das Publikum applaudiert frenetisch und verlässt euphorisch gestimmt den Saal. Hier war Theater mit Jugendlichen zu sehen, und zwar ‚at its best‘ – so der allgemeine Tenor. Und auch die Jurybegründung bringt zum Ausdruck, dass es sich um ein Best-Practice-Beispiel für eine Theaterarbeit mit Jugendlichen handelt. Nichts wirke „konstruiert und fremdbestimmt“ (BFS-3, Doku./2010: 14), schreibt eine Jurorin. Vielmehr hätten die Jugendlichen den Stoff „zersäbelt und zersägt, […] um eine eigene, junge Sicht auf den schillerschen Stoff“ zu zeigen (ebd.: 15). Die Frage, was das alles denn nun mit Jugendlichen zu tun habe, schien einvernehmlich geklärt – sie wurde an diesem Abend gar nicht erst gestellt.

Auch wenn die Aufführung von „Revolution Reloaded“ inzwischen lange Jahre zurückliegt, so ist mir die aufrührerische Stimmung, die von der Bühne ausging, deutlich in Erinnerung geblieben. Ebenso erinnere ich mich daran, dass mich diese durchweg positive Resonanz, die das Stück erfahren hat, skeptisch gestimmt hat und ich

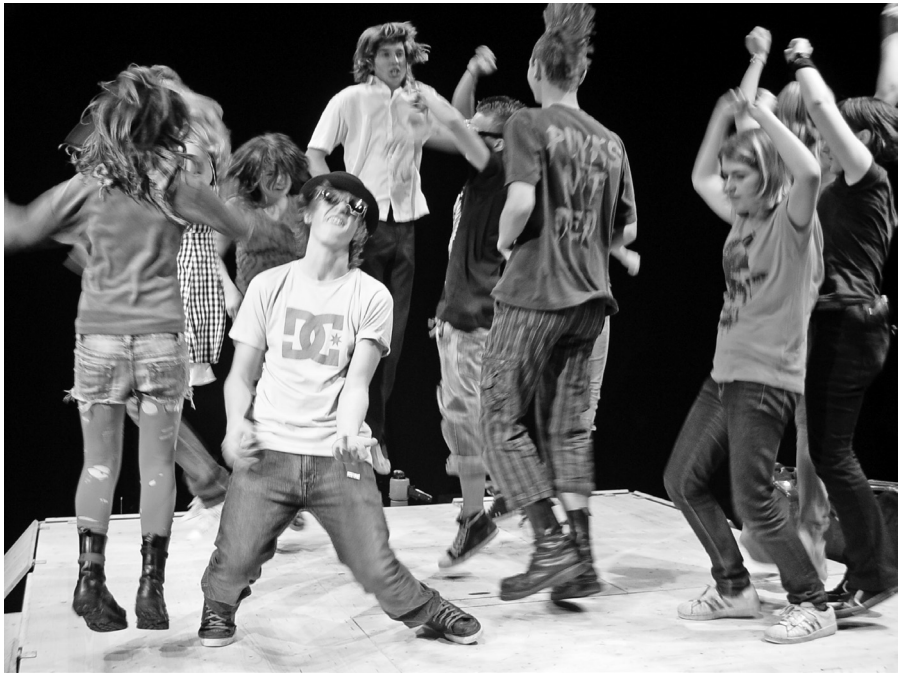

Abb. 1: „Revolution Reloaded“, Foto: Yves Hinrichs

mich gefragt habe: Was genau hat die Jury und das Publikum überzeugt? Das Bild einer Jugend, die stürmt und drängt, ja sich auflehnt bzw. sich widersetzt? Protest, Revolte und Widerstand als genuine Themen von Jugendlichen/Jugend? Und auch die Produktion „Wunderland", insbesondere aber das Aufführungsgespräch, ist mir noch immer sehr präsent. Unabhängig davon, ob ich die Frage im Kontext theaterpädagogischer Produktionsformate für produktiv halte, so hatte ich doch eine Ahnung, worauf diese abzielte. Auch ich habe während des Zuschauens nach einem Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen gesucht. Ich hatte also eine ähnliche Frage im Kopf. In diesem Moment fühlte ich mich bezüglich meiner eigenen Annahmen von Theater mit Jugendlichen ertappt: Schließlich suggeriert eine solche Frage doch, dass es auf Seiten *der* Erwachsenen eine klare Vorstellung davon gibt, was Themen und Probleme sind, die Jugendliche interessieren und angehen bzw. was auf der Bühne mit Jugendlichen zu sehen sein sollte – und was eben nicht. Die Inszenierung hat dieser (meiner) Vorstellung scheinbar nicht entsprochen. Oder dieser gar widersprochen?

Diese subjektiven Momentaufnahmen, Beobachtungen und Irritationen bilden Ausgangspunkt und Motiv meiner Untersuchung, die sich mit Konstruktionen von Jugend in der Theaterpädagogik beschäftigt. Es geht um eine kritische Befragung dessen, was häufig ganz selbstverständlich als *das* Theater von und mit Jugendlichen bezeichnet wird. Insbesondere beschäftigen mich die Vorstellungen, die wir uns – Theaterschaffende, die mit Jugendlichen theaterpädagogisch arbeiten – von ‚Jugend' machen und mit denen wir ‚Jugend' machen, d. h. konstruieren. Was tragen wir an Bildern, (Vor-)Annahmen von und über Jugend/Jugendliche in uns und in die Welt des Theaters hinein? Und welche gesellschaftlich kursierenden Bilder, welche Konzepte von Jugend gelangen auf die Bühne? In welcher Weise manifestiert sich (welches) Wissen (über Jugend) in theatralen Praktiken und Ausdrucksformen?

Diesen und anderen Fragen sind die nachfolgenden Ausführungen gewidmet.

1.2 Von der Jugend, die es nicht gibt

1.2.1 Gegenstand und Material der Untersuchung

Die vorliegende Arbeit diskutiert ‚Jugend'[1] als Konstrukt und geht dabei von der These aus, dass ‚Jugend' sowohl in theaterpädagogischen Diskursen als auch in der konkreten Theaterarbeit und Inszenierungspraxis konstruiert wird. Konkreter For-

1 Der Begriff/die Bezeichnung ‚Jugend' wird in dieser Arbeit in einfachen Anführungszeichen geschrieben, um deren Konstruktionscharakter zu markieren.

schungsgegenstand meiner Arbeit sind somit Konstruktionen von Jugend in der Theaterpädagogik.

Die Auseinandersetzung mit Konstruktionen im Theater stellt insofern ein schwieriges Unterfangen dar, als letztlich jede „Theaterwirklichkeit" (Aufführung/Inszenierung) konstruiert bzw. eine Konstruktion ist. Somit ist es auch nicht verwunderlich, dass der Begriff „Konstruktion" im Kontext von Theater, Theaterwissenschaft und -pädagogik kaum verwendet wird.

Was also meine ich, wenn ich nach Konstruktionen von Jugend frage?

Ausgangspunkt meiner Untersuchung ist die Annahme, dass ‚Jugend' keine natürliche, a-historische Größe ist, sondern eine zeit- und kulturgebundene Konstruktion. Ich betrachte ‚Jugend' somit als ein Phänomen, dass gesellschaftlich hergestellt, also sozial konstruiert wird.

Theoretisch knüpfe ich mit meiner Arbeit an sozialkonstruktivistische Perspektiven in den Sozial- und Kulturwissenschaften an. Sozialkonstruktivistische Zugänge gehen davon aus, dass soziale Wirklichkeit bzw. einzelne soziale Phänomene „nicht einfach ‚gegeben' [sind], sondern sie werden erzeugt: ‚konstruiert'" (Gildemeister 2001: 70). Grundlage dieses Denkens ist der Ansatz Peter L. Bergers und Thomas Luckmanns, die in ihrer Arbeit „Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit" (vgl. Berger/Luckmann [1969] 2018)[2] darlegen, dass die gesellschaftliche Ordnung – und damit auch der gesamte kulturelle Wissensbestand –, nicht a priori existiert. Vielmehr handelt es sich um einen kontingenten, von Menschen selbst hergestellten Prozess oder anders gesagt: Gesellschaftliche Ordnung wird durch menschliche Konstruktionsleistung produziert. Davon ausgehend interessieren sich sozialkonstruktivistisch inspirierte Analysen für die Frage, wie soziale Phänomene konstruiert werden.

Von Interesse für die vorliegende Untersuchung sind insbesondere die theoretisch-analytischen Überlegungen hinsichtlich der sozialen Konstruktion von Geschlecht. Sozialkonstruktivistische Perspektiven – und damit auch der Begriff der Konstruktion selbst – spielen gegenwärtig in den Gender Studies eine zentrale Rolle.[3] So gehört beispielsweise ein Verständnis von der sozialen Konstruktion von Geschlecht und damit

2 Das Buch erschien erstmals 1966 unter dem Titel „The Social Construction of Reality". Die dt. Übersetzung von Monika Plessner wurde 1969 veröffentlicht, diese liegt inzwischen in der 25. Auflage vor.

3 Konstruktionstheoretische Zugänge im Feld der deutschsprachigen Frauen- und Geschlechterforschung sind sehr heterogen, weshalb sich kaum von „dem Konstruktivismus" sprechen lässt. Der Begriff umspannt ein weites Feld und Theorietraditionen. Einen Überblick über unterschiedliche Perspektiven auf die Konstruktion von Geschlecht bietet Paula-Irene Villa in ihrem Buch „Sex Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper" (vgl. Villa 2006) oder auch Regine Gildemeister in ihrem Aufsatz „Soziale Konstruktion von Geschlecht: Fallen, Missverständnisse und Erträge einer Debatte" (vgl. Gildemeister 2001).

einhergehend die Kritik am Essenzialismus zu den Grundlagen feministischer Forschung (vgl. Degele 2008; Braun/Stephan 2008; Helduser et al. 2004). Weiblichkeit (ebenso wie Mutter, Mutterschaft, Familie etc.) wird als kulturelles Konzept aufgefasst und bezeichnet keine wesenhafte, statische Größe, sondern ist „Ergebnis kultureller und sozialer Praktiken" (Dreysse 2015: 25). Eine prominente konstruktivistische Perspektive, die die Frage nach den Herstellungsprozessen von Geschlecht fokussiert, bildet in diesem Zusammenhang die Konzeption „Performativität von Geschlecht". Dieses Konzept wurde von Judith Butler entwickelt, die seit Anfang der 1990er-Jahre im Feld der Geschlechterforschung breit rezipiert wird (vgl. Bublitz 2021: 49 ff.). Mit Bezug auf Foucault geht Butler davon aus, dass die Wahrnehmung des Körpers als binär strukturierter (biologischer) Geschlechtskörper ein „Effekt diskursiver Prozesse" (Butler 2014: 39) ist, d. h.: dem Körper wird diskursiv die Bedeutung einer biologischen Größe (hinsichtlich der Kategorien Geschlecht, Sexualität und Identität) beigemessen. Diese Überlegungen breitet sie in ihrer viel diskutierten Schrift „Das Unbehagen der Geschlechter" (2014) aus, in der sie die These aufstellt, dass Subjekte in ihrer Geschlechtlichkeit performativ, durch zitatförmige Wiederholung einer diskursiven Ordnung erzeugt werden. Performativität des Geschlechts bei Butler umfasst demnach eine grundlegende Imitations- und Wiederholungsstruktur von Geschlecht, was bedeutet, dass sie Geschlecht und Geschlechtsidentität als etwas betrachtet, das „durch Zitate der geltenden Gender-Norm fabriziert und inszeniert wird" (Wald 2009: 177). Auch im Bereich der jüngeren Kindheitssoziologie ist eine sozialkonstruktivistische Perspektive leitend, der zufolge auch Kindheit als soziales Konstrukt aufzufassen ist (vgl. Honig 2009). Dabei widmet sich die Kindheitsforschung insbesondere dem Akt der Hervorbringung von ‚Andersheit' (*otherness*), dem sozial konstruierten ‚Anderssein' von Kindern und dessen Naturalisierung. Einem Verständnis von Kindheit als Konstrukt liegt dabei die Annahme zu Grunde, dass die Erwachsenen-Kind-Differenz keine naturgegebene Differenz ist, sondern eine soziale Differenzierungspraxis, „wodurch Kinder als ‚anders' als Erwachsene konstruiert bzw. ‚gemacht' werden" (Eckermann 2017: 60)[4]. Die Kindheitsforscherin Leena Alanen hat hierfür – in Analogie zum „Gendering" – den Begriff des „Generationing" eingeführt. Damit betont sie, dass – ähnlich den geschlechtsbezogenen Kostruktionen – auch bei der Generationszugehörigkeit Zuschreibungen vorgenommen werden (vgl. Alanen 2005). Ein solches Konzept verweist zudem darauf, dass Kindheit immer relational auf Erwachsenheit bezogen ist, was sich auch auf andere Alterskategorien und deren Relation, wie Jugendliche und Erwachsene, übertragen lässt. Für die vorliegende Arbeit zentral sind zudem jugend-

4 Als Beispiel bezüglich der Herstellung der Erwachsenen-Kind-Differenz nennt Eckermann das Spielen von Kindern. Dieses wird als Tätigkeit bestimmt, die im Gegensatz zur Arbeit der Erwachsenen steht (vgl. Eckermann 2017: 60).

soziologische Betrachtungsweisen, die betonen, dass Jugend keine „ahistorische und natürliche Phase der individuellen Entwicklung" und folglich auch kein „universelles, immer schon gegebenes soziales Phänomen" ist (Scherr 2016: 147 f.). So betrachtet die Jugendsoziologie Jugend als eine bestimmte „gesellschaftliche Form, das Heranwachsen zu strukturieren und zu organisieren. Die konkrete Ausprägung von Jugend verändert sich […] mit der gesellschaftlichen Entwicklung" (ebd.: 147). Das Theorem von Jugend als Konstrukt spielt insbesondere innerhalb ethnografischer Jugendforschung (u. a. Studien über jugendkulturelle Zusammenhänge) eine zentrale Rolle, die den Blick darauf lenkt, mit „welchen Handlungen Jugendlichkeit entworfen, inszeniert und hergestellt wird" (Liebsch 2012: 25).

An diese Perspektiven anknüpfend, lenke ich in meiner Untersuchung den Blick darauf, wie Konstruktionen von Jugend in der Theaterpädagogik (Theorie) auf der Bühne (Praxis) verhandelt werden. Ziel meiner Arbeit ist es, die Rolle der Theaterpädagogik respektive künstlerischer Ausdrucksformen und Praktiken im Prozess der soziokulturellen Konstruktion von Jugend zu beleuchten. Somit geht es in der vorliegenden Arbeit nicht darum, zu beweisen, dass ein Konstruktionsprozess vorliegt. Vielmehr stehen die Modi und Praktiken des Konstruierens im Fokus oder, anders gesagt: nicht, *dass* Jugend als theaterpädagogische (Ziel-)Gruppe konstruiert wird, ist Gegenstand der Untersuchung, sondern *wie* Jugend konstruiert wird.

Hinsichtlich der Konstruktionsthematik im Feld der Künste sind für die vorliegende Arbeit insbesondere kulturwissenschaftliche Perspektiven in der Kunstgeschichte wie auch in der Theaterwissenschaft und -pädagogik von Interesse. Heranzuziehen ist hier etwa die Kunsthistorikerin Daniela Hammer-Tugendhat, die in ihrem Artikel „Kunst/Konstruktionen" (2002) eine kulturwissenschaftliche Perspektive entfaltet, der zufolge die Künste gesellschaftliche Realität nicht lediglich abbilden, sondern „an der Bildung von Vorstellungen über die ‚Wirklichkeit' beteiligt sind, etwa der Vorstellung sozialer, ethnischer und geschlechtsspezifischer Differenzen" (Hammer-Tugendhat 2002: 314). Die Theaterpädagogin Tania Meyer spricht in diesem Zusammenhang auch von „Vor-Stellungen", die in Inszenierungen generiert werden, worunter sie die „Herstellung von (mentalen) Bildern, also von ‚Bildern über' oder ‚Verständnissen von' etwas […] fasst" (Meyer 2016: 132). Bei Theater (wie auch bei Literatur, Film und anderen Kunstformen) handelt es sich somit um ein Medium, das zum einen Wirklichkeit konstruiert. Zum anderen ist das Theater auch ein Ort der kulturellen Selbstbetrachtung (vgl. Fischer-Lichte 2007a: 19), ein Ort also, an dem gesellschaftliche Konstruktionen verhandelt, reflektiert werden. Dies zeichnet Theater als cultural performance aus, und hierin liegt dessen Besonderheit, die Theater von anderen Formen der cultural performance unterscheidet.

An dieser Stelle soll noch einmal auf das Konzept Butlers Bezug genommen werden, deren Überlegungen zunächst noch eng an der Idee der theatralen Aufführung an-

gelehnt sind.[5] In einer ihrer früheren Schriften „Performative Akte und Geschlechterkonstitution“ aus dem Jahr 1988 erläutert sie, dass soziale Realität eine Inszenierung ist, in der Geschlecht dargestellt werden muss:

> Die Akteure sind immer schon im Rahmen der Vorstellung oder des performativen Vollzugs auf der Bühne. […] [D]er geschlechtsspezifische Körper [setzt] seine Rolle in einem kulturell beschränkten Körperraum um und inszeniert Interpretationen innerhalb der Grenzen bereits gegebener Anweisungen (Butler [1988] 2002: 313).

Butler spricht vom Akt der Wiederholung von Handlungen, eine „Reinszenierung und eine neue Erfahrung von gesellschaftlich bereits eingeführten Bedeutungen“ (ebd.: 312). Hannelore Bublitz fasst in ihrem einführenden Band zum Werk Butlers diesen Gedanken bezüglich der Herstellung von Geschlecht als performativen Akt folgendermaßen zusammen: „Indem Menschen sich verhalten, als gäbe es von Natur aus ‚Männer und Frauen‘, bestätigen sie die soziale Fiktion, dass Natur existiert. Es gibt sie nicht unabhängig von dem, was Menschen *tun*. Geschlecht ist eher das, was Menschen zu bestimmten Zeiten *tun*, als das, was Menschen […] *sind*“ (Bublitz 2021: 74, Herv. i. O.).

Die vorliegende Untersuchung ist von der Perspektive geleitet, dass es bei der Konstruktion von Jugend – analog zu Geschlechter-Inszenierungen – darum geht, dass die Jugendlichen auf der Bühne nicht einfach Jugendliche *sind*, sondern in ihrer Darstellung Jugendliche bzw. das Phänomen ‚Jugend‘ erst herstellen. Sie müssen es hervorbringen, also performen und auch inszenieren. In diesem Zusammenhang muss auch dem verbreiteten Missverständnis der Präsenz oder Authentizität begegnet werden, das in wechselnden Einschätzungen Jugendlichen, aber auch Kindern, Menschen mit Behinderung oder Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund zugeschrieben wird, wenn sie auf der Bühne stehen. Argumente für die Authentizität von Jugendlichen auf der Bühne legen nahe, dass etwas (von Natur aus) gegeben ist, ‚Jugend‘ als irgendwie ‚wahrhaftige‘ Realität/Gestalt konzipiert wird. Die vorliegende Arbeit hingegen betrachtet das Phänomen ‚Jugend‘ unter dem Aspekt der Inszenierung, Repräsentation und Re-/Produktion. Dementsprechend lautet die meine Analyse leitende Fragestellung: Mit welchen theatralen Mitteln und Darstellungspraktiken wird das Phänomen ‚Jugend‘ konstruiert? Auf welche gesellschaftlichen Konventionen wird dabei rekurriert/zurückgegriffen, welche Normen und kulturellen Vorstellungen von Jugend werden zitiert? Ausgangspunkt für die Erforschung zu Konstruktionen von Jugend bilden dabei Überlegungen, dass die Jugendlichen immer schon gesellschaft-

5 Vgl. zur Distanzierung Butlers von der Theatermetapher den Aufsatz „Gender-Performativität und theatrale Performance: As you like it“ von Christina Wald (vgl. Wald 2009: 175 ff.).

lichen Konventionen, Mustern und Routinen unterliegen, die Jugend als gesellschaftliches Konstrukt in cultural performances aufführen. Daran knüpft sich eine weiterführende, für die vorliegende Arbeit zentrale Frage: Wie werden diese gesellschaftlichen Konstrukte auf der Bühne wiederaufgeführt und dabei kritisiert, resignifiziert (umgedeutet), verschoben? In repräsentationskritischer Absicht gilt es zudem zu fragen, inwiefern gesellschaftliche Konstrukte auch bestätigt werden, denn: Auch im Theater werden gängige Vorstellungen von/über Jugend reproduziert, wofür die im Prolog beschriebene Inszenierung „Revolution Reloaded" ein Beispiel gibt. In der Inszenierung stellen die Jugendlichen eine junge Räuberbande dar, die (geschlossen) gegen den Rest der Welt kämpft, was die Vorstellung von Jugend als Draufgängerin, als Sturm-und-Drang-Phase evoziert, die – zumindest im Bereich der Jugendforschung – als überholt gilt, im modernen Alltagswissen hingegen nach wie vor eine Kernvorstellung zur Jugendzeit darstellt (vgl. Fend 2003: 26).

In meiner Arbeit betrachte ich die Theaterpädagogik dabei nicht nur rein theoretisch; vielmehr nehme ich eine konkrete theaterpädagogische Praxis in den Blick: die Theaterarbeit von und mit Jugendlichen. Im Rahmen der Arbeit sind damit Inszenierungen gemeint, die, angeleitet durch eine Spielleitung oder ein Spielleitungskollektiv, von und mit Jugendlichen erarbeitet wurden und in denen Jugendliche selbst auf der Bühne stehen. Ich gehe somit davon aus, dass die Spielleitung gemeinsam mit den Spieler:innen eine Inszenierung hervorbringt[6] und dabei (bewusst oder unbewusst) auf Konzepte bzw. Bilder von Jugend zurückgreift, die ihnen zu ihrer Zeit und in ihrer Kultur zur Verfügung stehen. Als soziale Akteur:innen schreiben die Jugendlichen kulturelle Vorstellungen von Jugend fest, sie reproduzieren und/oder verschieben diese. So gesehen ist nicht nur die Spielleitung – vor dem Hintergrund ihres je eigenen theaterpädagogischen Selbstverständnisses (Pädagog:in, Künstler:in, Coach etc.), kultur-/theaterpädagogischer Paradigmen, einer Bildungs- oder Erziehungsidee usw. – an Konstruktionsprozessen beteiligt, sondern auch die Teilnehmenden (Spieler:innen, Jugendliche) selbst. Sie sind es, die auf der Bühne ihre Sicht auf die Welt zeigen, was sie umtreibt, antreibt und beschäftigt, die Bilder ‚ihrer selbst' entwerfen und dabei das Phänomen ‚Jugend' mit hervorbringen, verhandeln oder auch kritisieren. Der Arbeit liegt damit ein Verständnis von Konstruktion als Prozess und Geschehen zu Grunde, an dem viele Personen, Diskurse, Praktiken beteiligt sind und aus dem so etwas wie eine Vorstellung, ein Begriff oder ein Konzept von ‚Jugend' hervorgeht. So verstanden bezeichnet der Terminus Konstruktion hier eine relationa-

6 Hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Spielleitung und Spieler:innen folge ich Ute Pinkert, die darauf verweist, dass man es „im theaterpädagogischen Zusammenhang […] in der Regel mit strukturell unterschiedlichen Erfahrungshorizonten zwischen Spielleitung und Gruppe zu tun [hat], die mit (institutionell geregelten) Machtverhältnissen einhergehen" (Pinkert 2012: 72 f.).

le Größe, was zugleich Bezüge zum Bildbegriff in der Theaterwissenschaft eröffnet. Kati Röttger und Alexander Jackob beispielsweise bestimmen den Bildbegriff als einen „Phänomenbereich […], dessen Vielseitigkeit sich zwischen dem Sichtbaren und dem Verborgenen, zwischen Annäherung unter bestimmten Bezugsgrößen wie Bild und Blick, Bild und Vorstellung usw. Gestalt annimmt" (Röttger/Jackob 2009: 26). Dementsprechend existiert nicht nur eine Vielfalt an Bildphänomenen, wie z. B. Schrift-, Sprach- und Klangbild oder visualisierte Bilder, sondern auch an Herstellungsweisen (über Sprache, Körper, Text, Musik, Atmosphären etc.).

Die für diese Arbeit leitenden Fragestellungen lassen sich zusammenfassend wie folgt formulieren: Mit welchen theatralen Mitteln und Darstellungspraktiken wird das Phänomen ‚Jugend' konstruiert? Welche gesellschaftlichen Konventionen/Konstruktionen und Zuschreibungen werden auf der Bühne wie verhandelt, d. h., inwieweit werden diese wiederaufgeführt und dabei affiziert, kritisiert oder verschoben? Wie trägt die Theaterpädagogik (in Theorie und Praxis) zu der jeweiligen historisch und kulturell bedingten Vorstellung von Jugend bei?

Material der Untersuchung

Das Untersuchungskorpus bilden Theaterproduktionen mit Jugendlichen, die im Zeitraum von 1982 bis 2012 entstanden sind. Dabei handelt es sich um Produktionen, die als Preisträger des Bundeswettbewerbs „Theatertreffen der Jugend" nach Berlin eingeladen waren und von denen in diesem Rahmen Videomitschnitte angefertigt wurden[7]. Das „Theatertreffen der Jugend" ist ein bundesweiter Wettbewerb für Jugendtheatergruppen aller Bereiche. Teilnehmen können Theater-AGs, freie Gruppen, Jugendclubs wie auch Bürgerbühnen-Ensembles. Der Wettbewerb, der 1980 erstmals stattgefunden hat und bei den Berliner Festspielen angesiedelt ist, wird im Analysekapitel noch ausführlicher dargestellt (s. 3.1).

Neben den Videomitschnitten existieren zudem Programmhefte und Dokumentationen aller Festivals, die ebenfalls ein wichtiges Quellenmaterial dieser Arbeit darstellen. Sowohl die Videos als auch das Textmaterial sind Bestandteil des Archivs der Berliner Festspiele (BFS-Archiv). Weiterhin habe ich Materialien zum Theatertreffen im Berliner Landesarchiv (BLA) gesichtet, darunter Bewerbungsunterlagen von Gruppen der Jahre 1980 bis 1988, die ein weiteres Quellenmaterial dieser Arbeit bilden. Darüber hinaus habe ich mit Quellenmaterial aus dem Deutschen Archiv für

7 Derzeit enthält das Archiv der Berliner Festspiele, konkret der Programmbereich „Bundeswettbewerbe", Videomitschnitte von Aufführungen der Jahre 1982 bis 2022. Das Archiv des Deutschen Kinder- und Jugendtheaterzentrums (KJTZ) der Bundesrepublik Deutschland in Frankfurt am Main enthält ebenfalls Materialien zum Bundeswettbewerb. Vgl. zur Sammlung auf der Seite des KJTZ unter Online-Kataloge: *https://www.kjt-online.de* [letzter Abruf: 12.1.2021]

Theaterpädagogik (DATP) gearbeitet, insbesondere mit der Sammlung von Hans-Wolfgang Nickel, die u. a. Materialien zum „Theatertreffen der Jugend" enthält, welche das Quellenmaterial ergänzen.

Nach einer ersten Sichtungsphase des Korpus habe ich den Zeitraum 1982 bis 2012 als Untersuchungszeitraum festgelegt. Dieser Zeitraum ergibt sich zum einen aus dem Materialbestand. So existieren keine Aufnahmen der ersten beiden Festivaljahre (1980 und 1981). Zum anderen wollte ich einen zeitlich klar definierten Untersuchungszeitraum festlegen. Ich habe mich aus folgenden Gründen für den Zeitraum 1982 bis 2012 entschieden: Der von mir gewählte umfasst drei Jahrzehnte und darin sowohl historische Modelle wie auch aktuelle, zeitgenössische Ansätze theaterpädagogischer Arbeit mit Jugendlichen. Damit trägt er den zentralen Stationen der Entwicklung der Theaterpädagogik seit den 1980er-Jahren bis Anfang des 21. Jahrhunderts Rechnung. Die Theaterpädagogik ist eine vergleichsweise junge Disziplin und Profession. Die 1980er-Jahre stellen insofern einen wichtigen Zeitabschnitt in der Geschichte der Theaterpädagogik dar, da sich hier das Feld der Theaterpädagogik allmählich herauszubilden begann, wobei an dieser Stelle die Entwicklung in den alten Bundesländern gemeint ist[8]. Hierzu gehört beispielsweise die Bildung von Netzwerken (Verbände, Arbeitsgemeinschaften etc.) auf Bundes- und Landesebene, Veröffentlichungen (u. a. erschien 1980 erstmals die „Zeitschrift für Theaterpädagogik – Korrespondenzen") wie auch die Anbindung des Fachs Schulspiel an eine Kunsthochschule, die Hochschule der Künste Berlin[9]. Auch wurde in dieser Epoche das bundesweite Festival „Schülertheatertreffen" (heute: „Theatertreffen der Jugend") gegründet und damit die theaterpädagogische Arbeit mit Jugendlichen ins öffentliche Bewusstsein gerückt[10].

Nach mehreren Sichtungsphasen von insgesamt 239 Videodokumenten[11] habe ich drei Produktionen ausgewählt, die aus unterschiedlichen Zeiträumen stammen: 1983, 1996 und 2003. Eine ausführliche Begründung der Auswahl der drei Produktionen erfolgt im Analyseteil zum Bundeswettbewerb (s. 3.1.3).

8 Eine systematische, wissenschaftliche Untersuchung zur Geschichte der Theaterpädagogik bzw. des nicht-professionellen Theaterspiels in der DDR ist bislang noch kaum erfolgt. Einen wichtigen Beitrag leistet hier die Arbeit Eva Renverts zu Diskursen des Arbeitertheaters des 20. Jahrhunderts (vgl. Renvert 2022).

9 Seit November 2001 trägt die Hochschule den Titel Universität der Künste Berlin.

10 Zuvor gab es bereits regionale Festivals für nichtprofessionelle Gruppen, wie z. B. die Waldecker Laienspielwoche oder die Scheersberger Laienspielwoche (vgl. Siebenbrock 2019). Mit dem „Schülertheatertreffen" wurde erstmals ein bundesweiter Wettbewerb implementiert (bis 1989 konnten nur westdeutsche Gruppen teilnehmen).

11 Innerhalb des festgelegten Analysezeitraumes wurden 278 Produktionen zum Theatertreffen eingeladen. Im Archiv liegen insgesamt 247 Videodokumentationen vor. Von 31 Produktionen sind keine Aufnahmen (DVDs) im Archiv vorhanden. Darüber hinaus habe ich acht Produktionen aus der Sichtung herausgenommen, da hier Kinder bzw. Grundschüler:innen mitgespielt haben.

In Anlehnung an das Konzept einer praktischen Theaterwissenschaft verstehe ich meine Arbeit als Beispiel theaterpädagogischer Forschung, die sich das „produktive Wechselverhältnis zwischen kulturwissenschaftlichen Ansätzen, Theatertheorie und Theaterpraxis als ein Verhältnis von ‚Inspiration und Korrektiv'" (Wartemann 2002: 16) zu Nutze machen möchte. So können etwa die in dieser Arbeit vorgenommenen Inszenierungsanalysen (Praxis) zur Klärung von Authentizitätskonzepten, wie sie im Zusammenhang mit ‚Jugend' häufig zu finden sind, beitragen, wie auch umgekehrt eine kulturwissenschaftliche Sichtweise auf ‚Jugend' die theaterpädagogische Praxis anzuregen vermag.

1.2.2 Forschungsperspektive und -methode

Das Forschungsprogramm dieser Arbeit kann als ein diskursanalytisch informiertes Unternehmen beschrieben werden. In Anlehnung an Reiner Keller soll der Begriff „diskursanalytisch" hier nicht eine Methode bezeichnen, sondern vielmehr eine „*Forschungsperspektive* auf besondere, eben als Diskurse begriffene Forschungsgegenstände" (Keller 2011: 9, Herv. i.O.). Den Methodenbegriff hingegen verwende ich mit Blick auf die Untersuchung theaterpädagogischer Inszenierungen. So werde ich zur Analyse des Videomaterials auf die theaterwissenschaftliche Methode der Inszenierungsanalyse zurückgreifen, die zugleich eine diskursanalytische Perspektive integriert, der zufolge Diskurse nicht nur in Textform stattfinden, sondern auch in Aufführungen/Inszenierungen bzw. in künstlerischen Praxisformen[12].

Nachfolgend werden zunächst Positionen diskursanalytischer Forschung umrissen, die die Diskursanalyse als kritisch motivierte und (diskurs-)theoretisch geleitete Forschung erläutern, an die sich die in dieser Arbeit verfolgte Untersuchung von Konstruktionen von Jugend anlehnt. Schließlich folgen Ausführungen zur theaterwissenschaftlichen Inszenierungsanalyse. Von der Unterscheidung zwischen Aufführung und Inszenierung ausgehend, werden grundlegende Verfahren von Inszenierungsanalyse erläutert, um sodann das für die vorliegende Arbeit entwickelte Kategoriensystem zur Analyse der ausgewählten Inszenierungen vorzustellen.

Bei der Diskursanalyse handelt es sich um ein „Untersuchungsprogramm" (Keller 1997: 325), das sich vor allem in den Sozial-, Geschichts- und Sprachwissenschaften

12 Vgl. hierzu die Bände „Methoden der Theaterwissenschaft" (Balme/Szymaski-Düll 2020) und „Neue Methoden der Theaterwissenschaft" (Wihstutz/Hoesch 2020). In beiden Bänden wird Aufführungsanalyse als theaterwissenschaftliche Methode erläutert, die sich darin auszeichnet, andere (theoretische und methodische) Ansätze zu integrieren, wie z. B. Teilnehmende Beobachtung, Dispositiv- und Bewegungsanalyse oder Akteur-Netzwerk-Theorie.

wiederfindet. Im Unterschied zum Alltagsverständnis, wo Diskurs häufig im Sinne einer Diskussion gebraucht und als der sprachliche Anteil von Kommunikation bestimmt wird, schließt der Diskursbegriff in Anlehnung an Michel Foucault auch alle Praktiken ein, die über das Sprechen hinausgehen, wie etwa körperliche Darstellungskonventionen, institutionelle Ordnungen oder auch Regelungen der Verschriftlichung (vgl. Lazardzig/Tkaczyk/Warstatt 2012: 103 ff.).

Eine wichtige Referenz im Kontext von Diskursforschung/-analyse bildet Michel Foucaults „Archäologie des Wissens" (1981). Hierin erläutert er sein Verständnis von Diskurs und stellt wesentliche Überlegungen zu einer Analytik von Diskursen an. Laut Foucault sind Diskurse „eine Menge von Aussagen, die einem gleichen Formationssystem zugehören" (Foucault 1981: 156). Aufgabe von Diskursanalyse sei es, „[…] nicht – nicht mehr – die Diskurse als Gesamtheit von Zeichen (von bedeutungstragenden Elementen, die auf Inhalte oder Repräsentationen verweisen), sondern als Praktiken zu behandeln, die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen" (ebd.: 74). Demnach bezeichnen Diskurse in der Diskursforschung nicht „das Sprechen *über* ein Thema" (Motakef 2017: 444, Herv. i. O.), sondern sind im Anschluss an Foucault als „Praxis" (Foucault 1981: 70) selbst zu begreifen. In seinem Werk „Die Ordnung des Diskurses" (1998) rückt Foucault das Verhältnis von Macht und Wissen in den Fokus und damit die Frage, wie Wahrheiten erzeugt und als solche wirkmächtig werden (vgl. Motakef 2017: 444), oder auch, was jeweils gültiges Wissen überhaupt ist und wie dieses zustande kommt (vgl. Jäger 2011: 92). Damit lässt sich eine Diskursanalyse als eine „(diskurs-) theoretisch geleitete Unternehmung verstehen, durch die bestimmte Analysegegenstände nicht einfach dargestellt werden" (Motakef 2017: 444), sondern die dafür sensibilisiert, dass es „recht klar abgegrenzte Bereiche des Machbaren, Denkbaren und Sagbaren gibt" (Landwehr 2008: 20 f.). Im Zentrum diskursanalytischer Verfahren steht das Geworden-Sein von Gegenständen. Es geht darum, „gesellschaftliche Ontologisierungen zu hinterfragen, die Wirklichkeit zu ‚entzaubern' und als konstruierte – und damit auch anders mögliche – zu entdecken" (Keller 1997: 328). Dementsprechend geht eine Diskursanalyse immer über eine Text- und Inhaltsanalyse hinaus (vgl. Motakef 2017: 444; Kup 2019: 46).

Um Konstruktionen von Jugend in verschiedenen (Diskurs-)Feldern nachzugehen, wird zunächst der Jugenddiskurs[13] im Feld der Sozialwissenschaften skizziert (2.1). Während ich hier deskriptiv verfahre, untersuche ich nachfolgend den Diskurs zur theaterspielenden Jugend in der Theaterpädagogik (2.2). Anhand von Texten, die die theaterpädagogische Praxis dokumentieren und begleiten, sollen dabei besonders

13 Der hier verwendete Singular fasst Diskurse um Jugend bzw. zur theaterspielenden Jugend zusammen (vgl. Kup 2019: 14).

argumentative Muster, Sprachschablonen und Schlagwörter in den Blick genommen werden, d.h. die „diskursiven *Schemata*, *Figuren* und *Strategien* […], die als Aussagen im untersuchten diskursiven Raum wiederholt anzutreffen sind und anhand derer sich der Diskurs beschreiben lässt" (Wrana 2006: 122, Herv. i.O.). Dabei wird auch der Historizität von Diskursen Rechnung getragen, indem Ansätze theaterpädagogischer Arbeit mit Jugendlichen seit Anfang des 20. Jahrhunderts wie auch der jüngeren Vergangenheit reflektiert werden. Ein solches Vorgehen ermöglicht es, Dis/Kontinuitäten, Verknüpfungen wie auch Wissensbestände – und hier auch und vor allem das „selbstverständliche" Wissen von und über die theaterspielende Jugend – herauszuarbeiten.

Theaterwissenschaftliche Inszenierungsanalyse

Bevor auf die Methode der Inszenierungsanalyse eingegangen wird, sollen vorab kurz die Begrifflichkeiten „Inszenierung" und „Aufführung" geklärt werden. Auch wenn diese häufig synonym gebraucht werden, bezeichnen diese jeweils Verschiedenes: Erika Fischer-Lichte bestimmt Aufführung als Ereignis, „das aus der Konfrontation und Interaktion zweier Gruppen von Personen hervorgeht, die sich an einem Ort zur selben Zeit versammeln […]" (Fischer-Lichte 2014a: 16)[14]. In diesem Sinne ist die Aufführung als ein „emergentes Geschehen" (Weiler/Roselt 2017: 59) zu verstehen, das als solches einmalig, also nicht wiederholbar ist. Um zu beschreiben, wie die Aufführung strategisch organisiert ist, welche szenischen Elemente beteiligt und wie diese arrangiert sind, wird der Begriff der Inszenierung gebraucht. Laut Balme bezeichnet Inszenierung „das theatrale Kunstwerk, oder semiotisch gesprochen, eine Struktur ästhetisch organisierter Zeichen" (Balme 2021: 99).

Aus dieser begrifflichen Unterscheidung resultieren die Bezeichnungen Aufführungs- und Inszenierungsanalyse. Während bei einer Aufführungsanalyse die Interaktion zwischen theatralem Ereignis und Publikum im Mittelpunkt steht, fokussiert die Inszenierungsanalyse vorrangig das ästhetische Produkt (vgl. ebd.).

Da ich die Produktionen nicht live gesehen habe, ist eine Aufführungsanalyse schlichtweg nicht möglich. Bei der hier vorliegenden Untersuchung theaterpädagogischer Produktionen handelt es sich somit um eine Inszenierungsanalyse, die ich in Anlehnung an die Methode der semiotisch orientierten Strukturanalyse vornehme (vgl. Warstat et al. 2015: 138 ff.; Warstat 2020: 118 f.). Semiotische Verfahren zielen darauf, die der Aufführung „zugrunde liegende Ordnung zu (re)konstruieren, um

14 Fischer-Lichte benennt vier Charakteristika von Aufführungen: Medialität (leibliche Ko-Präsenz von Akteur:innen und Zuschauer:innen), Materialität (Theater als nichtfixierbares Artefakt), Semiotizität (Aufführungen bringen Bedeutung hervor) und Ästhetizität (Aufführung als Ereignis) (vgl. Fischer-Lichte 2010: 24 ff.).

ihren Elementen eine Bedeutung und ihr insgesamt einen Sinn zuzusprechen“ (Fischer-Lichte 2009: 108).[15] Im Zentrum steht dabei, szenische Vorgänge zu interpretieren, d.h. zu ermitteln, wie Bedeutungen in Aufführungen hervorgebracht werden. Mit Blick auf die deutschsprachige Theaterwissenschaft ist es vor allem die von der Theaterwissenschaftlerin Erika Fischer-Lichte Anfang der 1980er-Jahre vorgelegte, in drei Bänden verfasste „Semiotik des Theaters“ (1983)[16], die zur Fundierung semiotischer Verfahren beigetragen hat. Darin geht sie von der Annahme aus, dass Theater ein kulturelles bedeutungserzeugendes System ist und sich die Aufführung als ein Ensemble von Zeichen verstehen lässt. Diese Zeichen wiederum unterscheiden sich von den ursprünglichen Zeichen der kulturellen Systeme, auf welche sie verweisen: „Die vom Theater hervorgebrachten Zeichen denotieren jeweils die von den entsprechenden kulturellen Systemen hergestellten Zeichen“ (Fischer-Lichte 2007a: 19). Hinsichtlich der ‚Lesbarkeit‘ und Deutung dieser Zeichen hat Fischer-Lichte eine Systematik vorgelegt. Diese fasst zum einen die Tätigkeit und Erscheinung der Schauspieler:innen (als Zeichen), darunter das gesprochene Wort, Stimme und Klang, Gesichts- und Körperbewegungen (Mimik, Gestik, Proxemik) wie auch Maske, Frisur und Kostüme. Zum anderen handelt es sich um raumbezogene Zeichen, hierzu gehören: Raumkonzeption, Dekoration, Requisiten, Beleuchtung, Geräusche und Musik (vgl. Fischer-Lichte 2010: 84).[17] Die semiotisch orientierte Strukturanalyse bietet mir somit ein Instrumentarium, um verschiedene Segmente der Inszenierung – wie Figur, Raum, Kostüm oder Handlung – zu unterteilen und verschiedene Referenzen und Bedeutungsebenen bzw. die Hervorbringung von Bedeutungen herauszuarbeiten.

Eine Untersuchung von Theater anhand von Videoaufnahmen lässt viele Aspekte unberücksichtigt, die Theater als ein „temporäres Phänomen“ (ebd.: 17) ausmachen. Während ein Text als Untersuchungsmaterial konstant zur Verfügung steht, lassen sich Vorgänge auf der Bühne nicht anhalten oder zurückspulen. „Man kann nicht zurückblättern, pausieren, wiederholen, sondern muss dem Sog der Theaterzeit folgen“ (Lehmann 1994: 428). Für die konkrete Analyse bedeutet dies, dass eine Aufführungssituation als solche mittels Videoaufnahme nicht analysiert werden kann. „Perfor-

15 Mit dem Aufkommen performanceorientierter Theaterformen wurde in den letzten Jahren die Bedeutung phänomenologischer Analyseansätze für die Theaterwissenschaft betont. Während semiotische Ansätze der „Erzeugung von Bedeutung“ (Fischer-Lichte 2010: 84) gelten, ist eine phänomenologische Herangehensweise auf die „Wahrnehmungsordnung der Präsenz“ (ebd.: 81) bezogen. In den Fokus rückt die Aufführung in ihrer je besonderen Erscheinungsweise und Materialität und damit die Frage: „Wie treten Menschen, Dinge, Laute, Räume in Erscheinung und welche Wirkung lösen sie bei den Zuschauenden aus?“ (ebd.: 83). Vgl. die Arbeit Jens Roselts „Phänomenologie des Theaters“ (Roselt 2008a).

16 Inzwischen liegen die Bände in 5. Auflage vor, zuletzt erschienen 2007.

17 Da inzwischen viele Aufführungen mit neuen Medien (Computer, Smartphone, Tablets etc.) arbeiten, müsste die Liste entsprechend erweitert werden (vgl. Weiler/Roselt 2017: 71).

mativität ist noch nicht gefilmt worden“ (Weiler/Roselt 2017: 60), lautet hierzu der pointierte theaterwissenschaftliche Kommentar. Auch kann eine Videoaufzeichnung die Komplexität der Aufführung nur unzulänglich wiedergeben. Damit sind nicht-medientechnische Aspekte angesprochen, wie die Kameraperspektive und -führung, Bildausschnitt, Bild- und Tonqualität (vgl. Brandstetter/Klein 2007: 11 ff.), sondern auch und insbesondere die „Vielfalt und Diskontinuität der sinnlichen Struktur“ (Weiler/Roselt 2017: 53) von Aufführungen.

> Im Gegensatz zum menschlichen Beobachter *sieht* die Videokamera nichts […]. Die menschliche Beobachterin im Zuschauerraum ist unterdessen in ihrem Sehen gezwungen, Aufmerksamkeit zu fokussieren, dabei einzelne Blickpunkte auszuwählen und ganz konkret die Augen über das Bühnengeschehen wandern zu lassen. Sie ist auf diese Weise nicht zuletzt körperlich ins Aufführungsgeschehen involviert, nimmt Atmosphären, Gerüche, Temperatur u. v. a. wahr und wird vom Verhalten der Umsitzenden beeinflusst. (Husel 2014: 32, Herv. i. O.)

Gleichwohl gelten Videoaufzeichnungen als adäquates Hilfsmittel – und darin besteht durchaus Konsens in der Theaterwissenschaft –, wenn es darum geht, die Inszenierung möglichst detailliert zu beschreiben, um einzelne Inszenierungselemente genau zu untersuchen (vgl. Weiler/Roselt 2017: 61; Leifeld 2015: 150 ff.) und sich damit die technisch ermöglichte Wiederholbarkeit im besten wissenschaftlichen Sinne zunutze zu machen. Es ist ein „Schreiben mit dem Finger auf der Fernbedienung“ wie die Theaterwissenschaftlerin Stephanie Husel eine solche Analysepraxis bezeichnet (Husel 2014: 31).

Auch wenn ich in erster Linie aus einer semiotischen Perspektive auf die Inszenierungen schaue, soll auf Beschreibungen zur Erscheinungs- und Wirkungsweise nicht grundsätzlich verzichtet werden, wie z. B. auf die Schilderung von Stimmungen bzw. Atmosphären, also das, was ich aus dem Video heraus wahrnehmen (hören und sehen) kann. Dabei werden z. T. auch die Reaktionen der Zuschauenden berücksichtigt, insbesondere deren Lachen, das als „kollektive Reaktion“ (Sartre zit. nach Roselt 1999b: 26) angesehen werden kann und Hinweise auf eine bestimmte, z. B. ironische gebrochene Lesart zulässt. Für alle drei Inszenierungen beschreibe und analysiere ich jeweils einzelne Szenen-/Ausschnitte (Sequenzen) aus Szenen.[18]

Hinsichtlich relevanter Quellen der Inszenierungsanalyse unterscheidet Balme zwischen Produktions- und Rezeptionsebene (vgl. Balme 2021: 99 ff.). Für die Analyse der Inszenierungen nutze ich Dokumente, die auf die Produktion bezogen sind. Hierzu gehören neben Videoaufzeichnungen auch die Programmhefte und Dokumentationen, die begleitend bzw. nachträglich zum Festival herausgegeben wurden.

18 Ein anderes Vorgehen stellt die lineare Analyse dar, bei der ausgewählte Aspekte über die gesamte Dauer der Aufführung/Inszenierung untersucht werden (vgl. Roselt 1999b: 25).

Auch lag mir für jede Produktion ein Textbuch (bzw. Auszüge davon) vor, das entweder den Bewerbungsunterlagen beigefügt war oder mir von der Spielleitung und/oder ehemaligen Teilnehmenden zur Verfügung gestellt wurde.

Analyseraster

Im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Material habe ich ein Analyseraster entwickelt, das vier Kategorien umfasst: Kontextualisierung, Eingangsszene, Ästhetische Prinzipien, Figurendarstellung/Spielweise

1. Kontextualisierung: Unter der Kategorie „Kontextualisierung" finden sich Ausführungen zur Gruppe, zu deren Arbeitsweise und Selbstverständnis. Darüber hinaus fasst die Kategorie kurze Erläuterungen zur Inszenierung und nimmt Bezug auf Themen, Material und den Aufführungszusammenhang. Dabei greife ich zum einen auf die in den Dokumentationen und Programmheften enthaltenen Texte zurück („Die Gruppe über sich"; „die Jury zur Auswahl"). Zusätzlich habe ich mit den Spielleitern und einzelnen Spieler:innen Gespräche[19] geführt, die – überwiegend als indirektes Zitat – in die Beschreibung eingegangen sind[20].
2. Eingangsszene: Jede Inszenierung wird daraufhin untersucht, wie diese beginnt. Der Eingangsszene einer Inszenierung kommt insofern eine besondere Bedeutung zu, als hier Bühne, Figuren(-konstellationen), Kostüme, Grundsituation etc., eingeführt und damit bestimmte inhaltliche und/oder ästhetische Setzungen vorgenommen werden. Auch werden die Zuschauenden in der Eingangsszene auf eine bestimmte Art und Weise auf die Inszenierung ‚eingestimmt'[21], z. B. wenn eine

19 An dieser Stelle gebrauche ich bewusst den Begriff Gespräch, da ich hier keiner klaren wissenschaftlichen Methode gefolgt bin. Ich habe mich lediglich daran orientiert, wie z. B. an der Methode des narrativen Interviews. Im Sinne eines Erzählanstoßes bin ich bei allen Gesprächen mit ein und derselben Anfangsfrage eingestiegen, und zwar habe ich alle Beteiligten danach gefragt, an was sie sich im Zusammenhang mit der Produktion erinnern. Ich habe sie also zunächst einmal erzählen lassen. Erst dann habe ich neue Fragen formuliert, die sich mir entweder im Zuge der Erzählung oder aber im Zusammenhang mit der Sichtung des Materials gestellt haben. Hieraus sind (retrospektive) ‚Erzählungen' entstanden, die in die Inszenierungsanalyse („Kontextualisierung") eingegangen sind. Vgl. zur Methode des narrativen Interviews den Eintrag im Wörterbuch der Theaterpädagogik (vgl. Schmidt 2003: 212 ff.)

20 Gespräche wurden mit folgenden Personen geführt: Johannes Below, Gabriele König, Robert Lehniger, Michael Helbing, Marcel Lenz, Sebastian Mauksch, Lisa-Theres Wenzel und Josephine Fabian. Die Gespräche sind als Tondokumente vorhanden und auf dem Server der Berliner Festspiele, Programmbereich Bundeswettbewerbe, unter „Archiv" abgelegt.

21 Ich verwende den Begriff der Einstimmung in Anlehnung an Sabine Schouten, die diesen im Zusammenhang mit der Untersuchung des Atmosphärischen im Theater gebraucht und dabei drei exemplarische Typen/Ebenen – „Einstimmung", „Umstimmung" und „Abstimmung" – atmosphärischer Einfühlung herausarbeitet (vgl. Schouten 2011). Laut Schouten ist der Begriff der Einstimmung durchaus auch wörtlich zu nehmen, „da eine Vielzahl von Aufführungen mit einer für den weiteren Verlauf prägenden Atmosphäre einsetzen und damit den Zuschauer bereits mit einem eröffnenden Statement zur emotionalen Qualität des weiteren Geschehens konfrontieren" (ebd.: 209).

bestimmte Atmosphäre/Stimmung erzeugt wird, die prägend für den weiteren Verlauf der Inszenierung ist[22].

3. Ästhetische Prinzipien: Unter dieser Kategorie sollen die Inszenierungen anhand von Merkmalen einer spezifischen Theaterform beschrieben werden. Dabei werden insbesondere theatrale Elemente bzw. Darstellungsmittel- und verfahren untersucht, die Rückschlüsse auf den Zusammenhang von Darstellungskonventionen/-modi und Jugendkonstruktionen zulassen, beispielsweise im Hinblick auf die Frage, inwiefern Formensprache und Konstruktionen einander bedingen. Auch sollen die in dieser Untersuchung betrachteten ästhetischen Prinzipien hinsichtlich ihres Anknüpfens an Ästhetiken des professionellen Theaters reflektiert werden.
4. Figurendarstellung/Spielweise: Hinsichtlich der Frage nach Inszenierungen von Jugend kann zudem die Figurendarstellung als zentral erachtet werden. Über die Figurendarstellungen werden beispielsweise Selbstbilder, Vorstellungen von Individualität, Persönlichkeit, (männlicher/weiblicher) Identität oder von Selbstverortung sichtbar. Mit der Analyse der Figuren eng verknüpft ist die Art und Weise des (Schau-)Spielens. Auch wenn es um nicht-professionelles Theaterspiel geht, so lassen sich – u. a. in Anlehnung an Schauspielformen des professionellen Theaters – Spielweisen von nicht-professionellen Spieler:innen bestimmen.

Mit Blick auf die Analyse muss darauf hingewiesen werden, dass diese vier Kategorien nicht in der hier beschriebenen Reinform auftreten, sondern sie überschneiden einander. So greift insbesondere die letzte Kategorie Merkmale aus den anderen Kategorien auf, beispielsweise wenn Ironie als theaterästhetisches Mittel im Zusammenhang mit der Spielweise erläutert wird. Zudem strebe ich im Rückgriff auf dieses Analyseraster keine Vollständigkeit an; vielmehr können die Kategorien – wenn es die beobachteten/wahrzunehmenden Phänomene nahelegen – durch weitere ergänzt werden.

Auch wenn es sich bei der Aufführungs- bzw. Inszenierungsanalyse um eine genuin theaterwissenschaftliche Methode handelt, besteht in der Theaterwissenschaft Konsens, dass sich kaum von *der* (einen) Methode zur Aufführungsanalyse sprechen lässt.[23] Vielmehr müsse diese mit jeder Aufführung neu bestimmt werden, so Roselt

22 Da ich die Analyse anhand von Videoaufzeichnungen vornehme, geht die Untersuchung des Atmosphärischen nicht von meinem Erspüren (‚mit allen Sinnen') im Raum aus, wie ich die Atmosphäre im Bühnenraum erlebt bzw. wahrgenommen habe, sondern davon, was ich – vor dem Bildschirm sitzend – wahrnehme, also höre und sehe.

23 Vgl. hierzu auch die methodologischen Vorschläge der Forscher:innengruppe um Matthias Warstat, die beispielhafte Schritte hinsichtlich der theaterwissenschaftlichen Analyse von applied theatre erläutern und dabei – u. a. in Anlehnung an britische Fachdiskurse – gängige theaterwissenschaftliche Verfahren erweitern (vgl. Warstat et al. 2015: 155).

und Weiler in ihrer 2017 vorgelegten „Einführung in die Aufführungsanalyse“ (vgl. Weiler/Roselt 2017: 30). Eine Herausforderung im positiven Sinne, wie Christel Weiler an anderer Stelle konstatiert: „Damit bleibt unser Denken im Fluss – analytisch und wild, im Sinne von ‚ungesichert‘, zugleich. Dies verdanken wir dem Theater, unserem Gegenstand, der keiner ist“ (Weiler 2008: 39). Demnach sei dem Anspruch an Objektivität kaum nachzukommen, denn: Jede Aufführungs-/Inszenierungsanalyse gründe immer „auf der subjektiven Wahrnehmung eines Betrachters und verweist als Ergebnis eines bestimmten Verfahrens auch stets auf diese zurück“ (Weiler 2008: 30).

So bin ich es, die vor den Videos sitzt und wahrnimmt und auch etwas in den Gegenstand ‚hineinsieht‘[24]. „Meine Haltung zum Objekt der Untersuchung ist emphatisch – und dies wird teilweise mein Schreiben bestimmen“ (Matzke 2012: 20), schreibt die Theaterwissenschaftlerin Annemarie Matzke in einem Aufsatz, in dem sie ihre eigene Theaterpraxis zum Gegenstand macht. Auch die vorliegende Arbeit ist von einer solchen Haltung geprägt. So schreibe ich nicht nur als Wissenschaftlerin, sondern auch als Theaterpädagogin, die über eine langjährige theaterpädagogische (Inszenierungs-)Praxis mit Jugendlichen verfügt und zudem viel Theater geschaut hat, bei denen Jugendliche auf der Bühne standen. Die von Matzke angesprochene Haltung bezeichnet zugleich ein Involviert-Sein. Hinsichtlich der zur Analyse ausgewählten Produktionen ist es an dieser Stelle wichtig zu erwähnen, dass mir das Jugendtheater von P14 durchaus vertraut ist, u. a. durch die Einladung beim „Theatertreffen der Jugend“, aber auch durch meine Besuche an der Volksbühne am Rosa-Luxemburg-Platz. Ich verfüge somit über ein Mehr- oder auch Vorwissen (durch Gespräche, Aufführungsbesuche etc.), das ich mit in die Analyse hineinnehme und das auch beim Auswahlprozess der Inszenierungen (bewusst oder unbewusst) eine Rolle gespielt hat. Jens Roselt schlägt hinsichtlich des Involviert-Seins folgendes Vorgehen vor: „Als methodische Vorgabe gilt, die einzelnen Analyseschritte und Entscheidungen ausdrücklich zu formulieren, um dem Leser eine möglichst hohe Transparenz des Vorgehens zu geben“ (Roselt 1999b: 25). Hierzu zählt auch zu thematisieren, wer oder was im Rahmen der Analyse unberücksichtigt bleibt, inwiefern meine Analysen von meinem Erfahrungshintergrund geprägt sind, d. h., von welcher Perspektive und von welcher sozialen Position aus ich über Theater schreibe. Damit schließe ich mit meiner Arbeit an ein Verständnis von Theaterpädagogik als einer kritisch-reflexiven Fachwissenschaft an, die Wissensproduktion als grundsätzlich situiert (vgl. Haraway 1995) begreift.

24 Vgl. zum Verhältnis von Subjektivität und Aufführungsanalyse den Aufsatz von Matthias Warstat: „Affekttheorie und das Subjektivismus-Problem in der Aufführungsanalyse“ (Warstat 2020).

Verortet im Kontext des Promotionskolloquiums der UdK Berlin, des DFG Graduiertenkollegs „Das Wissen der Künste“[25] und des Arbeitskreises „Kritische Theaterpädagogik“, verstehe ich Theaterpädagogik als eine Wissenschaft, die entsprechend einer diskurskritischen Perspektive auf die kritische Analyse von Strukturen, Rahmenbedingungen und Spannungsfeldern wie auch auf die Reflexion facheigener Wissensbestände orientiert ist (vgl. Hentschel/Pinkert 2014; Pinkert 2017; Pinkert et al. 2021; Meyer 2016; Kup 2019; Falk/Schüler/Zinsmaier 2022). In Anlehnung an Maren Schreier geht mit dieser meiner Verortung die Annahme einher, dass es keinen Standpunkt außerhalb der Kritik geben kann: „Eine kritische Praxis vollzieht sich *immanent* – womit diejenigen, die Kritik praktizieren, mitsamt dem sie umgebenden Feld selbst zum Gegenstand […] dieses In-Frage-Stellens werden“ (Schreier 2013: 196, Herv. i.O.). Dies schließt auch eine Reflexion um die ‚blinden Flecken‘ ein, die sich mit Donna Haraway als Forderung nach „Epistemologien der Lokalisierung, Positionierung und Situierung“ (Haraway 1995: 89) verstehen lassen. Hierzu gehört beispielsweise eine Form der Selbstkritik hinsichtlich der in Prozessen des Schreibens und Forschens hervorgebrachten Vorstellungen (welche Bilder von Jugend aktualisiere ich möglicherweise mit meinem Schreiben oder gegen welche schreibe ich auch an?) und darüber hinaus: die Betrachtung meiner Forschung als soziale Praxis in Gestalt „diskursive[r] Macht“ (Stauber/Riegel 2009: 374). So verstanden trägt jedwede Forschung über Jugend zu einer bestimmten Vorstellung von Jugend bei, ist an deren Konstruktion beteiligt. Für mich als Forschende bedeutet dies in erster Linie, die hierin vorgenommenen Konstruktionen von ‚Jugend‘ in den (selbstkritischen) Blick zu nehmen und die darin eingeschriebenen Diskurse transparent zu machen, denn: Schließlich entsteht auch hier Jugend im Vorgang des Schreibens.

1.2.3 Forschungsstand und -beitrag

Die theaterpädagogische Forschung hat sich bislang noch kaum mit der Konstruktionsthematik im Zusammenhang mit Theaterarbeiten mit Jugendlichen beschäftigt. So finden sich bislang nur einzelne Publikationen, in denen das Thema Konstruktion angesprochen wird, wie beispielsweise in der Untersuchung Ute Pinkerts zu theaterpädagogischer Arbeit am Theater (vgl. Pinkert 2014). Pinkert konstatiert hierin, dass

25 Ich gehörte von 2015 bis 2018 der Gruppe der Nachwuchswissenschaftler:innen an. Das Kolleg wurde 2012 gegründet und lief nach einer Höchstförderdauer und pandemiebedingter Verlängerung im September 2021 aus. Insgesamt wurden im Rahmen des Kollegs 37 Doktorand:innen gefördert. Vgl. zum Forschungsprogramm und den einzelnen Projekten: *https://www.udk-berlin.de/forschung/temporaere-forschungseinrichtungen/dfg-graduiertenkolleg-das-wissen-der-kuenste/* [letzter Abruf: 8.2.2021]

im Zuge der Etablierung des Formats „Jugendclub“ am Theater in den 1970er-Jahren „die ‚Jugend‘ als eine homogen konstruierte Gruppe des Zuschauer-Nachwuchses“ (ebd.: 30) im Zentrum theaterpädagogischer Bemühungen stand. Jugend wurde hier also zur Zielgruppe erklärt und darüber die Vorstellung von Jugend als einer homogenen Gruppierung (von Zuschauenden) hervorgebracht.

Anders zeigt sich dies im Bereich des Kinder- und Jugendtheaters. Hier lässt sich seit den 1990er-Jahren ein Diskussionsstrang zum Thema Konstruktionen/Bilder von Kindheit bzw. Jugend ausmachen. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang eine dreibändige Reihe, die von Jörg Richard herausgegeben wurde (vgl. Richard 1994, 1996, 1999). Für die vorliegende Untersuchung ist vor allem der erste Band „Kindheitsbilder im Theater“ (vgl. Richard 1994) relevant[26], der neben Fachartikeln auch drei Gespräche mit Autoren des Kinder- und Jugendtheaters enthält. Bereits im Vorwort wird der Konstruktionscharakter von Kindheitsbildern thematisiert und dabei die kritische Stoßrichtung des Buches angezeigt: „In den Kindheitsbildern finden wir die Wunschkinder der Erwachsenen. Sie zeigen die Vorstellungen und Wünsche einer Gesellschaft, wie Kinder und Kindheit gerne gesehen wird, aber auch wie sie zum Maßstab von Bildung, Erziehung und kulturellem Selbstverständnis werden“ (Richard 1994: 5). An anderer Stelle wird diese Perspektive im Zusammenhang mit dem Kinder- und Jugendtheater explizit gemacht: „Was wir da auf der Bühne sehen und erleben, ist nicht nur die […] Verkörperung der Lebensrollen von Kindern und Jugendlichen und ihrer Welt […], sondern wir erfahren vor allem etwas über die Vorstellungen und Wunschbilder, die sich die erwachsene Gesellschaft von ihnen macht“ (ebd.). Die in dem Band versammelten Beiträge greifen diese kritische Perspektive auf, indem sie einzelne Stücke, Inszenierungen und Konzeptionen des Kinder- und Jugendtheaters dahingehend befragen, wie Kindheit auf der Bühne gezeigt wird, welche Rollenauffassung es gibt oder auch welches Kindheitsbild diese zu erkennen geben.[27] Anknüpfungspunkte für die vorliegende Arbeit bieten insbesondere die Ausführungen Ingrid Hentschels[28]. Unter dem Titel „Das Kind ist gut das Leben ist schlecht…oder

26 Der zweite Band trägt den Titel „Jugend-Theater“ (vgl. Richard 1996) und der dritte Band ist überschrieben mit „Theater im Generationenverhältnis“ (vgl. Richard 1999).

27 Manfred Jahnke beispielsweise setzt sich in seinem Beitrag „Vom Weihnachtsmärchen, das nicht gestorben ist“ kritisch mit dem Kindheitsbild in Weihnachtsmärchen-Inszenierungen auseinander (vgl. Jahnke1994: 37 ff.). Stefan Weiland diskutiert in seinem Artikel „Das inszenierte Kind“ die Darstellung von Kindheit auf dem Theater am Beispiel einer Inszenierung (vgl. Weiland 1994: 113 ff.). Mit Dieter Richter ist zudem ein Autor vertreten, der Kindheitsbilder historisch kontextualisiert und dabei auf beispielhafte literarische, soziale und pädagogische Entwürfe verweist (vgl. Richter 1994: 9 ff.).

28 Hentschel hat sich in zahlreichen Veröffentlichungen der Ästhetik, Praxis und Geschichte des Kinder- und Jugendtheaters sowie seinen theoretischen und gesellschaftlichen Bezugsfeldern gewidmet. Das Buch „Theater zwischen Ich und Welt“ (Hentschel 2016) sammelt die von ihr verfassten Beiträge seit den 1980er-Jahren.

wer sieht eigentlich durch den Spiegel. Kindheitsbilder im emanzipatorischen Kindertheater“ (Hentschel 1994) beleuchtet Hentschel anhand verschiedener Stücke und Produktionen des Grips-Theaters den Wandel des Kindheitsbildes im emanzipatorischen Kindertheater.[29] Aus Sicht Hentschels stellt das Kinder- und Jugendtheater ein Forschungsfeld dar, da sich in Stücken, Inszenierungen und Aufführungen erkennen ließe, „wie Kindheit jeweils definiert, wie sie gesehen wurde und wie Erwachsene bezogen auf die Menschen, die die Dimension Zukunft repräsentieren, denken, handeln und fühlen“ (Hentschel 2016: 61). Im Zusammenhang mit der Konstruktionsthematik ist zudem Hentschels Beobachtung hinsichtlich Dramaturgien und Konzeptionen für die vorliegende Untersuchung von Interesse. Diese hätten, so Hentschel, den „jeweils bestimmten gesellschaftlich vorherrschenden Kindheitsbildern“ entsprochen. Zugleich weist sie an anderer Stelle darauf hin, dass sich auch zeigen ließe, wie das Theater dazu beigetragen habe, diese Bilder „zu modifizieren“ (ebd.). Damit greift Hentschel das Verhältnis zwischen Gesellschaft und Kunst, konkret von gesellschaftlicher Kindheitsvorstellung und Konstruktion im Bereich des Kinder- und Jugendtheaters auf. Zugleich scheint in ihren Ausführungen eine Doppelperspektive auf: Zum einen richtet sie den Blick auf die Einschreibung in gesellschaftlich dominierende Denk- und Handlungslogiken/-muster und Konventionen – im Sinne einer Einlassung oder auch Vereinnahmung des Theaters. Zum anderen verweist sie auf die Möglichkeit der Modifikation, d.h., dass das Theater diese Bilder verhandelt, möglicherweise davon abweicht bzw. sich gegenüber dominierenden Annahmen, Diskursen und den darin enthaltenen Bildern und Zuschreibungen kritisch zeigt. Die Frage nach der Rolle der Theaterkunst im Zusammenhang mit Konstruktionen von Kindheit hat in den letzten Jahren im Kontext des Kinder- und Jugendtheaters erneut an Relevanz erfahren. Neuere Veröffentlichungen zu diesem Thema finden sich beispielsweise in den Jahrbüchern für Kinder- und Jugendtheater der ASSITEJ Deutschland. So in dem Heft von 2014, das den Titel „Abbild, Zerrbild, oder? Konstruktionen von Kindheit im Theater für ein junges Publikum“ (vgl. Schneider/ASSITEJ e.V. 2014) trägt und Kindheitsbilder auf den Prüfstand stellt, wie es im Editorial heißt (vgl. ebd.: 1). Eine solche Auseinandersetzung schließt eine Vielzahl von Fragestellungen ein, z.B. nach dem Blick der Erwachsenen auf die junge Generation. In den einzelnen Beiträgen werden diese und – andere Fragen – aufgegriffen und diskutiert, u.a. in Bezug

29 In ihrem Aufsatz von 1994 erläutert Hentschel drei Kindheitsbilder im emanzipatorischen Kindertheater: das soziale Kind, das psychologische Kind, das egalitäre-befriedete Kind. In späteren Texten (vgl. Hentschel 2014, 2016) ergänzt sie diese historischen Bilder um Kindheitsbilder, die sich in aktuellen Konzepten des Kindertheaters finden lassen, wie beispielweise das Bild vom Kind als Gegenüber und Partner von Erwachsenen. Hentschel hat diese Überlegungen in späteren Texten aufgenommen und modifiziert (vgl. Hentschel 2007, 2014, 2016).

auf die Machart der Dramaturgie oder entlang von Beobachtungen zu Kinderbildern und Kindergeschichten auf der Bühne. Das Jahrbuch 2015 wiederum greift den Diskurs um generationale Ordnungen und Jugendgenerationen in der Soziologie auf – „Generation X, Y oder Z?" (vgl. Schneider/ASSITEJ e. V. 2015) lautet hier der Titel. Die Beiträge dieses Bandes beschäftigen sich mit dem Generationswechsel in den Kinder- und Jugendtheatern wie auch mit Inhalten und Ästhetiken einer jungen Generation von (kritischen) Stückeschreiber:innen und Regisseur:innen. Und auch in dem jüngsten Jahrbuch von 2020 spielt die Frage nach dem Beitrag des Theaters zur Konstruktion von Bildern ebenfalls eine Rolle. So wird hier danach gefragt, welche Repräsentationen von Familie im Theater für ein junges Publikum zu sehen und wovon diese geprägt sind (vgl. vgl. Schneider/ASSITEJ e. V. 2020).

An dieser Stelle bleibt festzuhalten, dass sich das Kinder- und Jugendtheater bereits seit Längerem mit der Konstruktionsthematik beschäftigt. Gefragt wird nach Bildern von Kindern/Kindheit, Jugend /Jugendlichkeit oder Familie, die im Theater konstruiert oder auch repräsentiert werden. Eine Untersuchung zur Rolle der Theaterpädagogik hinsichtlich Konstruktionen von Jugend steht jedoch noch aus. Dieser Aufgabe widme ich mich in der vorliegenden Untersuchung und begegne damit einem Forschungsdesiderat. Konkret beleuchte ich Konstruktionen von Jugend in der Theaterpädagogik und frage dabei nach dem Beitrag des Theaters im Prozess der gesellschaftlichen Konstruktion von Jugend.

Auch wenn Ingrid Hentschel, wie oben erwähnt, der Theaterkunst – in diesem Fall dem Kinder- und Jugendtheater – ein Modifizierungspotenzial attestiert, so bleiben ihre Analysen dahinter zurück. So zeigen diese lediglich, dass sich das Theater in Diskurse einschreibt bzw. diese in Analogie zur Wissenschaft schreibt. Beispielsweise stellt sie einen Zusammenhang zwischen dem Bild vom „psychologischen Kind" (im Theater) und psychologischen Theorien her, die in den 1970er-Jahren in pädagogischen Settings dominierten. Und auch in ihrer Beschreibung von Kindheitsbildern im 21. Jahrhundert beobachtet sie eine Einschreibung des Theaters in dominante gesellschaftliche Vorstellungen von Kindheit. Dabei verweist sie u.a. auf die im Zusammenhang mit der PISA-Studie stehende Bildungsdebatte, der zufolge Kinder als „[b]ildungs- und erziehungsbedürftige Wesen", als „Objekt von Erziehungsstrategien, nun Bildungsprogramme" (Hentschel 2016: 73) gelten und die sich in Programmen kultureller Bildung abbilde: „Das Theater für Kinder wird so didaktisiert, pädagogisiert und instrumentalisiert […]" (ebd.).

Diesen Beobachtungen Hentschels zum Kinder- und Jugendtheater setze ich in meiner Arbeit die These entgegen, dass die künstlerisch-pädagogische Praxis nicht nur auf Diskurse ‚reagiert', sondern diese selbst mit hervorbringt. In diesem Sinne betrachte ich Theaterpädagogik als Diskursbeteiligte und als eine Praxis, die gesellschaftliche Konstruktionen verhandelt, reflektiert, mit diesen arbeitet. Anhand aus-

gewählter Inszenierungen untersuche ich, wie ‚Jugend' in theaterpädagogischen Inszenierungen konstruiert wird. Dabei gehe ich der Frage nach, welche gesellschaftlichen Konstruktionen und Zuschreibungen auf der Bühne wie verhandelt werden, d.h. inwieweit diese wiederaufgeführt und dabei affiziert, kritisiert oder verschoben werden. Mit Blick auf Letztgenanntes ist eine Theaterpraxis angesprochen, die (unsichtbare) Regeln hinterfragt und (wirkmächtige) Routinen unterbricht. Siegmund Gerald nennt es ein „Theater der Auseinandersetzung", worunter er Folgendes versteht: „Ein Theater […], das zur Diskussion stellt, an-spricht und dadurch zerschlägt, hin und her läuft, discurrere, das den geordneten Diskurs aussetzt und unterbricht" (Siegmund 2009: 11). So verstanden ließe sich Theater auch als Intervention in vorhandene Wissensordnungen (Alltagswissen, wissenschaftlich, medial produziertes Wissen u.a.) beschreiben, als eine Praxis, die dominante Vorstellungsbilder (wie sie in Diskurs- und Wissensordnungen aufgehoben sind) zu irritieren und möglicherweise auch zu transformieren vermag. Damit rücken zugleich Fragen nach dem Verhältnis zwischen gesellschaftlichen Diskurs- und Wissensordnungen einerseits und Theaterpraxis andererseits, nach Prozessen der Wissensbildung, aber auch der Darstellung von Wissen in den Fokus, die diese Arbeit begleiten. Im Vordergrund stehen dabei u.a. Fragen danach, in welcher Weise sich (welches) Wissen (über Jugend) in theatralen Praktiken und Ausdrucksformen manifestiert. Welche Bedeutung tragenden Materialien (Bücher, Zeitschriftenartikel, Bilder, Filme usw.) finden Eingang, welche Aspekte und Ausschnitte der Erfahrungen der Jugendlichen werden als interessant und relevant empfunden und auf welche Weise in Szene gesetzt? Inwiefern werden dabei dominante Wissensordnungen reproduziert, stabilisiert oder aber irritiert, im Sinne eines Akts der „Überschreibung" (vgl. Tania Meyer 2021: 112) oder einer Strategie der „VerUneindeutigung" (vgl. Engel 2007).

1.2.4 Aufbau der Untersuchung

Die vorliegende Untersuchung gliedert sich in einen Theorie- und Analyseteil (2 und 3):

Im 2. Teil wird ein Verständnis von Jugend als Diskursphänomen skizziert und dabei der Blick auf Zuschreibungen, Annahmen und Vorstellungen (Jugendbilder) gelenkt, die mit Diskursen von Jugend einhergehen. Dazu wird zunächst der Jugenddiskurs im Feld der Wissenschaft anhand zentraler Paradigmen jugendsoziologischer Theoriebildung und Forschung erläutert, wobei ein kurzer historischer Rückblick auf die ‚Entdeckung der Jugend' an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert vorgenommen wird, um so Jugend als gesellschaftlich bedingte und historisch wandelbare Figur einzuführen. Dem folgen Ausführungen zum Generationenparadigma und zum Ansatz

einer eigenständigen Jugendkultur; beleuchtet wird zudem die Rolle... am Beispiel der Shell-Jugendstudie (2.1). Diese Erläuterungen zielen darauf, die mit dem Jugenddiskurs einhergehenden Zuschreibungen wie auch das Wissen von und über Jugend, das im Rahmen dieser Diskurse produziert wird, herauszuarbeiten. Im Anschluss an diese Darstellung zum Jugenddiskurs in den Sozialwissenschaften werden im zweiten Abschnitt (2.2) auf die Theaterarbeit mit Jugendlichen bezogene Vorstellungen, Annahmen und Zuschreibungen in der Theaterpädagogik untersucht. Hierfür werden Texte herangezogen, die die theaterpädagogische Praxis dokumentieren und begleiten und denen Vorstellungen zur theaterspielenden Jugend implizit sind. Der Abschnitt setzt mit einem historischen Rückblick auf die Laienspielbewegung ein, wie insbesondere auf die schulische Theaterpraxis Martin Luserkes, die die Anfänge eines Theatermachens ohne (dramatische) literarische Vorlage darstellen. Mit Blick auf die später im 3. Kapitel vorgenommene Analyse von ‚Eigen'-Produktionen wird darüber hinaus auf Ansätze seit den 1970er-Jahren fokussiert, die die Erarbeitung ‚eigener' Stücke favorisieren, wie das Lehrlingstheater von Willy Praml und Hansjörg Maier als Modell politisch-emanzipatorischer Theaterarbeit oder das „Theater der Themen" von Edgar Wilhelm als Beispiel für ein theaterpädagogisches Praxismodell, bei dem der authentische Selbstausdruck von Jugendlichen als zentraler Wert von Theaterarbeit bestimmt wird. Auch werden Ansätze einer an der Ästhetik postdramatischen, performanceorientierten Theaters ausgerichteter Theaterpädagogik erläutert und auf Adressierungen und Zuschreibungen an die theaterspielende Jugend hin befragt.

Im 3. Teil der Untersuchung werden Konstruktionen von Jugend in der konkreten Theaterarbeit und Inszenierungspraxis analysiert und diskutiert. In einem ersten Schritt wird der Bundeswettbewerb „Theatertreffen der Jugend" (TTJ) als ein spezifisches Format theaterpädagogischer Praxis vorgestellt (3.1). Zum einen wird auf die Entstehung und Entwicklung des Wettbewerbs und dabei auf zentrale (diskursive) Ereignisse eingegangen, wie insbesondere auf die Favorisierung von Eigenproduktionen und die damit einhergehende Einführung der Unterscheidung zwischen schulischen und außerschulischen Produktionen. Zum anderen werden die Programmatik und Auswahlkriterien der Jury unter dem Blickwinkel der Konstruktionsthematik untersucht. Vor diesem Hintergrund verschiedener Aspekte des Wettbewerbs erfolgt die Analyse von drei exemplarischen Inszenierungen, die beim TTJ eingeladen waren. Bei den drei Inszenierungen handelt es sich um Eigenproduktionen, die aus unterschiedlichen Zeiträumen stammen und die exemplarisch drei verschiedene institutionelle Zusammenhänge theaterpädagogischer Arbeit mit Jugendlichen widerspiegeln: Die erste Inszenierung, die untersucht wird, trägt den Titel „Pille einsdreineun".

Hierbei handelt es sich um eine Arbeit von Schüler:innen einer Theater-AG der kaufmännischen Schule Stuttgart-Feuerbach (berufliches Gymnasium) aus dem Jahr 1983. Die Produktion steht beispielhaft für eine theaterpädagogische Arbeit mit Ju-

gendlichen in den 1980er-Jahren, die sich kritisch gegenüber gesellschaftlichen Entwicklungen zeigt und bei der ein politisches Engagement sichtbar wird (3.2). Die zweite zu analysierende Produktion stammt aus dem Jahr 1996 und trägt den Titel „Wir Voodookinder – Die Revue der Generation X". Dieses Theaterprojekt, das im Rahmen einer Theaterwerkstatt an einer Jugendbildungsstätte in Thüringen entstanden ist, setzt sich mit Texten zum Thema Jugend auseinander und bringt die Gefühlswelten, Stimmungen und Meinungen von Jugendlichen auf die Bühne. In diesem Sinne steht die Inszenierung paradigmatisch für ‚Eigen'-Produktionen, die sich durch ihren expliziten Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen – hier der „Generation X" – auszeichnen (3.3). Bei der dritten Produktion handelt es sich um die Inszenierung „39 Kriegsspiele" des Jugendclubs der Volksbühne Berlin, der 2003 zum TTJ eingeladen war. Die Inszenierung ist beispielhaft für eine Theaterarbeit von Jugendlichen der 2000er-Jahre, die sich der Formensprache des postdramatischen Theaters bedient und dabei politische Themen auf der Bühne verhandelt (3.4).

Auf der Grundlage der Einzelauswertungen (Kap. 3., Abschnitte 3.2.5, 3.3.5 und 3.4.5) werden die Inszenierungen in einem abschließenden Fazit (4) im Hinblick auf ihre je spezifische Formensprache und die damit einhergehende Art und Weise der Konstruktion von Jugend vergleichend diskutiert. Darüber hinaus wird der Versuch unternommen, das soziale Konstrukt Jugend, seine Abbildung und Verschiebung im Theater anhand der Beispiele zusammenfassend aufzuzeigen und dabei aus dem Vergleich zentrale diskurssemantische Grundfiguren zu explizieren.