

Gameplay@stage

Qualifizierungsreihe in 6 Teilen

Gameplay stellt dem Theater neue Dramaturgien, Technologien und Regelsysteme zur Verfügung.

Die Qualifizierungsreihe gibt einen Überblick über aktuelle künstlerische Arbeiten und technische Entwicklungen. Sie stellt vor, welcher Kompetenzen und Fachsprachen es im Produktionsprozess bedarf. Sie geht den Fragen nach, welche neuen Formen kultureller Teilhabe aus interaktiven Settings erwachsen und welche Potentiale sich der Kulturvermittlung erschließen.

Gegenstand werden u.a. folgende Themen sein:

- Angewandte Spieltheorie
- Dramaturgie und Gamedesign
- Interaktives Storytelling
- Technik und Probenmethoden
- Ermöglichung und Förderung kollektiver Kreativität als Vermittlungsaufgabe

Die Qualifizierungsreihe vermittelt in Praxis und Theorie, wie Gameplay für die eigene (Theater-) Arbeit genutzt werden kann.

Sie beginnt 2016.

Weitere Informationen unter:

www.bundesakademie.de | post@bundesakademie.de
Programmbereich Darstellende Künste
Folgen Sie uns bei Facebook und Twitter

Zeitschrift für Theaterpädagogik

31. Jahrgang • Korrespondenzen • Heft 67

THEATER – PÄDAGOGIK

EIGENSINN

**Dissonanz • Simulation • Stolzer Mut
Triumph • Widerspenstigkeit • Wilde Mäuse**

Inhalt

Inhalt	1	Theater mit Eigensinn – Die Möglichkeiten des Basalen Theaters im Kontext von Demenz.....	42
Impressum	2	<i>Lea Bullerjahn / Rahel Kurpat</i>	
Editorial	3	„Mir reicht es am Boden zu sein. Ich will weg. Da oben in die Luft.“ (Zora Schemm)	
Theater – Pädagogik & Eigensinn		Artistik jenseits der Norm im Circus Sonnenstich aus Berlin.....	44
<i>Florian Vaßen / Gerd Koch</i>		<i>Michael Pigl-Andrees</i>	
Autorinnen und Autoren	6	Szenisch – Systemisch. Theaterpädagogik zwischen Eigensinn, Improvisation und Konstruktivismus.....	46
Eigensinn – Ambivalenzen und Dissonanzen		<i>Mirjam Strunk</i>	
Geschichte – Theater & Eigensinn		Simulanten mit Eigen-Sinn.....	48
Oskar Negt im Gespräch mit Gerd Koch und Florian Vaßen über Eigensinn am 7. Mai 2015.....	7	<i>Barbara Zoeke / Andrzej Angielczyk / Gisbert Roloff</i>	
Figuren des Eigensinns.....	11	Zwei Wirklichkeiten: Der Schauspieler selbst und seine Rolle.....	50
<i>Petra Moser / Martin Jürgens</i>		<i>Paul Binnerts</i>	
Zum Begriff ‚Eigensinn‘: Eigen Sinn und Stolzer Mut (Wörterbuch der Brüder Grimm).....	14	Eigen-Sinn und Gruppen-Sinn in der Theater-Bildung.....	51
<i>Francesca Vidal</i>		<i>Uta Jugert</i>	
„Fluchtweg“ & „Mirandolina“.....	15	„Ja, das Unerwartete geschieht...“	
<i>Dirk Horsten / Holger Warnecke</i>		Meine eigensinnige Lektüre von Ernst Blochs Gedanken: „Die Schaubühne, als paradigmatische Anstalt betrachtet, und die Entscheidung in ihr.“.....	53
Die Alterität des Eigensinns – Hegel, Negt, Kluge, Brecht.....	16	<i>Stephan Weßeling</i>	
<i>Valentin Mertes</i>		Magazin	
Wilde Mäuse.....	19	Ganz dem Erzählen verschrieben – Verleihung des Bundesverdienstkreuzes und des Europäischen Märchenpreises 2015 an Kristin Wardetzky für ihre Verdienste um die Erzählkunst.....	55
<i>Céline Kaiser</i>		<i>Eine Mitteilung des DATP</i>	
Dialog und Eigensinn. Alexander Kluges Gespräche mit Oskar Negt und Heiner Müller.....	21	Körperbild von Jugendlichen: Theater als interdisziplinärer Ansatz der Gesundheitsförderung im Setting Schule.....	57
<i>Benedetta Bronzini</i>		<i>Hanna Hofmann / Katharina Binder / Carl-Walter Kohlmann</i>	
Der Eigensinn – Alexander Kluge und Bertolt Brecht. Eigen-sinnige Anregungen für Theater-Tanzpädagogik und Lebenskunst.....	23	Theaterpädagogisch Arbeiten im Lehramtsstudium.....	59
<i>Alke Bauer</i>		<i>Nicola Großbrahm / Anke B. Liegmann</i>	
Eigensinn – Bertolt Brechts widerständiges Theater.....	25	Grenzüberwindung und Selbstbestimmung. Der Dialog zwischen Theatern und Theaterpädagogen aus Deutschland und Palästina wird fortgesetzt.....	61
<i>Florian Vaßen</i>		<i>Nina Hensel</i>	
Literatur und Eigensinn am Beispiel von Kleists Dramen.....	28	Von Theater(netz)werken und flimmernden Herzen – Das TUSCH-Festival 2015.....	63
<i>Till Nitschmann</i>		<i>Lena Blessing / Denise Brucker</i>	
Triumph des Eigensinns? Annäherungen an eine ästhetische Kategorie.....	30	Per(de)fekt. Große Formenvielfalt und diskussionsfreudige Szene beim Schultheaterfestival „Jugend spielt für Jugend“ in Hannover vom 15.-19. Juni 2015.....	64
<i>Ole Hruschka</i>		<i>Helena Scheele</i>	
Eigensinn im Spiel – Ein Essay.....	32	Preise und Ehre zuhauf – aber wie geht’s weiter? 35 Jahre Theater der Erfahrungen.....	65
<i>Christian Gedschold</i>		<i>Frank Schüler</i>	
Éducation performative.....	34	Aus dem Archiv	
<i>Stefan Winter</i>		Maskenbau und Maskenspiel in den 1970er Jahren – vom Straßentheater in die Spiel- und Theaterpädagogik.....	66
Eigensinn – Kaleidoskop der Praxis		<i>Katharina Kolar</i>	
Uns wurde geschrieben:.....	36	Rezensionen	68
<i>Ute Pinkert, Gregor Ruttner, Ursula Jenni</i>		Fotoverzeichnis	49
„Versprechungen des Partizipativen“		Ankündigungen	72
–Erster Forschungstag des Arbeitskreises Kritische Theaterpädagogik in Berlin.....	38		
<i>Johannes Kup / Tania Meyer</i>			
(für den AK Kritische Theaterpädagogik)			
Widerspenstigkeit ästhetischer Erfahrungen.....	39		
<i>Friedhelm Roth-Lange</i>			
Eigensinn – ein Aspekt subkultureller Theaterarbeit?.....	40		
<i>Joachim Wondrak</i>			

Hinweise für Autorinnen und Autoren der Zeitschrift für Theaterpädagogik – KORRESPONDENZEN –

- * Eine Seite einschließlich der Leerzeichen enthält ca. 3.800 Zeichen bei Verwendung der Schriftart Times New Roman mit Schriftgrad 12 und einhalb-fachem Zeilenabstand.
 - * Entsprechend der Anzahl eingesandter Fotos muss die Summe der Zeichen reduziert werden.
 - * Bitte nicht layouten!
 - * Wir bitten, keinen Blocksatz, sondern Flattersatz zu verwenden und keine festen Wort- oder Zeilentrennungen vorzunehmen.
 - * Zuerst kommt der Titel (evtl. mit Untertitel); darunter der Name von Verfasserin bzw. Verfasser. Bitte die Titel möglichst kurz fassen!
 - * Zwischenüberschriften sollen nicht besonders hervorgehoben, sondern frei eingesetzt werden (die Schriftgröße wählt der Verlag).
 - * Fußnoten und Unterstreichungen sollten vermieden werden. Sollten sie notwendig sein, dann bitte in Manuskripten keine Fußnoten, sondern sog. Endnoten verwenden.
 - * Anmerkungen und Literaturangaben kommen an den Schluss des Beitrags.
 - * Es wird gebeten, den Artikel als Word-Datei zu schicken.
 - * Die Autorinnen und Autoren entscheiden sich für eine Form der gendergerechten Schreibweise.
 - * Bitte keine Abbildungen in das Manuskript einbauen, sondern separat als Anhang senden. Bei übersandten Fotos bitte den Namen des Fotografen benennen.
 - * Für die Wahrung der Persönlichkeitsrechte der auf Fotos abgebildeten Personen sind die Autorinnen und Autoren verantwortlich.
 - * Bilder werden von uns i. d. R. nur verwendet, wenn sie eine ausreichende Druckqualität gewährleisten. Optimal sind 300-400 dpi. Kleine Bilder oder 9 x 6 cm-Bilder mit 72 dpi nur auf unsere Zielgröße verändern (hochrechnen funktioniert nicht!) Generell gilt: Letztes Auswahlkriterium ist aber immer eine ausreichende Bildschärfe (Kontrast). Dateiformat: jpg, pdf, eps oder tif.
 - * Extra sollen genannt werden: Autor/in-Name, Post-Adresse für den Versand des Belegexemplars und E-Mail-Adresse für das Autorinnen-/Autorenverzeichnis, das in jedem Heft erscheint.
 - * Honorar können wir leider nicht zahlen. Pro Beitrag wird ein Heft an die Autorin/den Autor als ein bescheidenes Dankeschön gesandt. Weitere Exemplare dieses Heftes können mit 30 % Preisnachlass bezogen werden.
- Vielen Dank!

Impressum – Zeitschrift für Theaterpädagogik (ZfTP)

- Gründungs herausgeber:** Prof. Dr. Gerd Koch, koch@ash-berlin.eu
Prof. Dr. Florian Vaßen, florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de
- Herausgeber:** Prof. Dr. Ulrike Hentschel, uhen@udk-berlin.de
Dr. Ole Hruschka, ole.hruschka@germanistik.uni-hannover.de
Prof. Dr. Norma Köhler, norma.koehler@fh-dortmund.de
Gunter Mieruch, gunter.mieruch@me.com
Andreas Poppe, a.poppe@hs-osnabrueck.de
Friedhelm Roth-Lange, rothlange@aol.com
Prof. Dr. Mira Sack, mira.sack@zhdk.ch
Prof. Dr. Wolfgang Sting, wolfgang.sting@uni-hamburg.de
- In Kooperation mit** BAG Spiel + Theater e. V. (gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend)
• www.bag-online.de • info@bag-online.de
Bundesverband Theater in Schulen e. V. (BV.TS) bv.ts@icloud.com • www.bvts.org
Bundesverband Theaterpädagogik e. V. (BuT) mail@butinfo.de • www.butinfo.de
Gesellschaft für Theaterpädagogik/Niedersachsen e. V. • www.gesellschaftfuertheaterpaedagogik.net
- Archiv:** *Online-Archivierung und -Recherche:* www.archive-datp.de
- Heftredaktion:** *Schwerpunkt:* Gerd Koch/Florian Vaßen
Aus dem Archiv: Katharina Kolar (K.Kolar@hs-osnabrueck.de)
Rezensionen: Maik Walter (maik@zedat.fu-berlin.de)
- Verlag:** Schibri-Verlag, Dorfstraße 60, 17337 Uckerland, OT Milow
Postanschrift: Schibri-Verlag, Am Markt 22, 17335 Strasburg/Um.
Tel. 039753/22757, Fax 039753/22583, <http://www.schibri.de>
E-Mail: info@schibri.de
- Grafische Gestaltung:** Satz/Layout: Nicole Helms
Cover: Eileen Camin.
- Copyright:** Alle Rechte bei den Autoren/all rights reserved
- Preis:** Einzelheft: Euro 7,50 plus Porto. Jahresabonnement: Euro 13,- plus Porto. Studierendenabonnement: Euro 10,- plus Porto. Abonnements über den Verlag oder über Herausgeber-Verbände.

Die Zeitschrift sowie alle in ihr enthaltenen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeisung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Einige Bilder und/oder Fotos in dieser Ausgabe sind das urheberrechtlich geschützte Eigentum von 123 RF Limited oder Fotolia oder anderen autorisierten Lieferanten, die gemäß den Lizenzbedingungen genutzt wurden. Diese Bilder und/oder Fotos dürfen nicht ohne Erlaubnis von 123 RF Limited oder Fotolia oder anderen autorisierten Lieferanten kopiert oder herunter geladen werden.

Für den Anzeigeninhalt sind allein die Inserenten verantwortlich.

Bestelladressen: Buchhandel • Schibri-Verlag • Herausgeber • Verbände (siehe oben)

ISSN 1865-9756

Editorial Theater – Pädagogik & Eigensinn

Theater – Pädagogik & Eigensinn ist für viele Leser_innen sicherlich zunächst eine überraschende Kombination, der Begriff Eigensinn wirkt dabei vermutlich befremdlich. Einige werden damit sogar eher negative Assoziationen verbinden, und die grundsätzliche Frage steht im Raum, was hat Eigensinn mit Theater, Pädagogik und Theaterpädagogik zu tun? Es stellt sich eventuell eine gewisse Verunsicherung ein, die mit der Semantik des Begriffs zusammenhängt – und durchaus beabsichtigt ist.

Die Herausgeber dieser Zeitschrift haben das Stichwort Eigensinn bereits mehrfach im theaterpädagogischen Kontext aufgegriffen:

1991, 10 Jahre nach Erscheinen des Buches von Oskar Negt und Alexander Kluge mit dem Titel *Geschichte und Eigensinn*, gaben Bernd Ruping, Florian Vaßen und Gerd Koch das Buch *Widerwort und Widerspiel* heraus, in dem es um politisches Theater, aber auch um Eigensinn ging, wie der Untertitel „Theater zwischen Eigensinn und Anpassung. Situationen, Proben und Erfahrungen“ zeigt. Wir erinnerten daran, dass Theater „irritierend und verstörend wirken“ kann durch „naive Regelverstöße, durch Phantasie, durch aufmüpfiges Agieren, durch nicht reglementierte Gedanken und nicht disziplinierte Körper“. Außerdem hatte Theater für uns „einen *eigenen* [Hervorhebung im Original] Sinn [...], z.B. einen körperlich-theatralen oder spielerisch-pädagogischen oder poetisch-politischen.“¹

2001 erschien Heft 38 dieser Zeitschrift zum Themen-Schwerpunkt „Eigensinn und Wechselspiele“. Bernd Ruping schreibt dort im Editorial zum Theater „als Medium widerständig-eigensinniger Kommunikation“, die „in die Verständigungsnetze der Theaterpädagogik einzufädeln“² sei.

Also: 1981: Negt / Kluge – 1991: *Widerwort und Widerspiel* – 2001: Eigensinn im theaterpädagogischen Kontext – und 2015 greifen wir das Phänomen Eigensinn wieder auf, weil wir meinen, dass es pädagogisch und ästhetisch, d.h. für die Subjektconstitution, die Arbeit am theatralen Material, beides verbunden in der theaterpädagogischen Praxis, von großem Nutzen sein kann.

Überraschend für uns war, dass erst *jetzt* – aber doch eben gerade jetzt –, eine englische Übersetzung des Negt-Kluge-Buches unter dem Titel *History and Obstinacy* erschienen ist und eine französische demnächst veröffentlicht wird: Das Thema wird europäisch. Das Phänomen Eigensinn scheint also durchaus lebendig zu sein, auch wenn es nicht zum dominanten Diskurs gehört und offensichtlich in kein System passt (passen kann?!). Mit seinen schillernden Ausprägungen und Widersprüchen, seinen Ambivalenzen und Dissonanzen stellt Eigensinn eher Fragen, als dass ‚Lösungen‘ angeboten werden – eine Konstellation, die ihre Entsprechung im ästhetischen Prozess, besonders auch im zeitgenössischen Theater und in der derzeitigen Theaterpädagogik findet.

*

Das Wort Eigensinn, das es in dieser Form wohl nur im deutschen Sprachraum gibt, hat eine lange Geschichte; eigen, „urspr

2. Partizip zu einem Verb mit der Bedeutung ‚haben, besitzen‘“ heißt eigentlich „*in Besitz genommen*“; heute steht es für „*sonderbar, eigenartig*“, für „*penibel*“, für „*typisch, charakteristisch*“, vor allem aber für „*jmdm. selbst gehörend; einer Sache zugehörend*“³, im Sinne von Eigenart, Eigenheit, Eigenmächtigkeit, Eigentum, Eigennutz, Eigenliebe, Eigensucht, Eigengebrauch, Eigengesetz. Eigensinn korrespondiert partiell mit Bedeutungsfeldern von „Ego“, „Subjekt“, „Identität“, „Selbst“, „Wille“, „Dissidenz“.

Seit dem europäischen Mittelalter findet sich im Kontext der christlichen Kirchen der negativ konnotierte Begriff Eigenwille, die *voluntas propria*, als Kritik am autonomen Willen des Menschen, an seiner Selbstbestimmung, was in Form von *superbia* (soviel wie Hochmut, Stolz, Arroganz, Anmaßung) als Todsünde gilt, weil auf sich selbst und nicht auf göttlichen Willen bezogen. Martin Luther verwendet als erster in der deutschen Sprache – ebenfalls mit einer negativen Semantik – das Wort Eigensinn, obwohl er in anderen Zusammenhängen durchaus die Kraft und Widerständigkeit von Eigensinn sieht.

In Folge der Säkularisierung beschäftigt sich auch Jean Jacques Rousseau mit Eigensinn und stellt die *volonté particulière* der *volonté generale* gegenüber. Im deutschen Idealismus rechnet Friedrich Wilhelm Schelling 1809 in seiner Personalitätsphilosophie jedem Wesen (und auch Gott) existenziell, prä-reflexiv ein Doppeltes zu, nämlich einen noch verstandlosen Willen, ein triebhaft Dunkles, eine Ichheit (er prägt den Begriff: Egoität), einen Eigenwillen, eine triebhafte, emotionale Irrationalität und zugleich Verstandeskraft wie Licht, Ideen, Ideales, Geist, eigentliches Sein, Universalwille. G.W.F. Hegel erwähnt den Begriff Eigensinn in seiner *Phänomenologie des Geistes* in dem Kapitel „Herrschaft und Knechtschaft“⁴ und verbindet ihn mit dem Knechtsein. Dem Theologen und Pädagogen Friedrich Schleiermacher ist das wissenschaftliche Ziel pädagogischen Tuns, Eigen- und Gemeinsinn zu fördern und beständig offen und reflexiv zu halten. Ebenfalls zu erwähnen sind die „Spielgaben“, die Friedrich Fröbel (1782 – 1852) herausbrachte, damit ein Kind sich mittels Spiel entwickle und zu seiner Eigenart komme (Kindergarten ist seine Wortschöpfung). Etwas später bemühen sich die Philosophen Arthur Schopenhauer und Friedrich Nietzsche ihrerseits um eine Philosophie des Willens.

In der vorherrschenden Ideologie und Praxis (siehe die sog. schwarzes Pädagogik) nicht nur des 19. Jahrhunderts wird Eigensinn / eigensinnig⁵ in der Regel⁶ im Sinne von unvernünftigem Beharren, von dickköpfig, störrisch, trotzig, widerborstig, verstockt negativ verstanden und sanktioniert. Heute dagegen steht solcher einseitigen Sichtweise oft eine ebenfalls eindimensionale, nun aber positiv gemeinte Haltung gegenüber: Eigensinnig wird als selbstbewusst, eigenständig und originell bis hin zu künstlerisch kreativ verstanden. Es findet ein rasanter „Aufstieg der Kreativwirtschaft“ statt, „Innovation wird hier zu einem wesentlichen Faktor des Wirtschaftswachstums.“⁷ Die Entwicklung des Einzelnen zum sich

Editorial

selbstoptimierenden Unternehmer kann als neoliberale Pervertierung von Eigensinn verstanden werden. „Die Theatralisierung des Ich ist dann von Erfolg gekrönt, wenn sie etwas entspricht (sic! anspricht, Anm. d. V.), das de facto auch ein bisschen vorhanden ist. Andernfalls ist es eine Täuschung. Viele Leute sagen: ‚Ich verändere mein Leben‘ und verändern am Ende nichts [...]. Denn man kann Malerei betreiben und trotzdem Banker bleiben! Die Frage ist also: Haben sich tatsächlich neue Möglichkeiten eröffnet?“⁸ Diese beiden einseitigen Sichtweisen simplifizieren und zerstören die produktive *Ambivalenz* von Eigensinn, in ihr liegt gerade die Besonderheit dieses Begriffes, die auch seine Widerständigkeit gegen Vereinnahmung und Reduzierung ausmacht.

Nicht allein das ungezogene Kind⁹ als je einzelnes Subjekt oder der Revolutionär / das Genie sind Prototypen des Eigensinns, eher schon die Kindheits-Phase (nach der sich das Störrische ‚verwachsen‘ wird, wie es heißt) oder Verhaltenstypen / Selbstverständnisse wie Rebell_innen, Häretiker_innen, Hexen und ‚outcasts‘, aber auch Trickster oder Clowns, Egoist_innen und ‚Asoziale‘ und sogar Opportunist_innen und Angepasste. Denn es geht vor allem um den Anspruch auf Eigenes und um den Versuch, von der Person und ihrer besonderen Potentialität ausgehend zu handeln. Dieser Anspruch kann mehrdeutig motiviert sein und vielfältig ausagiert werden: „Der *Eigensinn* (Hervorhebung im Original) der Rebellion tritt, gleichsam verpuppt, in Gestalt des Privaten auf.“¹⁰ Die eigensinnige Haltung lässt sich demnach nicht allgemein bewerten, sie muss im jeweiligen Kontext gesehen und aus der konkreten Situation verstanden werden. Man könnte sagen: „Eigensinn erweist sich als ein Drittes, als ein Verhalten, das sich nicht der Logik des Entweder-Oder von Herrschaft und Widerstand fügt.“¹¹ Gegen Normierungsprozesse beinhaltet Eigensinn ein Freiheitspotential „als Lücke im Ablauf, das Andre in der Wiederkehr des Gleichen, das Stottern im sprachlosen Text, das Loch in der Ewigkeit, der vielleicht erlösende FEHLER: [...]“¹², wie Heiner Müller pointiert das Motiv des Irregulären, das im Eigensinn steckt, formuliert. Erst in den letzten Jahrzehnten widmet sich auch die Geschichts- und Alltagskulturforchung der Tatsache, „dass jeder ohne hierarchische Einordnung etwas zu sagen habe“, dass eigensinnige „Singularität Schritt für Schritt“ Kulturprozesse befördert.¹³ Der Sinn für sich selbst kann sich in positiver Weise steigern bis zu neuen Inspirationen und zur eigenen ästhetischen Produktivität, er kann aber auch zu einer bedrohlichen Haltung, zu Gewalt und Schrecken führen oder sogar konforme und autoritätshörige Verhaltensweisen zur Folge haben; (selbst-)destruktive und konstruktive Elemente liegen wie z.B. bei Antigone oder Michael Kohlhaas oft dicht nebeneinander. Die Unterbrechung der Normalität, diese *Zwischenposition* in Bezug auf Sicherheit und Unsicherheit, Abhängigkeit und Unabhängigkeit, Anpassung und Abweichung, Alltag und Ausnahmezustand hängt zweifelsohne auch damit zusammen, dass es beim Eigensinn nicht nur um den Sinn des eigenen Lebens geht, sondern auch um die *Sinne des Menschen*, um sinnliche Wahrnehmung und damit auch um Sinnlichkeit. Eigensinn hat demnach oft eine starke körperliche Dimension, was auch die Nähe zu performativen und theatralen Prozessen erklärt.

Ausgangspunkt für unsere neuerliche Beschäftigung mit Eigensinn ist – wie gesagt – Oskar Negts und Alexander Kluges *Geschichte und Eigensinn* von 1981, ein voluminöses Buch von 1283 Seiten (Arno Widmann nennt es „Cinemascopegedankengebäude“)¹⁴, das seinerzeit viel rezipiert und diskutiert wurde¹⁵, aber auch umstritten war und kritisch gesehen wurde. *Geschichte und Eigensinn* wurde in den Folgejahren trotz mehrerer Auflagen der Publikation kein dominieren-

des Paradigma, der theoretische Ansatz wirkte eher subversiv weiter. Für Negt / Kluge steht Eigensinn als Ausgangspunkt gesellschaftlicher Prozesse im Kontext von Geschichte, ihr Werk trägt den Untertitel „geschichtliche Organisation der Arbeitsvermögen. Deutschland als Produktionsöffentlichkeit. Gewalt des Zusammenhangs“. Aus ihrer Sicht reagiert der einzelne mit Eigensinn auf Elend und Not, auf gesellschaftliche Gewalt, auf Enteignung der Sinne und er bewahrt oft verdeckt und unbewusst das Verdrängte und Unabgeholte (das Erhoffte und Erwartete) und sucht eigenwillig nach einem selbstbestimmten Leben. In Form von Selbstbestimmung verschafft er sich einen eigenen Raum, in Form von Selbstfürsorge kümmert er sich um sich selbst¹⁶ und in Form von *empowerment* (im Deutschen: Selbstermächtigung)¹⁷ vs. *powerlessness* erlangt er eine eigene Kraft. Eigensinn ist weder allgemein menschlich noch objekthaft, er ist Teil einer Subjektivierung und damit immer auf ein Subjekt bezogen, als es selbst und zugleich in der Spiegelung im Gegenüber – „Ich ist ein Anderer“ (Arthur Rimbaud). Zudem ist Eigensinn Folge, Ausdruck und zugleich Initialzündung gesellschaftlicher Prozesse (durchaus auch in interkulturellen Kontexten und Variationen). Eigensinn(igkeit) wird sich in pluralen, differenz-sensiblen, heterogenen gesellschaftlichen und pädagogischen settings entfalten, und Heterogenität realisiert sich aus vielfältigen Eigensinn(igkeit)en bei basal vorhandener und gesicherter menschenrechtlicher Gleichheit. Der Begriff Eigensinn markiert Felder der Psychologie¹⁸, der Politik, der Ökonomie, des Rechts, der Religion, der Soziologie, der Pädagogik und Sozialisation, der Moral, der Geschichte, der Ästhetik, der (Inter-)Kultur. Er ist *sehr* leistungsfähig, in seiner Mikro- wie in seiner Makro-Dimension.

Das Buch von Negt und Kluge ist eigentümlich gebaut: Man darf es nicht nur durchblättern, man kann das Buch aber eigentlich auch nicht chronologisch lesen. Als Lesebuch und zugleich als Bilderbuch besitzt es seinen eigenen Sinn und entzieht sich allen vorschnellen Festlegungen. (Bild-)Material und Dokumente werden in Form von Montage und Fragment in den Text eingebaut, und in einem selbstreflexiven Prozess werden Erfahrungen so organisiert, dass Aufmerksamkeit, Möglichkeitssinn und Freiräume für Assoziationen entstehen. Negt / Kluges Untersuchung hat nicht nur eine besondere *ästhetische* Form, sondern auch eine eigene *Methode* des Forschens und Analysierens. Es werden komplexe theoretische Fragestellungen diskutiert und zugleich werden Geschichten erzählt und Bilder gezeigt, durchaus vergleichbar mit dem Theater. Mit Hilfe einer spielerischen, panoramischen, stereometrischen Philosophie- und Geschichtsarbeit, wird versucht, mit Erinnerungen, Assoziationen und Antizipationen die Fixierungen und Erstarrungen der Realität aufzulösen und das konventionelle, schablonenhafte Denken zu verflüssigen. Gegen ‚Standpunktdenken‘ und erstarrte Überzeugungen umkreisen Negt / Kluge ihren Gegenstand, sie sammeln und konstruieren, verbinden Fakten und Ereignisse mit Emotionen, Wünsche und Phantasien und lassen in ihrer Realitätsverarbeitung Lücken für eigenes Denken und Lernprozesse der Leser_innen, die so eigene Geschichten und Bilder, aber auch performative und szenische Formen und Verhaltensweisen entwickeln können.

Die Autoren Negt und Kluge haben ihr Buch im Dialog hergestellt, eine Arbeitsweise, die sowohl an Brechts *Flüchtlingsgespräche* und seinen *Messingkauf*, nächtliche Gespräche über eine neue Art Theater zu spielen, angeregt von Galileis Dialogizität in seinen Discorsi, erinnert als auch an Kluges berühmte Fernseh-Interviews¹⁹ – vor allem die mit Heiner Müller (siehe <https://kluge.library.cornell.edu/de/about-this-site>). Zugleich beziehen Negt / Kluge auch die Rezipienten in den Dialog ein, so dass diese eigene Möglichkeiten

von Eigensinn als Produktivkraft entwickeln können. Theorie in Dialog- und Theater-Form wurde übrigens schon 2001 in dieser Zeitschrift für die Theaterpädagogik (Heft 38) gefordert: „Für eine Vergesellschaftung des Denkens im Dialog“ hieß der Heft-Untertitel; ergänzt durch die Ankündigung, dass ältere Zeitschrift-Exemplare kommunikationsfreundlich online zu lesen seien:

<http://www.theaterpaedagogik.org/index.php?Zeitschrift>; jetzt sind zusätzlich die Hefte mit Inhaltsangabe zu finden unter: <http://www.archiv-datp.de/korrespondenzen/>.

Alexander Kluge hat jahrelang kongenial mit dem Schauspieler und Schriftsteller Peter Berling in seinen TV-Formaten (bei Kluges Produktionsfirma „dctp“) zusammengearbeitet: „In über 100 teilweise bizarre Rollen schlüpfte Berling und gab seinem Hexenmeister oft überraschende Antworten von der entlegensten Historie bis hin zum unmittelbaren Zeitgeschehen. Ihre stets kontrovers vorgetragenen Einsichten in frei erfundene Charaktere, meist in Ausnahmesituationen“²⁰, sind Ausdruck von Fiktion / *non fiction* / *science & fiction*, wobei der Schauspieler manchmal erst kurz vor der Sendung über den Gegenstand informiert wurde, um den es gehen sollte. Er musste wie im Stegreif-Spiel ‚auf dem Sprung sein‘ und sein Wissen im Gespräch mit dem Interviewer Alexander Kluge spontan vitalisieren können. Und der wiederum war auf seinen Partner Berling in dessen Rolle verwiesen – eine Paarbeziehung wie in guter *commedia dell'arte* oder Clownerie.

Die Ästhetik des wissenschaftlichen Arbeitsprozesses von Negt/Kluge hat nicht nur große Ähnlichkeit mit Kluges Film- und Literatur-Arbeiten, in denen er sich auch immer wieder mit dem Phänomen Eigensinn beschäftigt. Es finden sich auch deutliche Parallelen zum theatralen Forschen, zum heutigen Theater und der gegenwärtigen Theaterpädagogik, besonders in ihren postdramatischen und performativen Ausformungen. *Theater* als ästhetisches Material lebt vom Eigensinn, und im Theater werden Selbstbilder und Fremdbilder als Erprobung von Selbstbestimmung, Selbstfürsorge und Selbstermächtigung in der Verschränkung mit anderen und deren Eigensinn entworfen. Die schon erwähnte *Zwischenposition* wird hier zu einem Zwischen-Raum, zu einem Spannungsfeld „zwischen Bühne und Zuschauerraum“²¹, mit sehr unterschiedlichen Sichtweisen – Eigensinn aus der Perspektive von Autor_innen, von Theatermacher_innen, Schauspieler_innen und Spielenden sowie von Zuschauer_innen. Alle diese Rollen(zuschreibungen) können durch „Theater – Pädagogik & Eigensinn“ ‚aufgemischt‘ werden. Es wirkt ein Kontingenz-Prinzip: es geschieht etwas, das weder ‚logisch‘, noch unmöglich, noch notwendig ist.

*

Liebe Leserin, lieber Leser!

Jedes Heft der „Zeitschrift für Theaterpädagogik“ hat ein Schwerpunkt-Thema – diesmal: „Theater – Pädagogik & Eigensinn“ – und jedes Heft ist geprägt durch den eigenen Sinn der von Heft zu Heft wechselnden Schwerpunkt-Herausgeber_innen. Der erste Teil des Schwerpunktthemas ist überschrieben mit „Eigensinn – Ambivalenzen und Dissonanzen“ und dokumentiert einleitend ein Gespräch mit Oskar Negt. Es folgen Texte zu Alexander Kluge und zu Literatur, Theater, Philosophie, Zeitgeschichte, Bildung und (Theater-)Pädagogik. Der zweite Teil liefert ein „Kaleidoskop der Praxis“ in vielen (eigensinnigen) Schattierungen theaterpädagogischer Arbeit.

Alexander Kluge gab uns als den aktuellen Herausgebern mit auf den Weg: „Man kann nicht lernen, nicht zu lernen.“²² – Wir haben versucht, uns danach zu richten, und wünschen allen Leserinnen und Lesern eine Lektüre, die EIGENSINN entfalten möge! (Florian Vaßen, Gerd Koch)

Anmerkungen

- 1 Florian Vaßen: *Von der Arbeit des Maulwurfs*. In: Bernd Ruping u.a. (Hg.): *Widerwort und Widerspiel. Theater zwischen Eigensinn und Anpassung. Situationen, Proben, Erfahrungen, Lingen / Hannover 1991*, S. 18.
- 2 Bernd Ruping: „Erfahrungen gehören eingesammelt.“. In: *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik* 17 (2001), H. 38, S. 3.
- 3 Duden. *Deutsche Universalwörterbuch*, Mannheim u.a. 2001, S. 424.
- 4 Siehe *Philosophie Magazin*, H. 5 (2015): *Der Klassiker. Hegel und die Anerkennung (Axel Honneth)*, S. 76 ff., und: *Sammelbeilage mit Hegel-Text-Auszügen zu „Herrschaft und Knechtschaft“ (Vorwort: Martin Gessmann)*.
- 5 *Zu dem folgenden Abschnitt vgl. Thomas Lindenberger: Eigen-Sinn, Herrschaft und kein Widerstand*. <http://docupedia.de/docupedia/index.php?title=Eigensinn&printable=yes> [13.3.2015].
- 6 Bei Lindenberger wird allerdings eine auffällige positive Konnotation von *Eigensinn* in Goethes „Wilhelm Meisters Wanderjahre“ erwähnt (Fußnote 13, S. 7); zu erinnern ist auch an *Eigensinn* im Alltag des sich entwickelnden Proletariats und in anarchistischen und syndikalistischen Positionen.
- 7 Katja Rothe: *Kulturvermittlung und Management? Die Ästhetisierung des Ökonomischen und das Dogma der Teilhabe*. In: Ute Pinkert (Hg.): *Theaterpädagogik am Theater. Kontexte und Konzepte von Theatervermittlung*, Berlin u.a. 2014, S. 120.
- 8 François Lucien: „Qi ist die Lösung“. In: *Philosophie Magazin*, H. 5 (2015), S. 50.
- 9 *Das eigensinnige Kind*. In: *Kinder- und Hausmärchen, gesammelt von den Brüdern Grimm*, München 1993, S. 564; vgl. Oskar Negt / Alexander Kluge: *Geschichte und Eigensinn*, Frankfurt a. M. 2001; *Negt und Kluge haben den Begriff Eigensinn unseres Wissens zum ersten Mal in den wissenschaftlichen Diskurs eingebracht*.
- 10 Ebenda, S. 765.
- 11 Alf Lüdtke: *Geschichte und Eigensinn*. In: *Berliner Geschichtswerkstatt (Hg.): Alltagskultur, Subjektivität und Geschichte. Zur Theorie und Praxis von Alltagsgeschichte*, Münster 1994, S. 146f.
- 12 Heiner Müller: *Bildbeschreibung*. In: H. M.: *Werke*. Hg. von Frank Hörnigk, Bd. 2, Frankfurt a. M. 1999, S. 118.
- 13 So akzentuiert Thomas Kleinspehn (im Deutschlandfunk, 23. 7. 2015) die Gedanken des auch für Ästhetik und Medienkultur wichtigen Autors Jacques Rancière in dessen Buch: *Die Methode der Gleichheit*, Wien 2014.
- 14 Arno Widmann: *Catch me if you can*. In: perlentauher.de, 17. 7. 2015.
- 15 Vgl. auch Gerd Koch: *Lesegruppen und politische Kultur*. In: Ders.: *Experiment: Politische Kultur*, Frankfurt a. M. 1985, S. 157-161 zu *Geschichte und Eigensinn*.
- 16 Vgl. das psycho-dynamisch begründete „human potential movement“ (im Gefolge von Moreno und Perls), auf dem etwa Paul Pörtner sein experimentelles „Spielreiz“-Mitspiel-Theater aufbaute: „Experiment Theater“ (Zürich 1960) sowie „Spontanes Theater“ (Köln 1972).
- 17 Sinah Marx: *Stichwort: Empowerment*. In: H. 53 (2008) dieser Zeitschrift, S. 75 f.
- 18 Thomas Ziehe (Universität Hannover) legte 1979 zusammen mit Helga Häising und Herbert Stubenrauch *Untersuchungen zum neuen Sozialisationstyp vor, der ein sozialer Narziss sein könne, der – weil er sich liebt – in der Lage ist, andere wertzuschätzen (vgl. dies. : Narziß: ein neuer Sozialisationstyp? Bensheim 1979)*.
- 19 Siehe auch Alexander Kluge: *Theorie der Erzählung. Frankfurter Poetikvorlesungen, DVD Filmedition Suhrkamp*, Berlin 2013.
- 20 <http://www.peterberling.com/medien/berling-medien.html>.
- 21 Heiner Müller: *Gespräch mit Heiner Müller*. In: H. M.: *Werke*, Bd. 10, 2008, S. 122.
- 22 Vgl. Gerd Kochs Rezension in H. 61 (2012) dieser Zeitschrift, S. 87f.

Editorial

Personelle Erweiterung der Redaktion

Ab Heft 67 begrüßen wir als neue Mitarbeiterin, als neuen Mitarbeiter:

Redakteurin für „Aus dem Archiv“: Katharina Kolar
(K.Kolar@hs-osnabrueck.de)

Redakteur für „Rezensionen“: Maik Walter
(maik@zedat.fu-berlin.de)

Interessent/-innen zu diesen Rubriken nehmen bitte direkt Kontakt zu den Genannten auf.

Schwerpunktthema von Heft 68

Was wir brauchen – wovon wir träumen:

Rahmenbedingungen qualitativer und nachhaltiger theaterpädagogischer Arbeit (Arbeitstitel)

Redaktionsschluß: 15. Dezember 2015

Die Herausgeber/Redakteure sind:

Raimund Finke <mail@butinfo.de>

Lorenz Hippe <lorenz.hippe@web.de>

Friedhelm Roth-Lange <rothlange@aol.com>

Berichtigungen zu Heft 66 „Kulturelle Bildung reloaded: Fachunterricht oder Künstlerprojekt?“

Im Autorenverzeichnis muss es statt Georg Ruttner richtigerweise Gregor Ruttner heißen. Bei der Gestaltung des Beitrags „Achtung: Erkenntnis! Teil II“ von Volker Jurké sind leider alle Fußnoten weggefallen. Deshalb in aller Kürze diese Nachträge: Das Schulprogramm mitsamt den Leitsätzen der Hector-Peterson-Schule kann man unter http://www.hpo.cidsnet.de/compresso/_data/2013-10-01_HPS_Schulprogramm.pdf einsehen. Die beim Schulprojekt „Theater macht Schule – SprachRäume-SprachOrte“ beteiligte Theaterpädagogin Franziska Pester ist

gleichzeitig Kunstvermittlerin (Studium Darstellendes Spiel/Theater und (Bildende) Kunst in Aktion in Braunschweig, u.a. bei Christoph Schlingensiefel). Der Literaturhinweis auf Anna Chrusciel: Von Ursachen und Nebenwirkungen. Eine diskursive Betrachtung der Wirkungen Kultureller Bildung. In: Gunhild Hamer (Hg.): Wechselwirkungen. Kulturvermittlungen und ihre Effekte, S. 99 -114“ könnte zur Vertiefung des Komplexes „Rolle und kulturpolitische Vereinnahmung von KünstlerInnen in Schule in der allgemeinen Bildungsdebatte“ hilfreich sein.

AUTORINNEN UND AUTOREN**Andrzej Angielczyk**

a-angielczyk@t-online.de

Alke Bauer

alke.bauer@t-online.de

Katharina Binder

k.binder.schauspiel@web.de

Paul Binnerts

paulbinnerts@hotmail.com

Lena Blessing

lena.blessing@tusch-berlin.de

Benedetta Bronzini

benedetta.bronzini@gmail.com

Denise Bruckner

denise.bruckner@tusch-berlin.de

Lea Bullerjahn

info@leabullerjahn.de

DATP (Deutsches Archiv für Theaterpädagogik)

<http://www.archiv-datp.de/kontakt/>

Christian Gedschold

gedschold@ash-berlin.eu

Nicola Großbrahm

nicola.grossebrahm@uni-due.de

Nina Hensel

hensel_nina@web.de

Hanna Hofmann

hanna.hofmann2@freenet.de

Dirk Horsten

dirk.horsten@gmx.de

Ole Hruschka

ole.hruschka@germanistik.uni-hannover.de

Ursula Jenni

u.jenni@t-online.de

Martin Jürgens

martin_jurgens@t-online.de

Uta Jugert

mail@utajugert.com

Céline Kaiser

celine.kaiser@hks-ottersberg.de

Gerd Koch

koch@ash-berlin.eu

Carl-Walter Kohlmann

carl-walter.kohlmann@ph-gmuend.de

Katharina Kolar

K.Kolar@hs-osnabrueck.de

Johannes Kup

j.kup@udk-berlin.de

Rahel Kurpat

kontakt@rahel-kurpat.de

Anke B. Liegmann

anke.liegmann@uni-due.de

Valentin Mertes

valentin.mertes@univie.ac.at

Tania Meyer

tameyer@uni-potsdam.de

Petra Moser

petra.moser@phzh.ch

Till Nitschmann

till.nitschmann@germanistik.uni-hannover.de

Michael Pigl-Andrees

michaflow@gmx.de

Ute Pinkert

pinkert@udk-berlin.de

Gisbert Roloff

roloff@hm.edu

Friedhelm Roth-Lange

rothlange@aol.com

Gregor Ruttner

gregor.ruttner@biondekbuehne.at

Helena Scheele

Helena.scheele@gmx.de

Frank Schüler

frank.schueler@nbhs.de

Mirjam Strunk

mirjamstrunk@googlemail.com

Florian Vaßen

florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de

Francesca Vidal

vidal@uni-koblenz-landau.de

Holger Warnecke

holger.warnecke@gmx.de

Stephan Weßeling

stephan@theater-daktylus.de

Stefan Winter

s.winter@tu-braunschweig.de

Joachim Wondrak

Pulcinellas@web.de

Barbara Zoeke

bzoeke@gmail.com

EIGENSINN – AMBIVALENZEN UND DISSONANZEN

Geschichte – Theater & Eigensinn

Oskar Negt im Gespräch mit Gerd Koch und Florian Vaßen

über Eigensinn am 7. Mai 2015

Florian Vaßen: *Wir haben uns erneut mit dem Begriff Eigensinn beschäftigt und sind zu der Überzeugung gekommen, dass er für die Theater-Praxis und -Theorie, aber auch besonders für die theaterpädagogische Arbeit von großem Nutzen sein kann. Wir beziehen uns dabei vor allem auf den Begriff Eigensinn, wie Alexander Kluge und Du ihn in Eurem Buch „Geschichte und Eigensinn“ von 1981 verwendet habt. In welcher Weise beziehen sich diese beiden Begriffe aufeinander, gehören sie eng zusammen?*

Oskar Negt: Sie gehören sehr eng zusammen, wir haben eigentlich nie einen Tatbestand außerhalb dieser Konstellation gesehen. Eigensinn steht ja in einer besonderen Spannung zur Geschichte, irgendetwas ist in dem Sinne exzentrisch. Es hat uns eigentlich überrascht, wie stark dieser Begriff aufgenommen wurde, aber für viele Historiker war das auch ein ziemlicher Skandal. Es gab einige Verrisse.

F.V.: *Später aber findet sich der Begriff Eigensinn an zentraler Stelle bei Historikern wie Alf Lüdtke, der sich nicht mit Institutionengeschichte und ähnlichem beschäftigt, sondern mit Alltagsgeschichte.*

Gerd Koch: *Aber die französischen Historiker der Annales-Schule (Fernand Braudel u. a.) hätten diesen Ansatz doch eigentlich gut finden müssen?*

O.N.: Na ja, wir haben jetzt erst einen Verlag gefunden, in dem die französische Übersetzung erscheint, die englische Übersetzung „History and Obstnacy“ ist 2014 erschienen.

G.K.: *Wie seid Ihr eigentlich vorgegangen, in welcher Art habt Ihr euer Buch „Geschichte und Eigensinn“ erarbeitet?*

O.N.: Wir haben drei Jahre daran gearbeitet, aber nie mehr als vierzehn Tage in einem Stück; wir haben uns gegenüber gesessen, miteinander geredet und unsere Gespräche notiert. Das Übereinkommen zwischen uns war, wenn wir anfangen, uns über Formulierungen zu streiten, unterbrechen wir. Wir sind dann monatelang nicht zusammengekommen und haben uns erst später wieder getroffen.

G.K.: *War der Titel von Anfang an klar, lag er schon vor Eurem Dialog fest oder habt Ihr ihn erst spät gefunden?*

O.N.: Ich glaube, sehr früh, aber ich weiß nicht, von wem er stammt. Wahrscheinlich ist er uns nebenbei, beim Essen und Trinken, eingefallen.

F.V.: *Dieses dialogische Prinzip hat Kluge später besonders intensiv fortgesetzt, wahrscheinlich stärker als Du. Vor allem in seinen Fernsehsendungen, besonders in den Gesprächen mit Heiner Müller, erleben wir, wie produktiv diese Vorgehensweise ist, weil im Grunde zwei Eigensinne in einen Dialog treten.*

Was hat Euch an dem Begriff Eigensinn besonders interessiert, ist es diese eigenartige Ambivalenz? Außerhalb des historischen Bereichs sagt man ja bei Kindern, das ist ein eigensinniges Kind, ein dickköpfiges Kind. Aber man sagt auch, das ist ein eigenständiges, selbstbewusstes, kreatives Kind. Also ist es diese Ambivalenz, die für Euch so wichtig war?

O.N.: Genau, bei der neuen englischen Publikation war z.B. *stubbornness* statt *obstinacy* ein anderer Vorschlag als Übersetzung für Eigensinn. Das eigensinnige Kind in dem Märchen der Brüder Grimm, das wir in unserem Buch erwähnen, und Antigone in Sophokles' gleichnamiger Tragödie zeigen diese doppelte Struktur des Eigensinns.

F.V.: *Antigone in der Auseinandersetzung mit ihrem Onkel, dem König Kreon.*

O.N.: Ja, vor allem ist das ein Eigensinn, der sich nicht so sehr auf die Charaktereigenschaften von Kreon und Antigone beruft, vielmehr vertreten sie gleich gewichtige, aber unvereinbare Rechtssysteme. Hegel sagt, Antigone hat genauso Recht wie Kreon. Also die produktive Seite von Eigensinn ist immer gegenwärtig gewesen.

G.K.: *Ist das „Ziehen der Notbremse“, wie Benjamin sagt, eigentlich auch ein Eigensinnsakt in der Geschichte?*

O.N.: Es gibt ja sehr viele Widerstandshandlungen, die man da einbeziehen kann. Also zum Beispiel die des Feldwebels Schmid. Der Ankläger im Eichmann-Prozess hat behauptet, es hätte keine Deutschen gegeben, die Juden geholfen hätten. Und dann wird der Feldwebel erwähnt, der den Juden Pässe verschafft hat. Diese eigensinnige Tat, so heißt es auch in dem Bericht, sei eben irgendwie nicht erklärlich.

Oskar Negt im Gespräch mit Gerd Koch und Florian Vaßen über Eigensinn

G.K.: *Man kann also nicht rekonstruieren, warum diese eigensinnige Tat vollzogen wurde. Ist das eine Art Autonomie?*

O.N.: Ja, die Kausalitäten sind nicht eindeutig. Insofern ist das, was die Geschichte vorantreibt, auch eine Geschichte von Eigensinnigkeiten.

G.K.: *Könnte man auch sagen, Geschichtssinn und Eigensinn, wenn man die Geschichte subjektiviert.*

F.V.: *Zum Beispiel das „Uneingelöste“ bei Benjamin, also das einst Widerständige, das verloren gegangen ist, sozusagen „abgesunken“ und derart in den einzelnen Menschen oder in Gruppen von Menschen erhalten bleibt?*

O.N.: Wir hatten den Eindruck, dass es so etwas wie eine eigensinnige Widerstandskraft in der Geschichte gibt, die eigentlich die Potenzen überhaupt erst wachruft, aber auch zerstörerische Funktionen haben kann. Etwa in Kleists „Michael Kohlhaas“ kann man genau sehen, wann die Handlung ‚kippt‘, wann Kohlhaas sozusagen ‚negativ‘ eigensinnig wird. Kohlhaas will sein Recht erkämpfen, aber Recht existiert nicht, es gibt nur Willkür. Aus der Unmöglichkeit, diesen Teil des Eigensinns produktiv zu wenden, entwickelt sich eine zerstörerische Dimension. Am Ende wird die Ordnung gewissermaßen wiederhergestellt, ohne dass der produktive Gesichtspunkt des Eigensinns zum Tragen käme.

F.V.: *Es wurde häufig schon erwähnt, und ich hatte eben auch die Assoziation, dass Eigensinn vielleicht ein Erklärungsmuster für den Terrorismus ist, sowohl für die RAF wie auch für die heutigen islamistischen Terroristen.*

O.N.: Es beginnt wahrscheinlich in Alltagsverhältnissen mit empfundenem Unrecht.

F.V.: *Und dann folgt das Gefühl der Ohnmacht.*

O.N.: Und aus dem Gefühl der Ohnmacht entsteht Gewalt. Als Kohlhaas sieht, dass das Unrecht weiter herrscht, fängt er an, Gewalt anzuwenden und zerstört Dörfer und Städte.

F.V.: *Auch ’68 gab es die Diskussionen um Widerstand, Gewalt und Gegengewalt, Gewalt gegen Sachen und Gewalt gegen Menschen, Sit-in und Teach-in, und als man merkte, all das führt nicht weiter, folgte der ‚symbolische Akt‘ des Kaufhausbrandes und schließlich die Entwicklung zur terroristischen Gewalt, ein Weg in die Sackgasse, erklärbar aber aus der Situation.*

Würdest Du das Verhältnis von Geschichte und Eigensinn eigentlich als dialektisch beschreiben, oder ist es eher eine paradoxe Situation, Heiner Müller spricht etwa von der „unreinen Wahrheit“.

O.N.: Ich denke, es ist eine dialektische Beziehung. Ich würde grundsätzlich eine Art Renaissance der Dialektik fordern, weil Begriffe wie Ambivalenz oder Widerspruch in der Postmoderne Verlegenheitsbegriffe für Dinge sind, die zusammengehören und nicht voneinander zu trennen sind, aber auch nicht identisch sind.

F.V.: *Der Begriff ist eben inflationär und auch falsch in einem mechanischen Sinne gebraucht und so oft missbraucht worden, dass man ihn eigentlich kaum mehr benutzen kann.*

G.K.: *Dialektik muss sich immer am konkreten Faktum erweisen, und man darf sich nicht nur auf die Synthese konzentrieren, Dialektik muss offen bleiben.*

F.V.: *So wie Brecht im Gegensatz zu Lukács nicht die Totalität, sondern die Widersprüche betont hat.*

O.N.: Horkheimer spricht in diesem Zusammenhang von entehrten Begriffen und fragt sich, welche Begriffe man denn überhaupt noch für emanzipative Zwecke benutzen kann.

*

G.K.: *Noch mal zur Begründungsfigur von eigensinnigem Verhalten: Ihr habt auf das Handwerkliche und das Bäuerliche als Begründung für Handeln hingewiesen. Und man kann wohl sagen, dass bei Kohlhaas oder Antigone an Dinge angeschlossen wird, die schon mal vorhanden waren oder die man imaginiert, eben bäuerliche, handwerkliche Materialgerechtigkeiten, kommunale Gerechtigkeiten, intersubjektive Gerechtigkeiten. Sie bilden einen Motivationsvorrat auch für Zeiten, in denen diese nicht mehr gelten, wäre das eine These, der Du folgen kannst?*

F.V.: *Gibt es beim Einzelnen, beim Individuum, eigentlich nur einen Eigensinn oder hat jeder mehrere, sich widersprechende Eigensinn-Segmente? Wenn man heute von Dezentrierung des Subjekts spricht und die Identität sich pluralisiert, wäre das doch auch denkbar.*

O.N.: Genau, die Gegenständlichkeit der Erfahrungen spielt für das, was in der ursprünglichen Produktivität dieses Eigensinns liegt, eine große Rolle.

F.V.: *Wenn Du von gegenständlich sprichst, kommen wir zu einer weiteren Dimension des Begriffs Eigensinn. Es geht ja nicht nur um den eigenen Sinn des Lebens, sondern auch um die Sinne des Menschen, seine Sinnlichkeit. Wie wichtig ist denn diese sinnliche Erfahrungs- und Wahrnehmungsebene?*

O.N.: Sie ist ganz zentral. Gerade Alexander Kluge hat immer wieder darauf beharrt, sich zurückzubeziehen auf handwerkliche, körperliche Vorgänge. Das hat auch zu tun mit Marx’ These von den Sinnen als Theoretiker ...

G.K.: ... also Anschaulichkeit der Theorie.

O.N.: Ja, dass die Sinne sich schärfen in dem Maße, wie sie die gegenständliche Welt erkennen, was ja immer schwieriger wird. Die fiktiven oder die imaginierten Welten enteignen ja vielfach Sinnestätigkeiten, die dann in der Folge brach liegen.

F.V.: *Du meinst die Digitalisierung und Virtualisierung?*

O.N.: Ja, dadurch finden bestimmte Enteignungsprozesse statt.

Oskar Negt im Gespräch mit Gerd Koch und Florian Vaßen über Eigensinn

G.K.: *Nicht nur eine materiell-körperliche, sondern auch eine sinnliche Entteignung?*

F.V.: *Für uns stellt sich deshalb die Frage, ob man Eigensinn aus dem historischen Kontext lösen und an die Stelle von Geschichte gedanklich, probenhalber Theater setzen kann, also Eigensinn im Kunstprozess. Wahrscheinlich muss man sagen: Geschichte, Theater und Eigensinn.*

O.N.: Ja. Nenne mir mal ein Theaterstück ohne Eigensinn, das gibt es nicht.

G.K.: *Zu fragen wäre, ob nicht gerade die alte Kunst des Theaters, nicht als verwaltetes Stadttheater, sondern in seiner emphatischen Form, auch und gerade mit Amateuren in seiner Eigensinnlichkeit eine besondere Beziehung zum Eigensinn der Subjekte hat. Sie bringen ihren Eigensinn in den Kunstprozess ein und dieser fördert zugleich die Entwicklung ihres Eigensinns.*

F.V.: *Noch weiter gefragt: Hat der Eigensinn selber eine ästhetische Komponente? Oder andersherum: Hat das ästhetische Material selber einen Eigensinn und gehören Eigensinn und Kunst untrennbar zusammen?*

O.N.: Ja, beides, man merkt es an der Freude am Theater-Spielen, an der Begeisterung der Spielenden und der Zuschauer. Ganz normale Menschen treten dabei zueinander in ein Verhältnis, es entsteht eine primäre Öffentlichkeit. In dem Maße, wie sich in unserer Gesellschaft die Sekundäröffentlichkeiten erweitern und die Primäröffentlichkeiten zurückgehen, gilt es diese zu stärken.

G.K.: *Junge Leute sehen die Fotos in ihren Smartphones als primäre Wirklichkeit und die wirkliche körperliche Realität wird zur sekundären?*

O.N.: Das ist eine Verdrehung, und deshalb ist dieses Eigene als Sinnversprechen so wichtig, es bedeutet das Zurückbringen von durchaus revolutionären Potenzen in die Alltagswelt.

*

G.K.: *In der Soziologie gibt es den Begriff des gemeinen Sinns, den Gemeinsinn oder bei Bourdieu den sozialen Sinn, die soziale Praxis. Da werden Sinn und Praxis sehr eng miteinander verbunden. Ich habe mich gefragt, gibt es eigentlich so etwas wie einen Weltbürgerinn? Gibt es bei Kant die Überlegung, den Eigensinn in weltbürgerlicher Absicht zu verlängern?*

O.N.: Ja, das ist natürlich seine erklärte Absicht. Er unterscheidet Welt-Betrachten und Welt-Haben. Letzteres bedeutet, ich mache mit und ich will mitmachen, und Welt-Betrachten heißt, ich stehe außerhalb. Der Weltbegriff integriert bei Kant also Weite und Nähe. Wenn er sagt, Urteilskraft ist das Vermögen des Besonderen, dann sagt er, Urteilskraft verbindet das Besondere meines Lebenszusammenhangs mit der Welt. Wenn man die Formulierung des Kategorischen Imperativs nimmt: Handle so, dass die Maxime deines Willens, also des jetzigen Willens als allgemeines Gesetz gelten kann, dann bedeutet das die Rückbeziehung auf etwas, das ich bin. Die Moralität muss sich nach Kant immer auf etwas Besonderes beziehen, sie ist keine allgemeine Verpflichtung. Das heißt, der jeweilige geschichtliche Kontext

ist besonders wichtig, Eigensinn ist dabei eine grundlegende Kategorie für menschliche Vorgänge, er ist in diesem Sinne ein lebenserhaltendes Element.

In Büchners Dantons Tod gibt es ein Gespräch zwischen Robespierre und Danton, das im Zusammenhang mit Eigensinn sehr interessant ist. Danton fragt Robespierre, wie er so unbestechlich, so empörend rechtschaffen sein kann. Eigensinn wird hier zu einer Negativbestimmung, und Danton steht auf der humanen Seite. Das Verhältnis von Revolution und Tod ist hier von besonderer Bedeutung, vieles beginnt mit Rebellion und endet mit deren Negation. Es ist schon merkwürdig, dass Revolutionen eigentlich immer tödlich enden und die Restaurationen gewinnen.

G.K.: *Aber es ist ja nicht ein vollständiger Sieg, denn alles, was einmal gewesen ist, wird sozusagen in das Vorratswissen der Geschichte übernommen, und ich denke, dass man über Eigensinnigkeit diesen Vorrat reaktivieren kann. Darauf beziehen sich Kohlhaas und auch Antigone.*

F.V.: *Wobei man um dieses Vorratswissen kämpfen muss. Wenn die Sieger die Geschichte schreiben, muss man sich in den Erinnerungsprozessen gegen die herrschende Geschichte stellen.*

O.N.: Wenn Revolutionen sich nicht alltagsgerecht entwickeln, gibt es Restaurationen. Das heißt also, die Banalität, von der Isaak Babel mal gesprochen hat, die Banalität der Revolution stellt sich auch darüber her, dass bestimmte Grundbedürfnisse der Menschen zunächst einmal gesichert sein müssen, wenn die Rebellion Erfolg haben soll.

F.V.: *Die Mühen der Ebene, wie Brecht es nennt. Wenn also der erste revolutionäre Schwung verloren gegangen ist, dann kommt der Alltag, Familie, Arbeit, Gesundheit etc.*

G.K.: *Eine Revolution müsste auch in der Lage sein, Eigensinnigkeiten und Widerspenstigkeiten, die im Subjekt liegen, einzubeziehen.*

O.N.: Das ist ein zentraler Punkt meiner ganzen Arbeit: Ohne dass die Menschen einen Begriff haben von der Welt und von sich selbst, gelingt keine Emanzipationsbewegung, keine Revolution. In gewissem Sinne ist ‚politische Bildung‘ notwendig.

*

G.K.: *Ich verändere mal den Titel Deines Buches von 1964 / 1968 „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ und stelle exemplarisches Lernen an den Anfang, also „Exemplarisches Lernen und soziologische Phantasie“; das erinnert an Brechts Lehrstücke, oder besser „learning plays“, zur Selbstverständigung von Kollektiven. Das Exemplum ist die von Brecht vorformulierte Entscheidungsszene und in dem, wie Spielende damit lernend, kontrovers umgehen, entwickelt sich soziologische Phantasie plus Eigensinnentwicklung.*

O.N.: Ja, diese Verbindung vom Besonderen mit dem Allgemeinen ist wichtig und man muss dabei vom Besonderen ausgehen, von konkreten Konfliktkonstellationen, sie sind die Ausgangspunkte für Lernprozesse.

G.K.: *Diese Konfliktsituationen sind also ein Appell, den Eigensinn zu aktivieren.*

Oskar Negt im Gespräch mit Gerd Koch und Florian Vaßen über Eigensinn

O.N.: Das ist natürlich auch der Vorteil der ästhetischen Dimension.

F.V.: *Und des Kunstprozesses oder des Kunstprodukts, beides ist immer etwas Besonderes, Eigenniges. Es gibt zwar allgemeine ästhetische Theorien, aber keine allgemeine Kunst. Man nimmt sie sinnlich wahr oder erfährt sie am eigenen Körper, z.B. im Theaterprozess, indem ich mich bewege, eine Geste mache oder spreche. Außerdem ist die moderne Kunst – im Gegensatz zu den vergangenen Jahrhunderten – nichts Regelhaftes, sondern etwas Offenes, Unbekanntes.*

O.N.: Selbst in den Verallgemeinerungstendenzen der Alltagsästhetik, z.B. in der Mode, ist ein rebellisches Element enthalten, wenn Menschen sich plötzlich anders kleiden oder anders verhalten.

G.K.: *Also Kultivierung der eigenen Sinne im kollektiven Zusammenhang als Geschmeidigkeitsübung, wie Brecht es nennt, vielleicht auch in Form eines Prozess-Sinns.*

O.N.: Insofern hat das exemplarische Lernen natürlich sehr viel mit ästhetischen Gebilden zu tun, ein Aspekt, der für Alexander Kluge von besonderer Bedeutung war. Außerdem ist es ein materialbezogenes Lernen. Adorno hat sich immer gegen die Formalisierung der ästhetischen Produktion gewandt. Das, was er Stimmigkeit nennt, muss sich aus dem Material selber ergeben.

G.K.: *Das kann man auch bei Brechts Lehrstücken sehen, ihre mittlere Abstraktionsebene erfordert soziologische, ästhetische, körperliche Gruppenphantasie. Dazu bedarf es eines hohen Grades an Eigensinn, aus dem dann ein sozialer, gemeiner Sinn entsteht und nicht umgekehrt.*

*

F.V.: *Wir haben noch einen Punkt, der uns wichtig scheint und uns etwas ratlos macht. Der Theatermensch René Pollesch kritisiert die ständig zunehmende Tendenz zur Selbstverwirklichung und Selbstinszenierung in unserer kapitalistischen Gesellschaft; er meint, man müsse da radikal gegensteuern. Und wir fragen uns, ob dieses von ihm konstatierte Verhalten eine Pervertierung von Eigensinn ist oder eine negative Zuspitzung oder doch was ganz Anderes. Es gibt immer weniger Scham oder Scheu, stattdessen Präsentation und Power in einer Ellbogengesellschaft; das Ich steht im Mittelpunkt. Dieses Verhalten hat meines Erachtens zunehmend eine sehr destruktive Tendenz.*

O.N.: Die Schwierigkeit ist ja heute, dass die gegenwärtige Form des Kapitalismus im Grunde auf Entgrenzung beruht, dass Subjekt

und Objekt nicht mehr klar sichtbar getrennt sind, sondern dass ich das Objekt, und im Kapitalismus wäre das gewissermaßen die Prozessform des Produzierens von Waren, selbst übernehme. Das heißt, dass gegenwärtig sich das unternehmerische Selbst im Grunde genauso verhält, als ob es diese Fabrik besitzen würde.

G.K.: *Die Ich-AG.*

O.N.: Die Ich-AGs sind Ausgeburten davon, in ihnen steckt der Schein der Selbstverwirklichung. So wird das auch formuliert: Verhalte dich so, als ob du Unternehmer wärst und eines Tages auf Augenhöhe mit Ackermann stehst. Und dieser Schein der Selbstverwirklichung ist ein objektiver Schein und führt auch dazu, dass die Frage nach Entfremdung nicht mehr im traditionellen Sinne gestellt werden kann. Es ist nicht mehr so, dass die Selbstaubeutung selber als Entfremdung gesehen wird, sie drückt sich eher in Krankheitssymptomen aus.

F.V.: *Die Manager scheinen sich zu verwirklichen ...*

O.N.: ... und scheitern dabei. Diese Internalisierung der kapitalistischen Selbstansprüche von Warenproduktion und Profit erfasst heute die Subjekte, die Segmente von Freizeit und Arbeit sind nicht mehr sauber zu trennen. Ich weiß allerdings nicht, wie man das im Theater darstellen kann.

F.V.: *Diese Entwicklung steht aber doch dem entgegen, was ursprünglich Eigensinn bedeutete. Es wäre vielleicht eine Möglichkeit, mit Hilfe ästhetischer Prozesse, etwa neuer, künstlerischer Sprachen, Eigensinn diesem nur scheinbaren Selbstverwirklichungsprozess entgegenzustellen.*

O.N.: Der Eigensinn müsste sich jetzt stärker auf die Wiederherstellung von Trennungen beziehen. Es ist schon so, dass hier die Vernichtung des Eigenen, des Eigensinns, nicht zuletzt auch die Enteignung der Sprache, mit der diese Prozesse einhergehen, Formen einer Vorratshaltung des Eigensinns produzieren. Diese Ambivalenz von zerstörerischem Element und aufbauendem Element ist etwas, was den Prozess einer Lebensgeschichte sehr intensiv begleitet.

G.K. und F.V.: *Wir danken für das Gespräch.*

(Transkription des Gesprächs: Antje Köhler)

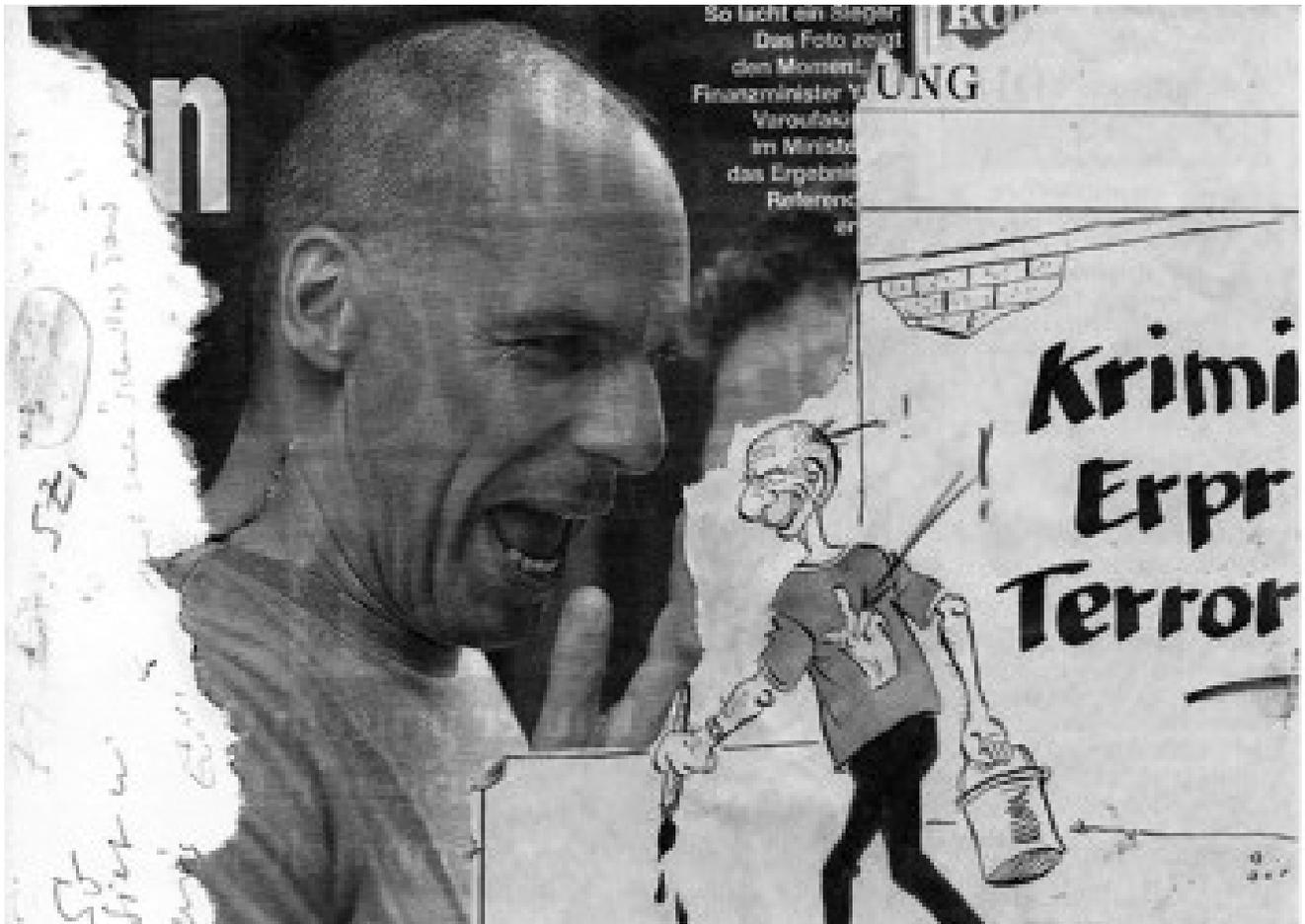


Figuren des Eigensinns

Petra Moser, Martin Jürgens

Auf allen Kanälen

Seht ihn an, so sieht er aus: Er lacht auch noch am Tag danach, nach seiner „schmutzigen Tour“, ein „linker Erpresser und Volksbelüger“, „krawattenlos, Hemd aus der Hose, Kragen hoch, damit das rote Nahtband sichtbar wird“.¹



Dankbarkeit und „Demut für die Hilfsleistungen“ sind ihm fremd; stattdessen überzieht er die Hilfswilligen „mit Verachtung“, nennt sie an einer schon bröckelnden Wand in Athen „Kriminelle Erpresser Terroristen“, und er beginnt auch jetzt noch einen „dieser vielen, vielen Sätze... mit dem Wort ‚Ich‘“. Jetzt noch heißt: nach seinem Rücktritt als Finanzminister am Morgen nach dem Referendum in Griechenland mit den 61% Nein-Stimmen. Und der Satz lautet: „Ich werde den Abscheu der Gläubiger mit Stolz tragen.“

So spricht der Eigensinn in diesen Tagen. Sein Name: Yanis Varoufakis. Er zieht eine von abgründigem Hass genährte Wut auf sich, die so unisono lange nicht zu hören war.

Zweifacher Tod

Es ist das kürzeste Märchen in der Sammlung der Brüder Grimm, und es hat schon auf den ersten Blick nichts märchenhaft Ge-

mütliches. Es geht um nichts weniger als um das Schicksal des Eigensinns – noch über den Tod hinaus:

Es war einmal ein Kind eigensinnig und tat nicht, was seine Mutter haben wollte. Darum hatte der liebe Gott kein Wohlgefallen an ihm und ließ es krank werden, und kein Arzt konnte ihm helfen,

und in kurzem lag es auf dem Totenbettchen. Als es nun ins Grab versenkt, und Erde über es hingedeckt war, so kam auf einmal sein Ärmchen wieder hervor und reichte in die Höhe, und wenn sie es hineinlegten und frische Erde darüber taten, so half das nicht, und das Ärmchen kam immer wieder heraus. Da mußte die Mutter selbst zum Grabe gehn und mit der Rute aufs Ärmchen schlagen, und wie sie das getan hatte, zog es sich hinein, und das Kind hatte nun erst Ruhe unter der Erde.

Schon beim zweiten Lesen beginnen die Fragen:

Hat dies Kind keinen Vater?

Warum erfahren wir nicht, ob es ein Mädchen oder ein Junge ist?

Wie hat es sich denn gegen den Willen der Mutter verständigt, dass der zürnende Gott es sterben lässt?

Stirbt es denn? Was von ihm stirbt nicht?

Ist die Ruhe, die es im letzten Satz findet, wirklich die seine?

Warum bringt nur die Rute der Mutter den Eigensinn zum Erliegen?

Figuren des Eigensinns

Varianten im Märchen und anderswo

Die aus dem Grab empor reichende Hand: Sie ist innerhalb wie außerhalb der Märchenwelt bekannt, und es gibt Varianten, die den Schrecken der vier Sätze in der Grimmschen Sammlung mildern; zudem wird in ihnen auch der Grund des gespenstischen Weiterlebens genannt: Es trifft die, die ihre Hand gegen die Mutter bzw. die Eltern erhoben haben.

So reckt in einem Lied des Hans Sachs ein toter Jüngling aus Ingoldstadt, „der einst seine Mutter misshandelt hatte, die Hand aus dem Grabe, bis jene auf den Rat der Doktoren und Geistlichen die Hand mit einer Rute blutig schlägt.“ Diese Variante findet sich in den Anmerkungen zum Grimmschen Märchen. In einem dem König Iskander (Alexander) gewidmeten Märchen aus Aserbaidschan hebt sich der Arm des Helden immer wieder aus dem Grab – als Zeichen dafür, dass der König nicht satt vom Leben war. Die Mutter, die auch hier nicht fehlt, gibt dem Sohn eine Hand voll Erde in die Hand, und die Totenruhe kehrt ein. So auch in einer serbokroatischen Variante: Der seine Eltern schlug, findet endgültig ins Grab, als die Mutter, die ihn verflucht hat, ihm vergibt und seine Hand küsst.

Von der gnadenlosen Fortsetzung der schon das Kind treffenden Körperstrafe bis zum zärtlichen Verzeihen: Das Motiv lässt sich zu unserer Beruhigung wenden, auslegen und variieren.

Tierheit vs. Menschheit

Was alle Varianten trägt, ist das die Geschichte grundierende Verhältnis der Generationen zueinander und das daraus resultierende Verständnis von Erziehung. Hier sind wir in der Welt der weithin anerkannten Konstanten; sie tun lautlos ihre Wirkung. Selbst die pädagogischen Reflexionen des Aufklärers Immanuel Kant sind von ihnen infiltriert: Die Gewalt, von der im Märchen der Brüder Grimm in wenigen Zeilen berichtet wird, ist im Sinne Kants die Vorstufe aller Erziehung – von ihm „Zucht“ oder „Disziplin“ genannt. Damit sind jene nur negativ bestimmbar Massnahmen bezeichnet, „wodurch man dem Menschen die Wildheit benimmt“. Ist das gelungen, können „Unterweisung nebst der Bildung“ ihr positives Werk beginnen. Der Beginn aller Pädagogik sieht sich mithin der „Wildheit“ konfrontiert, zu deren begrifflichem Umfeld bei Kant auch die „Natur“, der „tierische Antrieb“ und der „Hang zur Freiheit“ gehören, nebst der „Laune“. Wirke man all diesen Impulsen nicht früh genug entgegen, könne es so gehen, wie es „an den wilden Nationen“ zu beobachten sei, die auch nach längerem Dienst bei den Europäern, „sich doch nie an ihre Lebensart gewöhnen“: „Bei ihnen ist dieses aber nicht ein edler Hang zur Freiheit, wie Rousseau und andere meinen, sondern eine gewisse Rohigkeit, indem das Tier hier gewissermassen die Menschheit noch niet in sich entwickelt hat.“

Wildheit bzw. Tierheit versus Menschheit heißt die Alternative, aus der die Pädagogik den günstigen Ausweg kennt und praktisch werden lassen kann – im Märchen allerdings mit doppelt letalem Ausgang, als zweifacher Tod. Der ist bei Kant natürlich nicht vorgesehen.

Eigensinn der Untoten

Blickt man auf den Eigensinn des Varoufakis zurück, so legt die Geschichte von der Verfolgung und Zur-Ruhe-Legung des eigensinnigen Kindes einige Überlegungen nahe, die den maßlosen Hass erklärbar machen könnten.

Nichts ist erschreckender, als was nicht sterben will. Wie oft sind die Aufsässigkeit, die Dissidenz, sind die auf Hoffnung Versessenen als tot, verscharrt und lang vergessen beschworen worden. Und nun das, und einundsechzig Prozent des Volkes stimmen ab gegen die Begräbnisunternehmer in den Metropolen Europas; ein Ärmchen namens „Syriza“ hebt sich aus dem Grab. – Die Untoten, die Wiedergänger: Vielleicht fürchtet man sie zu Recht; vor allem die, die in besseren Zeiten auf derselben Seite waren, könnten ahnen, was sie von sich verraten haben. Das kann man nicht zugeben – erst recht nicht vor sich selbst. Ob die deutsche Gesamtmutter Europa mit den Strafinstrumenten der herrschenden Vernunft zum Grab gehen wird, das sich aufgetan hat: Wir werden es aus der Ferne sehen, in den nächsten Tagen oder Wochen. Schon vor vier Jahren ist sie ihrer Rolle gerecht geworden und sie war dabei Mutter und Lehrerin zugleich; ein Foto von ihr und dem damaligen Premierminister Papandreu zeugt davon. Bereits damals ging es um die ‚Hausaufgaben‘, die die Griechen nicht zur Zufriedenheit erledigt haben:

Gespräch unter Freunden²

Wie ein verarmter Sohn
Aus gutem Haus
– Manieren tadellos,
Das Hemd am Kragen
Eine Spur zu weit –
Hält es sich hier
Mit beiden Händen
An sich selber fest:
Gesammelte Ergebenheit,
Von Müdigkeit grundiert,
Da er schon wieder
Einbestellt. Er habe,
Sagt er, und er schweigt
Wie sie, getreulich
Alles aufgeschrieben,
Was sie von ihm verlangt,
Nein, abgeschrieben habe er
Was sie ihm aufgesetzt
Und eingereicht in
Der gesetzten Frist.

Sie sieht die zwei, drei Blätter durch.
Es seufzt in ihr: Das reicht auch diesmal
Nicht. Er lernt es nie. Sie schweigt wie er
Und sagt mit klagender Gebärde:
„Man tut und macht und schont sich nicht,
Und das ist dann am End der Dank.“

So zittert zwischen beiden
Nur einen Lidschlag lang
Der beiden Schulzeit nach,
Durch die man sie gejagt,
Und die Betretenheit des Sohns,
Der unter Mutters Augen tritt,
Und aller Mütter Bitternis.

Aktuelle Seelenlage

Bis auf weiteres wird auf allen Kanälen in Bild und Ton zu verfolgen sein, wie der so genannte alte Kontinent sich zum Eigensinn der Griechen von heute verhalten wird. Schon hat ein Rentner aus einer der länger werdenden Schlangen vor einem der Atherner Geldautomaten seinen Selbstmord in Aussicht gestellt, vor laufender Kamera. „Das Land der Griechen mit der Seele suchend“ – mit diesem Goethewort haben einmal die von der Antike schwärmenden Deutschen ihre Sehnsucht benannt. Angesichts der aktuellen Meinungsumfragen und der Stimmungslage in den Talk-Shows ist zu erwarten, dass deren heutige Nachfahren das Land der Griechen mit aller seelenlosen Kälte heimsuchen werden. In der Geschichte des Eigensinns wäre das ein weiteres düsteres Kapitel. Es bliebe wieder mal nur der „Eigensinn der theoretischen Reflexion“³ übrig, und der ist kein Trost.



Anmerkungen

1 Diese und die nachfolgenden Zitate sind aus der Süddeutschen Zeitung und der Berliner Zeitung vom 6.7.2015, die Karikatur aus der SZ vom selben Tag.

2 Eine meiner (M. J.) lyrischen Bildlegenden, die seit sechs Jahren monatlich in KONKRET erscheinen, diese im Heft 12 / 2011.

3 Oskar Negt und Alexander Kluge haben eindrucksvoll gezeigt, wohin es führt, wenn sich die Geschichte des theoretischen Eigensinns entledigt: Oskar Negt / Alexander Kluge: Geschichte und Eigensinn. Frankfurt a. M. 1981, S. 1112 ff.

Zum Begriff ‚Eigensinn‘: Eigen Sinn und Stolzer Mut (Wörterbuch der Brüder Grimm)

Francesca Vidal

Wer heute im „www“ den Begriff Eigensinn eingibt, stößt auf zahlreiche Vereine, kleinere Theatergruppen und psychologische Praxen, die ihre Besonderheit mit dem Begriff ‚Eigensinn‘ herausstellen wollen. Daneben finden sich wissenschaftliche Abhandlungen zum Eigensinn der Dinge, zum Eigensinn der Medien oder zum Eigensinn der Sprache. Auch hier wird der Begriff eher positiv konnotiert, und in vielen wissenschaftlichen Beiträgen wird sich als Begründung hierfür auf Oskar Negt und Alexander Kluges Werk „Geschichte und Eigensinn“ oder auf die Arbeiten zur Alltagsgeschichte von Alf Lüdtke bezogen. Lüdtke erklärte Mitte der 1980er Jahre Eigensinn zu einer individuellen Handlungsperspektive innerhalb der Geschichte der Arbeiterbewegung,¹ Negt und Kluge hatten ihn als einen genutzt, der individuellen Protest gegen die Enteignung der Sinne formuliere. Sie stellten die These auf, dass sich der Eigensinn der Rebellion im Privaten finden lasse und dort mit aller Härte bestraft würde.² Als Beleg verwiesen sie auf das Grimmsche Märchen „Das eigensinnige Kind“, das kürzeste und wohl auch grausamste Märchen der Sammlung. Hier wird der ‚eigene Sinn‘, das autonome Handeln eines Kindes, von höheren Mächten massiv gehandelt, darin in aller Härte unterstützt von der eigenen Mutter.

Wegen seiner Eigensinnigkeit von Gott mit einer Krankheit bestraft, die zu seinem Tod führt, gibt das Kind auch im Grab keine Ruhe, es steckt die Hand aus der Erde, so dass die Mutter diese mit der Rute in die Erde zwingt. Negt und Kluge deuten dieses Märchen so: „...die Strafe, die das eigensinnige Kind bis unter die Grabdecke hinein erfährt, ist die moralische Antwort auf eine vorausgegangene kollektive Enteignung der Sinne, die nicht geglückt ist. Wäre sie gelungen, bedürfte es nicht der Verfolgung bis ins letzte Glied; der traumatische Schrecken sitzt für Jahrhunderte in den Gliedern der Gesellschaft.“³

Eigensinn deuten sie also durchaus positiv als das Unabgeholte, das weiterhin den Arm aus der Erde streckt und das seinen Ausgang nimmt in dem Bedürfnis des Individuums nach selbstbestimmtem Handeln, nach einem Handeln entsprechend des eigenen Sinnes. Dieses Bedürfnis wird nach Negt und Kluge auch nicht durch den Tod zum Schweigen gebracht, es bedarf hier offensichtlich eines besonderen Rituals, aufgezeigt durch die Rute der eigenen Mutter.

Der pejorative Sinn des Begriffes, so wie ihn das Märchen suggeriert, findet sich auch unter dem Lemma ‚Eigensinn‘ im „Deutschen Wörterbuch“ von Jacob und Wilhelm Grimm als *animus difficilis, obstinatus*, als schwieriger, störrischer Geist.⁴ Ähnlich – darauf weist Ludwig Jäger⁵ hin – auch im Grammatisch-kritischen Wörterbuch von Adelung: „des -es, plur. car. der eigene Sinn, d. i. die ungeordnete Neigung, seiner Meinung auch bey erkannter Unrichtigkeit derselben zu folgen. Einen entsetzlichen Eigensinn haben. Eines Eigensinn brechen. Seinem Eigensinne folgen. Rede ihr doch zu, daß sie ihren Eigensinn fahren läßt, Gell. Im gemeinen Leben auch ein eigensinniger Mensch.“⁶ So findet er sich bis heute in der Alltagssprache, hier ist das eigensinnige Kind immer noch das unfolgsame. Auffällig,

dass Eigensinnigkeit dabei mit dem Kindlichen verbunden wird, wer eigensinnig handelt, gilt schnell als störrisch und kindisch und selten meint der Alltagsgebrauch dies positiv.

Bei Negt und Kluge findet sich auch der Hinweis, dass die Eigensinnigkeit mehr noch als beim Grimmschen Kind in der Antigone des Sophokles zutage treten würde. In diesem Sinne interpretiert der Germanist Arnd Beise die Tragödie. Für ihn ist Antigone im Sinne von Negt und Kluge eigensinnig, zwar berufe sie sich auf die göttlichen Gesetze, mache aber keinen Hehl daraus, dass es ihr dabei um ihr eigenes Empfinden, ihre eigenen Vorstellungen zu tun sei. So spricht sie in der Hölderlinschen Übersetzung von ‚Mein Zevs‘ und wertet Kreons Gesetz als einen persönlichen Angriff auf ihre Autonomie. Sie bezweifelt die Macht Kreons, beharrt auf ihrem eigenen Sinn, nachdem Kreon willkürlich handle. Ihr Eigensinn ermöglicht es ihr, die tyrannischen Züge Kreons offenzulegen, die deutlich werden, wenn sie nicht in Frage gestellt werden.⁷

Als Einsatz für die Demokratie der Polis und gegen die Tyrannei deutete auch Bert Brecht das Drama in seinem Antigoneprojekt von 1947/48. Hier steht Antigone, auf der Schweizer Bühne von Helene Weigel dargestellt, gegen den Tyrannen und nimmt bewusst Partei für das Volk. In den Selbstaussagen zum Stück erläutert Brecht seine Interpretation. Freilich taucht bei ihm der Begriff Eigensinn nicht auf, schon eher sprach man von seiner eigensinnigen Interpretation des Stückes, aber als eigensinnig lässt sich seine Antigone durchaus deuten, deren Tat „dem Feind zu helfen, [...] ihre moralische Kontribution ausmacht; auch sie hatte allzu lange vom Brot gegessen, das im Dunkel gebacken ward.“⁸

Sowohl das Kind des Märchens als auch die Antigone der Tragödie stehen für den Eigensinn des Subjekts, sind Zeichen seiner Widerständigkeit. Aktuell wird der Begriff vom Subjekt ausgehend auf die Dinge übertragen. So hatte etwa die Sprachphilosophin Sybille Krämer schon 2002 eine Ringvorlesung an der FU Berlin organisiert mit dem Titel „Vom Eigensinn der Medien“. Für Giaco Schiesser etwa kennzeichnet Eigensinn eine Produktivkraft, mit der aufgezeigt werden kann, dass Medien nicht nur Sinn transportieren, sondern selber Sinn erzeugen, worauf ja schon Nietzsche oder bekanntermaßen McLuhan hingewiesen haben.⁹ Für Krämer ist es die Eigensinnigkeit der Medien, die dafür sorgt, dass diese Spuren hinterlassen und so die Bedeutung des transportierten Sinns immer beeinflussen.¹⁰

Statt des doppeldeutigen Begriffes der Eigensinnigkeit lässt sich meines Erachtens besser von der Rhetorizität der Medien reden, von der rhetorischen Wirkung, die sie aufgrund ihrer Eigendynamik entfalten. Der Vorteil des Begriffes der Rhetorizität liegt darin, dass Subjekt nicht aufzugeben, sondern immer zu bedenken, dass dieses auch die Medien in einer bestimmten Absicht gewählt hat, es also die durch das Medium bedingte Bedeutung mitbedenkt. Jeder auf der Bühne des Theaters weiß, dass körperliche Handlungen wie Mimik und Gestik ihre eigenen rhetorischen Wirkungen haben, und setzt deshalb seinen Körper als Medium bewusst ein. Es gilt also, um den Rhetorizitätsgrad der Medien zu wissen, sollen diese das autonome Handeln der Individuen, ihre Eigensinnigkeit, zum Ausdruck bringen.

Zum Begriff ‚Eigensinn‘: Eigen Sinn und Stolzer Mut (Wörterbuch der Brüder Grimm)

Anmerkungen

- 1 Vgl. hierzu Thomas Lindenberger: *Eigen-Sinn, Herrschaft und kein Widerstand*, Version: 1.0, in: *Docupedia-Zeitgeschichte*, 2.9.2014, URL: <http://docupedia.de/zg/Eigensinn?oldid=97390>
- 2 Oskar Negt / Alexander Kluge: *Geschichte und Eigensinn*, Frankfurt a. M. 1981, S. 765.
- 3 Ebd. S. 766.
- 4 *Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm 16 Bde in 32 Teilbänden, Leipzig 1854-1961. Quellenverzeichnis Leipzig 1971, zit. n.* <http://woerterbuchnetz.de/DWB/?sigle=DWB&mode=Vernetzung&lemid=GE01222#XGE01222>
- 5 Ludwig Jäger: *Vom Eigensinn des Mediums Sprache*. In: Dietrich Busse / Thomas Niehr / Martin Wengeler (Hg.): *Brisante Semantik. Neuere Konzepte und Forschungsergebnisse einer kulturwissenschaftlichen Semantik*, Tübingen 2005, S. 45.
- 6 Johann Christoph Adelung: *Grammatisch-kritisches Wörterbuch der hochdeutschen Mundart (1811)* http://lexika.digitale-sammlungen.de/adelung/lemma/bsb00009131_7_0_341
- 7 Vgl. Arnd Beise: *Antigones Eigensinn*. In: Ders.: *Sophokles Antigone. Schroedel Interpretationen Band 35*, Braunschweig 2013, S. 92ff.
- 8 Bert Brecht: *Selbstaussagen zum Stück*. In: Werner Hecht (Hg.): *Brecht's Antigone des Sophokles*, Frankfurt a. M. 1988, S. 17.
- 9 Vgl. Giaco Schiesser: *Arbeit am Eigensinn*. In: Monika Fleischmann / Ulrike Reinhard (Hg.): *Digitale Transformationen. Medienkunst als Schnittstelle von Kunst, Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft*, Heidelberg 2004.
- 10 Sybille Krämer: *Sprache – Stimme – Schrift. Sieben Thesen über Performativität als Medialität*. In: U. Wirth, (Hg.): *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften*, Frankfurt a. M. 2002, S. 332.

„Fluchtweg“ & „Mirandolina“

Dirk Horsten / Holger Warnecke

In den Inszenierungen von „Fluchtweg“ und „Mirandolina“ zeigen sich Eigensinn und Eigensinnigkeiten in sehr unterschiedlicher Form: Die Subjektivität der jugendlichen Flüchtlinge steht neben Mirandolinas selbstbewusster Stärke. Die Fotos von Dirk Horsten auf den Seiten 27,31 stammen aus dem Theaterprojekt „Fluchtweg“. Nachrichten von Menschen auf der Flucht erreichen uns jeden Tag: von Toten im Mittelmeer, von Bomben auf Aleppo, von der Diskussion um sichere Herkunftsländer, vom Aufmarsch besorgter und aggressiver Spießbürger in deutschen Städten, von Anschlägen auf Flüchtlingsheime ... Und plötzlich wird die Nachricht zur Realität. Kinder und Jugendliche aus Syrien, Iran, Irak, Afghanistan, aber auch aus Rumänien, Montenegro, Polen oder Litauen lernen seit einem halben Schuljahr gemeinsam in einer Klasse in der Marie Curie Schule in Ronnenberg bei Hannover. Sie kommen mit interessanten, traurigen und z.T. erschütternden Geschichten. Doch vor allem kommen Kinder und Jugendliche, die außer ihrer Herkunft, ihrer Sprache und ihrer Kultur wenig unterscheidet: Sie träumen vom Fußball, singen und tanzen gemeinsam, verlieben und streiten sich.

Diese Realität nahmen wir zum Anlass, im Sommer 2014 einen Theaterabend unter dem Titel „Fluchtweg“ zu veranstalten. Drei Theaterkurse entwickelten dafür kurze Stücke, die das Thema aus ganz unterschiedlichen Perspektiven betrachteten. Am Ende stand so etwas wie Verständnis und das Gefühl, ein wenig näher gerückt zu sein. (Dirk Horsten) Die Fotos von Kai Kämmerer auf den Seiten 15, 17, 20, 22 zeigen Ausschnitte aus der Commedia dell'arte-Inszenierung „Mirandolina“ von Carlo Goldoni, die im Januar 2016 in der Regie von Holger Warnecke an der Goetheschule Han-

nover stattfand und bis zum Sommer 2015 insgesamt 10 Mal gespielt worden ist. Diese Produktion wurde zu mehreren Festivals eingeladen und mit dem Preis „KulturKometen“ der TUI Stiftung und der Region Hannover ausgezeichnet. „Theater mit professionellem Anspruch, von den Schülern auf einem hohen künstlerischen Niveau eindrucksvoll umgesetzt“, lobt die Jury das Projekt. Die Inszenierung ist geprägt durch eine sehr körperliche Spielweise, selbst komponierte Live-Musik, poppige Videos sowie handgemachte Kostüme und grell geschminkte Masken. Sie markiert in ihrer klaren ästhetischen Behauptung eindrucksvolles und innovatives Theater an der Schule. (Holger Warnecke)



Die Alterität des Eigensinns Hegel, Negt, Kluge, Brecht

Valentin Mertes

Eigensinn, so schreiben Oskar Negt und Alexander Kluge in *Geschichte und Eigensinn* – ihrem zweiten gemeinsamen Buch von 1981 – „entsteht aus bitterer Not; er ist der auf einen Punkt zusammengezogene Protest gegen Enteignung, Resultat der Enteignung der eigenen Sinne, die zur Außenwelt führen.“¹ Die „stoffverändernde Arbeit“,² in der sich der Eigensinn manifestiert, wehrt sich gegen diese Trennungen der geschichtlichen Normierungsprozesse, gegen die sich die Protesteigenschaft Eigensinn Freiräume verschafft. Als emanzipatorisches Freiheitspotential antwortet Eigensinn notwendigerweise auf die permanente Enteignung unseres Weltverhältnisses durch nivellierende Konventionen, die die Heterogenität menschlicher Eigenschaften aufteilen, normieren und durch Eingliederung in den ökonomischen Verwertungskreislauf ausbeuten und unterdrücken. Dieser reaktive Freiheitsbegriff – bedingt und evoziert durch konkrete Not – versteht sich als Freiheit in der Unfreiheit. Ein deutlicher Bezug zu Hegels *Phänomenologie des Geistes*, in der es zur Dialektik zwischen Herr und Knecht heißt: Der „eigene Sinn ist Eigensinn, eine Freiheit, welche noch innerhalb der Knechtschaft stehenbleibt. Sowenig ihm die reine Form zum Wesen werden kann, sowenig ist sie, als Ausbreitung über das Einzelne betrachtet, allgemeines Bilden, absoluter Begriff, sondern eine Geschicklichkeit, welche nur über einiges, nicht über die allgemeine Macht und das ganze gegenständliche Wesen mächtig ist.“³

Der knechtische Eigensinn Hegels ist also nur eine konkrete Geschicklichkeit, der es an einer Freiheit durch Herrschaft des absoluten Begriffs ermangelt. Dieser Mangel ist Ergebnis eines Kampfes auf Leben und Tod um die begehrte Anerkennung durch den Anderen. Mit dieser „Bewährung durch den Tod“⁴ – seiner Überwindung in der absoluten Negation – konstituiert sich eine soziale Hierarchie von anerkannten Herren und anerkennenden Knechten. Als ‚Bildungsroman‘ zeichnet die *Phänomenologie des Geistes* die Teleologie dieser Bewährung nach, indem die Austreibung des „eitle[n] eigene[n] Sinn[s]“⁵ durch Zucht und Gehorsam ins Zentrum einer Pädagogik tritt. Was „die Zucht betrifft, so ist dem Knaben nicht zu gestatten, daß er sich seinem eigenen Belieben hingeb[e]; er muß gehorchen, um gebieten zu lernen. Der Gehorsam ist der Anfang aller Weisheit [...]. Erlaubt man dagegen den Kindern zu tun, was ihnen beliebt, [...] so entsteht in den Kindern ein beklagenswertes Sicheinhausen [...] - die Wurzel alles Bösen. [...] Dieser Eigenwille muß durch die Zucht gebrochen [werden].“⁶

Die „Bewegung des Anerkennens“⁷ folgt also einerseits dem Prinzip der Unterwerfung von Eigenwilligkeit, um andererseits die Verschränkung von Disziplinierung und Freiheit bis zur Ununterscheidbarkeit voranzutreiben. Scheitert die Bewährung und wird die Anerkennung verweigert, muss es zum Ausschluss, zur notwendigen Ausgrenzung aus der Gesellschaft kommen. Etwa zeitgleich wie Hegel stoßen die Brüder Grimm als Sammler von *Kinder- und Hausmärchen* auf den Begriff des Eigensinns.⁸ Im Märchen *Vom eigensinnigen Kind* tritt sowohl die ungewöhn-

liche Grausamkeit der Ausgrenzungsmechanismen als auch die Hartnäckigkeit des „Eigensinn[s] der Rebellion“⁹ in Erscheinung. Es findet keine Anerkennung der Eigenbestimmtheit des Kindes im Märchen statt. Die Verweigerung der Unterwerfung wird durch das herrschende Realitätsprinzip mit dem Tod geahndet. In beiden Beispielen wird der Eigensinn als eine störende und gefährdende Alterität, eine bedrohliche Fremdheit bzw. Andersheit markiert, die es zum Schutz und zur Erhaltung des bestehenden Realitätsprinzips zu tilgen gilt. Entweder wird das Andere im Kampf um Anerkennung in der Unterwerfung einverleibt oder aber wie im Märchen bis hin zur Vernichtung ausgegrenzt. Ein Perspektivwechsel eröffnet Negt und Kluge die Möglichkeit, sich die Begriffe Eigensinn und Anerkennung jenseits ihrer negativen Konnotation als Kernbegriffe ihrer Theorie der Selbstregulation zu eigen zu machen. Es geht nicht mehr um die Tilgung von Alterität als Bedingung von Selbstbehauptung, sondern um „die vollständige Anerkennung der verschiedenen Bewegungsgesetze der in einem Menschen zusammenstoßenden Kräfte.“¹⁰ Die hierarchische Ordnung, die sich vertikal von oben nach unten organisiert, wird zu Gunsten rhizomatischer Gefüge¹¹ verabschiedet. Die Anerkennung ist so zu einer „Kategorie des Zusammenhangs“¹² geworden, die keinem synthetischen, sondern einem heterogenen Ordnungsbegriff der Selbstregulation folgt. Im konkreten Sinn bezeichnet Selbstregulation „die spezifischen Prozesse des subjektiven Anteils: das was in den Bewegungen das Lebendige ausmacht. Praktisch: den Eigensinn der lebendigen Art.“¹³

Die wechselseitige Konstitution von Eigensinn und Selbstregulierung befindet sich in permanenter Bewegung und Auflösung. Es lassen sich keine fixen Positionierungen und Zuschreibungen vornehmen, denn durch die Mikroimpulse des eingreifenden Eigensinns werden die Makrogefüge der Selbstregulierung aufgebrochen, wodurch ihr Zusammenhang zerfällt und sich das Mikrogefüge des Eigensinns temporär als Makrogefüge exponiert. Die eingreifende Setzung des Eigensinns manifestiert sich als Bruch, der die Entstehung von neuen selbstregulativen Gefügen evoziert. Als Singularität ist der Eigensinn Bedingung für die Selbstregulierung von Heterogenitäten in kooperativen und assoziativen Zusammenhängen.

Eigensinn sollte man jedoch nicht als logozentrische Entscheidungsmacht eines Subjekts missverstehen, sondern muss ihn eher als „verdeckten Ermittler“¹⁴ begreifen, der unterhalb der Bewusstseinssebene aus selbsttätigen Kräften heraus arbeitet, „die sich in den Formen des Ichs, des absichtlichen Wählens gar nicht finden.“¹⁵ Analog dazu ist die Selbstregulation als „Kitt, der ein gesellschaftliches System zusammenhält“¹⁶, nicht durch autoritäre „Kommandogewalt“¹⁷ herzustellen. „[A]ngelegt in der Kooperation von nach verschiedenen Bewegungsgesetzen arbeitenden einzelnen Eigentätigkeiten“¹⁸ sind die Makrogefüge angewiesen auf das Gelingen der vermittelnden Selbstregulation zwischen den heterogenen Eigentätigkeiten. Für solch ein Gelingen „emanzipatorische[r] Selbstregulierung [...] sind



Eingriffe erforderlich.¹⁹ Motiviert im Eigensinn beschränkt sich der Eingriff jedoch auf die Herstellung von Situationen. Dazu heißt es bei Negt und Kluge: „Das, was wir als Übersetzung zwischen gegenläufigen Regulationen bezeichnen, hat mit schieben, mobilisieren und ähnlichen Kraftzuführungen nichts zu tun. Vielmehr vertraut es im materialistischen Sinne darauf, daß alles Tatsächliche und sämtliche Motive der Menschen sich ohnehin von selber bewegen. Der produktive Eingriff bezieht sich ausschließlich auf Bahnungen und die Produktion des Zusammenhangs, die Herstellung von Situationen.“²⁰

Diese Formseite entsteht nicht selbsttätig und bezeichnet einen Möglichkeitsraum „an der Nahtstelle der Gravitationen, dem abarischen Punkt, der immer nur ein gedachter ist[. Hier] wirken keine Gravitationskräfte, sondern ‚Freiheit‘.“²¹ Dies ist die Freiheit in der Unfreiheit, der eigensinnige Moment der Schwerelosigkeit, in denen die Kräfte der Normierungsprozesse ruhen und sich gegenseitig aufheben.

In den *Buckower Elegien* entwirft Brecht in der Konstellation eines „Radwechsels“ einen abarischen, d.h. kräftefreien Punkt situativer Freiheit. „Ich sitze am Straßenhang. / Der Fahrer wechselt das Rad. / Ich bin nicht gern, wo ich herkomme. / Ich bin nicht gern, wo ich hinfahre. / Warum sehe ich den Radwechsel / Mit Ungeduld?“²² Der Freiraum, den die eigensinnige Störung der Reifenpanne zwischen zwei Zwangszusammenhängen aufbricht, ermöglicht das Eindringen „beobachtende[r] Haltung [...] orientierender Theorie.“²³ Es geht hier nicht mehr um professionelle Theorie, sondern um eine aus dem Widerstand gegen die Entsignung der eigenen Sinne entspringende praktisch-sinnliche Haltung, die in permanenter Reibung an der Wirklichkeit durch Probehandlungen Aushilfen produziert. In den *Bucko-*

wer Elegien – selbst entstanden am abarischen Punkt zwischen den Zwangszusammenhängen einer faschistischen Vergangenheit und sozialistischen Zukunft, zwischen Ost und West sowie zwischen der grassierenden Ausbeutung des SED-Staates durch die Normerhöhung und dem Arbeiteraufstand vom 17. Juni 1953 – markiert Brecht die Robustheit der Aushilfe als einzig brauchbaren Ausweg. „Ginge da ein Wind / Könnte ich ein Segel stellen. / Wäre da kein Segel / machte ich eines aus Stecken und Plane.“²⁴ Der doppelte Konjunktiv verweist einerseits auf die Freiheit in der Unfreiheit des eingreifenden Eigensinns und andererseits auf die Absage an jeglichen Professionalismus. Die Aushilfe wendet sich damit auch gegen die Macht professionalisierter Apparaturen, wie sie Brecht anhand der Illusionsmaschinerie des Theaters kritisiert.

Sich von den Normierungsprozessen der Apparaturen zu befreien, wird zur Aufgabe des plumpen einfachen Denkens in Aushilfen. Das brechtsche Projekt, „plump denken [zu] lernen“²⁵, greift Walter Benjamin wiederum auf und betont die Wichtigkeit, „auf das ‚plumpe Denken‘ den Finger [zu legen], welches die Dialektik als ihren Gegensatz produziert, in sich einschließt und nötig hat. Plumpe Gedanken gehören gerade in den Haushalt des dialektischen Denkens, weil sie gar nichts anderes darstellen als die Anweisung der Theorie auf die Praxis. Auf die Praxis, nicht an sie: Handeln kann natürlich so fein ausfallen wie denken. Aber ein Gedanke muß plump sein, um im Handeln zu seinem Recht zu kommen.“²⁶

Plumpes Denken heißt „eingreifend“ zu denken²⁷, also die Verschränkung von beobachtender Haltung und eingreifendem Tätigsein. Die erlangte Distanz durch die Trennung der Normierungsprozesse wie sie sich in der Reifenpanne ereignet,

Die Alterität des Eigensinns

wird zur Bedingung für die notwendige Nähe des Eingriffs. Die „radikale Trennung der Elemente“²⁸ bezieht sich also nicht nur auf den „Schmelzprozess“²⁹ der Künste, sondern auch auf die Auseinanderlegung der Normierungsprozesse, in deren Lücken der Eigensinn als Handlungsimpuls zu seinem Recht kommt. Für die Autonomie des Eingriffs erweist sich „das Prinzip der Trennung [...] als der Schlüssel zum Zusammenhang.“³⁰ In den Lehrstücken schafft Brecht eine Situation, „eingreifendes Verhalten einzuüben“³¹, indem die Beteiligten „zugleich zu Tätigen und Betrachtenden“³² gemacht werden. Als eine „kollektive Kunstübung“³³ heben die Lehrstücke das dichotome „System Spieler und Zuschauer auf“³⁴ und ermöglichen durch die Suspensivierung eines äußeren Zwecks eine „Selbstverständigung der Autoren und derjenigen, die sich dabei tätig beteiligen.“³⁵ Dieses Spielen „für sich selber“³⁶ evoziert in der Anerkennung aller beteiligten Bewegungsgesetze die Entfaltung selbstregulativer Prozesse und damit auch die Chance für den Einbruch und die Akzeptanz von Eigensinn als die eigene Alterität, die vielleicht die Dialektik als ihren notwendigen Gegensatz mitproduziert.

Anmerkungen

- 1 Oskar Negt / Alexander Kluge: *Geschichte und Eigensinn*, Frankfurt a. M. 1993, S. 768.
- 2 Oskar Negt / Alexander Kluge: *Geschichte und Eigensinn*, Frankfurt a. M. 1981, S. 5.
- 3 G. W. F. Hegel: *Phänomenologie des Geistes*, Frankfurt a. M. 1986, S. 155.
- 4 *Ebda.*, S. 149.
- 5 *Ebda.*, S. 154.
- 6 G. W. F. Hegel: *Enzyklopädie III*, Frankfurt a. M. 1986, S. 81f.
- 7 Hegel: *Phänomenologie*, S. 146.
- 8 *Kinder- und Hausmärchen*; zitiert in: Negt / Kluge: *Geschichte und Eigensinn*, 1993, S. 453.
- 9 *Ebda.*, S. 767.
- 10 *Ebda.*, S. 51.
- 11 Vgl. *ebda.*, S. 757. „Gilles Deleuze, Félix Guattari haben im Protest gegen das Denken in Kausalketten, das Denken ‚von der Wurzel her‘ (also einschließlich traditionellem radikalem Denken, als gleichen Zwangsverhältnisse einem Baum, seien etwas Organisches), das Wort Rhizom propagiert.“
- 12 Negt / Kluge: *Geschichte und Eigensinn*, 1981, S. 5.
- 13 Negt / Kluge: *Geschichte und Eigensinn*, 1993, S. 51ff.
- 14 Alexander Kluge: *Verdeckte Ermittlung. Ein Gespräch mit Christian Schulte und Rainer Stollmann*, Berlin 2001, S. 49.
- 15 Negt, Kluge: *Geschichte und Eigensinn*, 1993, S. 871.
- 16 *Ebda.*, S. 44.
- 17 *Ebda.*, S. 49.
- 18 *Ebda.*, S. 59.
- 19 *Ebda.*, S. 46.
- 20 *Ebda.*, S. 78.
- 21 *Ebda.*, S. 791.
- 22 Bertolt Brecht: *Der Radwechsel*. In: B. B.: *Gesammelte Werke in 20 Bänden*, Bd. 10, Frankfurt a. M. 1967, S. 1009.
- 23 Negt / Kluge: *Geschichte und Eigensinn*, 1993, S. 79.
- 24 Bertolt Brecht; zitiert nach *ebda.*, 1249.
- 25 Bertolt Brecht: *Dreigroschenroman*. In: *Gesammelte Werke*, Bd. 13, S. 916.
- 26 Walter Benjamin: *Brechts Dreigroschenroman*. In: W. B.: *Gesammelte Schriften*, Bd. 3, Frankfurt a. M. 1972, S. 446.
- 27 Bertolt Brecht: *Über die Technik des Denkens*. In: B. B.: *Gesammelte Werke*, Bd. 20, S. 165.
- 28 Bertolt Brecht: *Schriften zum Theater*, Frankfurt a. Main 1957, S. 20.
- 29 *Ebda.*, S. 21.
- 30 Negt / Kluge: *Geschichte und Eigensinn*, 1993, S. 267.
- 31 Reiner Steinweg: *Das Lehrstück. Brechts Theorie einer politisch-ästhetischen Erziehung*, Stuttgart 1972, S. 36.
- 32 *Ebda.*, S. 26.
- 33 *Ebda.*, S. 11.
- 34 *Ebda.*, S. 23f.
- 35 *Ebda.*, S. 11f.
- 36 *Ebda.*, S. 52.

Wilde Mäuse

Céline Kaiser

Als erstes – ein Erinnerungsbild jüngeren Datums: Hannelore Hoger, wie sie leicht stieren Blicks auf ihrem Fahrrad gegen den Strich auf der Ottenser Hauptstraße in Hamburg mit meiner aus der Kita-Ausfahrt herausfahrenden ‚Familienkutsche‘ auf Konfrontationskurs geht. Hannelore Hoger, Darstellerin der eigensinnigen Kommissarin Bella Block, aber auch – und das ist das, was mir als zweites durch den Kopf geht, als ich über den Titel dieses Heftes nachzudenken beginne – Protagonistin in Alexander Kluges Film *Die Patriotin* (BRD, 1979). Schwups ist eine Brücke geschlagen von der eigensinnigen Schauspielerin zum Chronisten und Regisseur des Eigensinns, Alexander Kluge. Was ist von dieser assoziativen Bewegung zu halten? Lässt sich aus ihr womöglich ein Mehrwert schlagen, der über die Eigensinnigkeit meiner persönlichen, in literaturwissenschaftlichen Hauptseminaren, auf den Straßen Hamburgs sowie auf der Fernsehcouch gewonnenen Erinnerungsspuren, hinausweist? Und: Welche Rechnung gibt der Titel „Theater-minus-Pädagogik-plus-EIGENSINN“ auf? Lassen sich die einzelnen Elemente überhaupt verrechnen? Und wenn ja, was ist der gemeinsame Nenner?

Ist es möglich und sinnvoll, heute (wieder, erneut) an den Begriff des Eigensinns anzuschließen, wie ihn Alexander Kluge und Oskar Negt vor allem in ihrem 1981 erschienenen – in der Explosion unzähliger Text-Bild-Bezüge ebenso anregenden wie erschlagenden – ‚Gebrauchsbuch‘ *Geschichte und Eigensinn* bestimmt hatten? Eigensinn wird von ihnen definiert als eine Form der Selbstregulation. Entgegen der vertrauten Semantik der Selbstregulierung im Kontext des freien Marktes, die auf Adam Smith zurückgeht, verstehen sie Selbstregulierung als eine Kategorie des Zusammenhangs und als eine „Wesenseigenschaft, die die Menschen für sich besitzen“¹.

Im Zeichen einer neoliberalen Ausschöpfung und Pflege des Humankapitals, einer selbstverantworteten Selbstregulation zwischen Beruflichem und Privatem, von Ressourcenmanagement, kurz: im Zeichen all derjenigen Maxime und Imperative, durch welche ein hegemonialer Managementdiskurs heute Subjekte generiert und in ihren Wünschen und Handlungen zu programmieren versucht, stellt ein Anschluss an Negt/Kluges Konzept des Eigensinns eine eigene Herausforderung dar.

Der Begriff des Eigensinns gerät zu schnell in Gefahr im Sinne neoliberaler Rhetoriken zur Fähigkeit der Selbstvermarktung umgedeutet zu werden, mit der die ‚Unternehmer ihrer selbst‘ sich als unverwechselbare Marke, als wohltdosierte Abweichung auf dem Markt der Selbstdarstellung positionieren. Handlungsweisen, die eigensinnig erscheinen mögen, werden in einer Weise zweckrational eingeeht, dass sie statt Eigensinn zu befördern, vielmehr der Selbstoptimierung dienstbar gemacht werden. Wie es der Journalist Till Raether kürzlich in einer weitverbreiteten Frauenzeitschrift für das Thema „Nichtstun“ auf den Punkt gebracht hat: Im Nichtstun verweigert man punktuell die Anforderungen der Umwelt, das Diktat der Nützlichkeit und „nimmt sich was raus“ – „Das ist nicht das Gleiche wie Achtsamkeit, denn es erfordert keinerlei Übung.“² Es ist zwar möglich, Techniken

zu entwickeln, die vordergründig im Negt/Klugeschen Sinne der Selbstregulation eigensinniger Subjekte dienen, doch diese Techniken sind zugleich eins nicht mehr: eigensinnig.

Als eigensinnige Gestalten treten in Kluges Filmen gerade Frauenfiguren in Erscheinung: Anita G., Leni Peickert oder Gabi Teichert, die Protagonistin in der *Patriotin*. „Frau Teichert, Sie können sich nicht aufführen wie eine wilde Maus!“³ In dieser ‚An-sage‘ kulminiert ein Disziplinargespräch zwischen Oberschulrat Wedel und der Geschichtslehrerin Gabi Teichert. Statt zu unterrichten, was im Lehrplan steht, zweckentfremdet sie diesen. Sie besucht einen Parteitag, sucht Verbündete für Ihr Anliegen, die ‚Ausgangsbasis‘ des Geschichtsunterrichts, das geschichtliche Grundmaterial, zum Positiven zu verändern, aber sie tritt in keine Partei ein. Sie ‚liegt‘ den Kollegen mit ihren kritischen Einfällen ‚in den Ohren‘, schweigt jedoch in der Lehrerkonferenz. Sie führt keinen politischen Diskurs, sondern begibt sich auf Spurensuche nach einer anderen Geschichte. In ihrer „inneren Werkstatt“, ihrer „Hexenküche“ setzt sie sich buchstäblich mit den Spuren der Geschichte auseinander: „Sie stellt ein dickliches Buch vor sich auf. Versucht es mit einer Sichel zu bearbeiten. Bearbeitungsversuch mit Hammer. Staub aus dem Buch. [...] Sie erprobt die Möglichkeit, ein Buch zu sägen. Die Säge bricht.“⁴ Eigensinn ist eine Qualität des Verhaltens, von Handlungen, die vor allem in der Fremdzuschreibung als solche markiert werden. Er ist weder eine Qualität von Subjekten selbst (dies käme letztlich einer Perspektive gleich, wie sie im Grimmschen Märchen vom *Eigensinnigen Kind* auf dasselbe vorgeführt wird), noch der ‚Künste‘ oder ‚Medien‘.

Würde man dieser Annahme nämlich folgen, wären Eigensinn und szenische Praxis entweder ununterscheidbar oder eine Art programmierbarer Automatismus. Will man nicht den Umstand, dass theaterpädagogische Arbeit immer eine Arbeit mit allen Sinnen ist, mit der These kurzschließen, jedwede theaterpädagogische Praxis sei Arbeit am ‚sinnlichen Zusammenhang‘ und ergo Produktionsform von Eigensinn, dann ist das Verhältnis von Theater-Pädagogik und der potentiellen Produktion von Eigensinn komplexer anzulegen. Derartigen Ontologisierungen⁶ und Hypostasierungen von Eigensinn ist m. E. entgegenzuhalten, was Negt/Kluge immer wieder herausgestrichen haben: Eigensinn ist relational aufzufassen.

Hinweise darauf, wie sich Eigensinn befördern, wenn auch nicht programmieren ließe, liefern nicht nur die eigensinnigen Frauen, sondern vor allem das Montageprinzip, dem Kluges Bücher und Filme folgen. Dieses fädelt heterogene Materialien aneinander, dokumentarisches neben fiktionales, historisches neben zeitgenössisches, Bilder neben Texte und Töne. Mit der Figur der Gabi Teichert setzt Kluge der ‚klassischen‘ filmischen Narration eine Kunstfigur entgegen, die wie ein Gravitationsfeld fungiert, um welches sich diverse und ausgesprochen heterogene assoziative Bezüge spannen.

Die „Sinnlichkeit des Zusammenhangs“ entsteht im Sinne seiner Ästhetik jedoch in der Aufnahme der montierten Bilder und

Wilde Mäuse

Textteile durch den Rezipienten, die in letzterem persönliche Bezüge, Erinnerungen, eigene Fragestellungen auf den Plan rufen. Kluges Montagetechnik, vor allem seine Filme und Bücher sind Teil einer experimentellen ästhetischen Praxis, die im Kontext der 1968er und 1970er Jahre von einer Reihe von Autoren und Filmemachern, aber auch im Theater, etwa bei Heiner Müller, erprobt wurde.

An diese Tradition knüpft eine szenische Praxis an, die in der Aufgabenstellung „Theater – Pädagogik & EIGENSINN“ eine Herausforderung für das angewandte Theater wahrnimmt. Aller-

dings mit einer Neufokussierung in Hinblick auf die potentiell eigensinnigen Akteure – weg vom Zuschauer, hin zum Spieler. In Formaten wie dem des ‚Playing Arts‘ und der szenischen Forschung wird anstelle einer Rezeptionslogik auf eine stärker an Spielkonzepten orientierte Produktionslogik gesetzt. Im Arrangement szenischer Suchprozesse, in der experimentellen Offenheit von Probenprozessen, in der Provokation von Erlebnissen findet die Klugesche Montagetechnik ihren theaterpädagogischen Widerhall. Eigensinn lässt sich nicht züchten, aber wilde Mäuse sind willkommen.

Anmerkungen

1 Alexander Kluge / Oskar Negt: *Geschichte und Eigensinn* Frankfurt a. M 1981 S. 41.

2 Till Raether: *Einfach mal nichts tun!* In: *Brigitte* 07/2015, S. 55.

3 Alexander Kluge: *Die Patriotin. Texte/Bilder 1-6*, Frankfurt a. M. 1979, S. 104.

4 *Ebd.*, S. 138f.

5 Vgl. Bettine Menke, „Tatorte: eigensinnig“. In: Anna Häusler / Jan Henschen (Hg.): *Topos Tatort: Fiktionen des Realen*, Bielefeld 2011, S. 15-30.

6 Vgl. etwa Hans-Ulrich Reck: *Eigensinn der Bilder. Bildtheorie oder Kunstphilosophie?*, München 2007, S. 11f.



Dialog und Eigensinn.

Alexander Kluges Gespräche mit Oskar Negt und Heiner Müller

Benedetta Bronzini

„Wir legen ein Gebrauchsbuch vor, das wir in drei Jahren gemeinsamer Arbeit geschrieben haben. [...] Aus dem Umgang mit dem Stoff ist eine Massierung entstanden. [...] Das Hauptinteresse unseres Buches [ist]: Die Kategorie des Zusammenhangs. Wir vertrauen also auf eine entspannte Aufmerksamkeit des Lesers. Vom Leser wird bei diesem Buch Eigeninteresse erwartet, indem er sich die Passagen und Kapitel herausucht, die mit *seinem* Leben zu tun haben. [...] Mehr als die Chance, sich selbstständig zu verhalten, gibt kein Buch.“¹ Mit diesen Worten stellen Alexander Kluge und Oskar Negt 1981 *Geschichte und Eigensinn*, ihre zweite gemeinsame Arbeit, vor und entwickeln dabei zugleich die Paradigmen von Kluges Poetik. Sowohl in seinen Videoproduktionen als auch in seinen Texten produziert er offene Konstellationen und Gedankenbaustellen, d.h. Montagen/Collagen aus Bild-, Ton- und Textfragmenten, die den Zuschauer simultan erreichen und ihn zu einer aktiven und involvierten Rezeptionshaltung bringen.

Die Video-Gespräche von Alexander Kluge stellen zweifelsohne eine einzigartige Konstellation der zahlreichen Interviews von Heiner Müller dar. Zwischen 1988 und 1995 entstanden mehr als 350 Stunden Gesprächsmaterial², aus denen Kluge eine nicht chronologisch geordnete Reihe von 24 Gesprächen schuf, die bis 1997 auf RTL und SAT 1 in den von Kluge gestalteten Magazinen *Prime-time/Spätausgabe, 10 to 11* und *News & Stories* gesendet wurden. Ebenso wichtig wie die vielfältigen Themen sind dabei die beiden Personen selbst, die den Dialog als bevorzugte Ausdrucksform für die Präsentation ihrer Haltung gewählt haben. Auf der einen Seite bietet die multimediale Form Alexander Kluge die Möglichkeit, ein neuartiges, durchaus provozierendes Sendungsformat zu entwickeln, das die Grenzen der Wirklichkeit und die Regeln des Fernsehens sprengt. Auf der anderen Seite nähert sich das Videointerview durch die prägnante Selbstinszenierung von Heiner Müller der Form der Performance³ und bietet ihm zugleich die Möglichkeit, Konflikte zu analysieren bis hin zum „Dialog mit den Toten“.

Die Unterhaltung zwischen Kluge und seinen Gesprächspartnern wird regelmäßig von multimedialen Arrangements begleitet und unterbrochen, die scheinbar keinen Zusammenhang zu den behandelten Themen haben, aber dabei helfen, die Phantasie der Zuschauer zu wecken und freie Gedankenverbindungen hervorzurufen. Wie Mathias Uecker betont, dienen „der ‚Eigensinn‘ des Materials, hinter dem der Autor zurückgestellt wird, und die Rohstoffe nur als Vorwand und Demonstrationsobjekt für längst schon vorbereitete Assoziationsketten“.⁴ Damit durchaus vergleichbar ist Heiner Müllers Haltung in seinen Theatertexten und öffentlichen Äußerungen, mit denen er die Zuschauer/-hörer mit Gedanken bewusst überfordert, um sie zum Nachdenken anzuregen.

Kluges Interviewverfahren ist unverwechselbar, er „führt keine Gespräche, er begleitet sie durch ihre Entstehung. Sie beginnen in einem Ringen um Sprache und schütteln diese Anstrengung

nie ab.“⁵ Der ‚Befrager‘ Kluge bleibt fast immer *off-screen*, während seine ‚hypnotische‘ Kamera ständig eine Großaufnahme des Gastes liefert. Seine Stimme, leise und regelmäßig, aber bestimmt, wirkt beruhigend und begleitet den Gesprächspartner in einer intimen Atmosphäre, die mit einer psychotherapeutischen Sitzung vergleichbar ist. Man hat nicht den Eindruck, im Fernsehen zu sein, sondern einem Gespräch am Nebentisch in einem Café zu folgen.⁶ Kluge fragt nach Anekdoten, persönlichen Meinungen, Begleitumständen. „Was hatten Sie gefrühstückt?“, oder „Wie war das Wetter?“ sind typische Fragen, die ihm die Annäherung an den Gesprächspartner ermöglichen; eine Frage z.B., die er Müller zur Demonstration am 4. November 1989, seine kurze Rede dort und die daraus folgende Polemik stellt, bezieht sich auf die Toiletten am Alexanderplatz.⁷ Seine Ziele erreicht Kluge vor allem durch die Vielfalt des Materials und die Spannbreite möglicher Interpretationen. Kluges Fernseh-Interviews bilden einen eigensinnigen Alternativentwurf zum ‚normalen‘ Fernsehprogramm, allerdings gelten die ‚Gegenproduktionen‘ des „Chronisten des Jahrhunderts“ auch als Quotenkiller.

Schon in Kluges ersten Filmen gilt sein Hauptinteresse historischen Begebenheiten. Dabei ist die subjektive Wahrnehmung von Geschichte, das Ich mit seinem Bedürfnis nach Eigensinn und Identität der zentrale Aspekt: „Die Person ist eine Bühne, eine Idee.“⁸ Mit diesem Satz erklärt der „Interviewkünstler“ der deutschen Medien, wie die Verbindung zwischen seinen „Chroniken“ und „Lebensläufen“ aus der Interpretation von Geschichte als die Summe vieler unterschiedlicher persönlicher Dramen entsteht.⁹ Die subjektive Verarbeitung von Geschichte steht nicht nur für Alexander Kluge – und ebenso für Oskar Negt – im Mittelpunkt, sondern auch für Heiner Müller. So ist *Krieg ohne Schlacht. Ein Leben in zwei Diktaturen* (1992) als persönliches Drama zu verstehen, die Leser erfahren mit Hilfe dieses Selbstinterviews einen großen Abschnitt der deutschen Geschichte des zwanzigsten Jahrhunderts aus der Perspektive des DDR-Dramatikers. Auf dieser Ebene treffen sich die Gesprächspartner in ihrem Dialog: Beschäftigen sich Negt und Kluge vor allem mit Eigensinn und Arbeit, Gewalt und Krieg, so konzentrieren sich Kluge und Müller insbesondere auf Theater und Mythos.

„Es wäre gar nicht möglich, dass die Hebamme gewaltsam, d.h. mit ihren Händen, die Arme des Kindes so legt, dass sie kreuzweise vor der Brust liegen und die Geburtsöffnung passieren können.“¹⁰ Kluges berühmte ‚Hebammenkunst‘ und die Liebe des Dialogpartners bzw. ‚Interviewkünstlers‘ zum Lakonischen, Assoziativen und zu Material-Montagen erlauben, sich zwischen freien Gedankenverbindungen zu bewegen und mit Hilfe von Fragmenten, Zitaten und Anekdoten zu sprechen. Kluge erzwingt nichts, sondern begleitet Müllers Assoziationsketten nur mit Stichwörtern. Auch bei den intimsten Fragen bleibt der Interviewer, ähnlich wie ein Dokumentarist, ruhig und unbetieilt. Sein Ziel ist es, das Bild des DDR-Dramatikers durch

Dialog und Eigensinn.

private Begebenheiten als Subjekt der Geschichte wiederzugeben. Letztlich betont Kluge: „Vielleicht spüre ich das Ganze ja am heftigsten in seiner Zertrümmerung.“¹¹

Anmerkungen

1 Alexander Kluge / Oskar Negt: Vorwort. In: O.N. / A.K.: *Geschichte und Eigensinn*, Frankfurt a. M. 1981, S. 5.

2 Vgl. Judith Kleinemeyer: *Gedankenspiele: Heiner Müller im Gespräch mit Alexander Kluge*, Magisterarbeit an der Humboldt Universität zu Berlin, März 1999.

3 Heiner Müller: *Gespräche 1*, Frankfurt a. M. 2006, S. 318.

4 Mathias Uecker: *Anti-Fernsehen? Alexander Kluges Fernsehproduktionen*, Marburg 2000, S. 113.

5 Roger Wilhelmssen, „Kluge der Magier“, in: *Die Woche*, 18. November 1994.

6 Vgl. Christian Schulte / Winfried Siebers (Hg.): *Kluges Fernsehen*, Frankfurt a.M. 2002, S. 213.

7 Vgl. Alexander Kluge / Heiner Müller: *Ich schulde der Welt einen Toten*, Berlin 1995, S. 56.

8 *Ich liebe das Lakonische*. Interview mit Alexander Kluge. In: *Der Spiegel*, 45/2000, S. 340.

9 Siehe auch Sascha Löscher: *Geschichte als persönliches Drama*, Frankfurt a. M. 2002.

10 Kluge / Negt: *Geschichte und Eigensinn*, S. 73.

11 *Ich liebe das Lakonische*, S. 338.



Der Eigensinn – Alexander Kluge und Bertolt Brecht Eigensinnige Anregungen für Theater-Tanzpädagogik und Lebenskunst

Alke Bauer

Eigensinn ist ein Begriff mit verschiedenen Schattierungen, von denen ich folgende Dimensionen für diesen Artikel in den Mittelpunkt stellen möchte: Eigensinn – den eigenen Sinn finden / den eigenen Sinnen vertrauen / die eigenen Sinne als Ratgeber für sinnstiftendes persönliches und gesellschaftlich relevantes Handeln stärken. Eigensinn bildet in deutlicher Abgrenzung zur Egozentrik den positiven Gegenspieler zum Gemeinsinn. Eigensinn beinhaltet sowohl die Möglichkeiten des Verstandes als auch ausdrücklich die Kompetenzen der verschiedenen leiblichen Instanzen.

Kluges Texte bieten eine konkrete und zugleich schillernde Vorlage, um Wortes Eigen-Sinniges zu entwickeln, auf der Basis der ‚Machart‘ von Kluges Texten ist es sehr gut möglich theaterpädagogisch inspiriert zu arbeiten.

Im Jahr 2015 blicke ich auf 25 Jahre Berufserfahrung mit beruflicher und persönlicher ‚Sinnsuche‘ zurück. Warum sich Kluges Texte als Vorlage so gut eignen, werde ich im Folgenden mit persönlicher Sichtfärbung beschreiben.

Im Jahr 1990 schrieb ich eine Examensarbeit mit dem Titel: „Lernprozesse mit tödlichem Ausgang“. Überlegungen zu Spielprozessen mit Texten von Alexander Kluge“ (1). Die Arbeit handelt von praktischen Spielprozessen mit StudentInnen und beinhaltet gleichermaßen theoretische Überlegungen zum Zusammenhang von Brechts Lehrstückspiel und den Kurzgeschichten von Alexander Kluge. Heute bin ich erstaunt über die Aktualität der vielen Zitate von Alexander Kluge und Bertolt Brecht – vor allem in Bezug auf das Verständnis und den Umgang mit dem Begriff Realität. Die grundlegenden Auswirkungen der gegenwärtig weltweiten Verbindung von realen Ereignissen mit Fiktionen als realitätsbildendem Faktor haben sowohl Bertolt Brecht als auch Alexander Kluge schreibend deutlich vorhergesehen.

Ebenso prägnant ist die kunstvolle Vorwegnahme unseres heutigen Wissens über neurobiologische Prozesse, über psychosomatische Wechselwirkungen, über das ambivalente, spannungsreiche Zusammenspiel von Körper, Geist und Seele. Durch weitere eigene Lebensprozesse und eine wechselvolle Berufsfindungsphase hindurch hat mich ein Zitat immer wieder begleitet. Mit diesen Worten von Alexander Kluge beschloss ich damals die Examensarbeit und freue mich, es heute erneut im Wortlaut aufzuschreiben:

Der Rohstoff für eine Geschichte [...] ist nie eine bloße Nachricht. 1. Meine Augen sehen etwas, ich habe früher etwas darüber gehört, ausgeschlafen setze ich mich in Bewegung (viele Tage drücken auf diesen einen, ohne viel zu tun, sind die Sinne beieinander, nach vielen Tagen probieren, bei denen nichts herauskommt). 2. Einer der Menschen, die ich höre, erzählt etwas, hat etwas gesagt. 3. Ich lese Nachrichten, einer erzählt eine Geschichte. 4. Döblin hat zwei Zeilen geschrieben, sie treffen mich, mitten im Buch. [...] 5. Einige, auf die ich höre, sind gestorben. Sie argumentieren. 6. Vor einiger Zeit habe ich aufgrund solcher und ähnlicher Rohstoffe geschrieben (...). 7. Einer, den ich lieb gewonnen habe, sagt etwas darüber, daraufhin kristallisiert sich aus 1 - 6 ein Zusammenhang, ein Mo-

tiv. 8. Alles dies verkehrt sich ineinander, geht miteinander um. 9. Sachlich daran ist nichts. 10. ‚So tun, als wäre es sachlich‘ [...]. (2)

Im Jahr 2012 erschien von Kluge „Das fünfte Buch“ (3) und es stellt, wie er selbst schreibt, die Fortsetzung seiner „Lebensläufe“-Geschichten dar, die er mit seinem ersten Buch „Lebensläufe. Anwesenheitsliste für eine Beerdigung“ 1962 begonnen hat. Hunderte von kurzen Geschichten und Bildern bilden einen faszinierenden Kosmos von Wirklichkeit, so wie diese sich in jedem Moment neu darstellen könnte und sowohl ganz individuell als auch in sozialen Gruppen, Gesellschaften, Ländern immer wieder neu entsteht.

Gerd Koch gab mir den Hinweis darauf, dass Wirklichkeit sich auch darstellen lässt als Schaffung von VERknüpfungen und ENTknüpfungen, wie bei einem Teppich, der ja zunächst in millionenfacher kleiner Knotung zu einem konsistenten Gegenstand (bei Handarbeit mit hohem Wert versehen) entsteht. Ein solcher Teppich kann ebenso ENTknüpft werden, wie es der Künstler Till Ansgar Baumhauer macht, um dann aus den bereits mit Wert angereicherten Fäden einen NEUEN Gegenstand zu knüpfen (4)

Heute, im Jahr 2015, erscheint es gar nicht so leicht zu sein, vorhandenes Material auf welcher Ebene auch immer eigenständig, eigensinnig, also dem eigenen Sinn folgend, selbst und neu zu gestalten. Werbung, Globalisierung, individuelle, verinnerlichte Systemoptimierung nach vorgegebenen, festgelegten und dem Individuum nicht bewussten Mustern strukturieren maßgeblich unsere Lebensläufe.

Alexander Kluge arbeitet mit allen Partikeln des menschlichen Daseins und zwar angefangen vom sichtbar artifiziellen Produkt über konventionelle Bausteine unseres Verhaltens bis hin zu Daseinsgründen wie dem Vorhandensein von mikrokosmisch kleinen Zellen, aus denen nun einmal jeder Organismus besteht, und den astronomischen Dimensionen, die den Makrokosmos in weitester Ausdehnung darstellen. Alle diese Partikel werden in Kluges Geschichten auch heute noch und heute wieder mit seiner subjektiven Auswahl aus fertigen ‚Teppichstrukturen‘ ENTknüpft und zu neuen Strukturen – also zu neuen Geschichten verbunden. In dieser ‚Machart‘ steckt sowohl der Mut zum ENTknüpfen als auch jede Menge sehr ‚handfestes‘ Material. Immer wieder wird deutlich, dass Haut und Knochen, Zellen, Blut und über den menschlichen Organismus hinaus jede Menge weiterer Biomasse das eigentliche Material ist, aus dem Sinn entsteht. Kluge bietet durch seine Vorgehensweise eine echte Möglichkeit, eigenen Sinn durch aktives ent- und neuverknüpfen von bestehenden Verhältnissen zumindest zu probieren.

Im Jahr 2014 zeigte das Bielefelder „Alarmtheater“ das Stück „Da kann ja jeder kommen“. Jugendliche aus Bielefeld und aus verschiedenen Ländern der Welt hatten hier unter Anleitung eine szenische, collageartige, sehr kraftvolle Inszenierung entwickelt, kraftvoll im körperlichen Sinne, kraftvoll in der Darstellung verschiedener sinnhafter Bilder aus sehr verschiedenen Perspektiven. Das Besondere an dem Theaterensemble bestand

Der Eigensinn – Alexander Kluge und Bertolt Brecht

darin, dass die Jugendlichen aus Bielefeld zusammen mit unbegleiteten jugendlichen Flüchtlingen auf der Bühne standen. Bis zum Tag der Aufführung durchdrangen Theaterwirklichkeit und Lebenswirklichkeit einander: Zwei Mitspielende sollten durch das behördliche Feststellungsverfahren ihrer Volljährigkeit, ohne Rücksicht auf ihre Situation, die neu gefundenen Lebensumständen und Beziehungen in Bielefeld, von den Behörden in eine andere Stadt ‚verlegt‘ werden. Mit großem persönlichem Einsatz konnten sie für die Aufführungen noch einmal ‚zurückgeholt‘ werden. Während der weiteren Aufführungen blieb die Unsicherheit über die Zukunft der Betroffenen und damit auch über Zahl der MitspielerInnen bestehen; diese Unsicherheit wurde sozusagen zur ‚Mitspielerin‘ des Stückes. Inhaltlich zeigten die Jugendlichen das Schicksal eines unbegleiteten jugendlichen Flüchtlings, vom Beginn seiner Flucht bis zum Ankommen in Deutschland.

Zwei jugendliche Flüchtlinge beeindruckten mich besonders durch ihre körperliche Kraft, Schnelligkeit und Geschicklichkeit, die vor allem die – ebenfalls sehr dynamisch agierenden Bielefelder Jugendlichen – ‚blass‘ aussehen ließen. In Verbindung mit den jeweils gezeigten Szenen wurde mir beinahe selbst körperlich fühlbar, dass ich hier als Zuschauerin Zeugin von ‚Überlebens-Kunst‘ werden durfte.

Während der letzten 25 Jahre begleiteten mich ebenfalls Zitate von Bertolt Brecht und unterstützten mich zuweilen, bereits getroffene Entscheidung zu revidieren:

*Wer a sagt muss nicht b sagen,
er kann auch erkennen, dass a falsch war. (5)*

*Betrachtet genau das Verhalten dieser Leute:
Findet es befremdend, wenn auch nicht fremd.
Unerklärlich, wenn auch gewöhnlich.
Unverständlich, wenn auch die Regel.
Selbst die kleinste Handlung, scheinbar einfach
Betrachtet mit Mißtrauen! Untersucht, ob es nötig ist
Besonders das Übliche! [...] (6)*

Während meines Studiums hatte ich das Glück, bei Florian Vaßen Lehrstück zu spielen und diese theaterpädagogische Form später als Tutorin an andere Studierende weitervermitteln zu können. Die teilweise kurzen Lehrstücktexte mit dialektischer Spannung eignen sich dazu, wesentliche Themen des sozialen Miteinanders spielerisch, praktisch zu erforschen. Themen wie Hilfe und Hilfeverweigerung, Macht, Unterdrückung und Widerstand, Armut und Reichtum stehen in jeder Gesellschaft und zu allen Zeiten in jeweils neuem Licht da, so dass sich die spezielle Situation, das Umfeld der Spielenden und die individuellen Persönlichkeiten der MitspielerInnen unmittelbar in die Spielprozesse einschreiben. In der Arbeit mit den Lehrstücktexten entsteht Sinn durch die persönlichen Erfahrungen der Einzelnen und der Gruppe auf der Basis der Text(fragment)e von Bertolt Brecht.

Im Jahr 1990 interessierte mich die Zusammenschau zwischen dieser speziellen Methode der Theaterpädagogik – dem Lehrstückspiel – und den Texten von Alexander Kluge. Ich wählte dazu einige „Lebensläufe“ aus, brachte Prosatexte in dialogische

Fassung und probierte aus, ob der Gehalt von Kluges Texten sozusagen der Brechtschen Spielform standhalten könnte. Meine Antwort lautete: Ja!

Und im Jahr 2015? Kluge ist, soweit ich das einschätzen kann, in seinem eigen-sinnigen Prozess geblieben, indem er den oben schon beschriebenen Stil der Beschreibung von Wirklichkeit fortsetzt: In seinem „Fünften Buch“ von 2012 ist jede Geschichte eigen und steht doch in unmittelbarem Zusammenhang mit allen anderen Geschichten. Wir können nicht erkennen, ob Kluge die Wirklichkeit durch Erfindung kreiert oder ob er Arrangeur von Wirklichkeit ist, die so stattgefunden hat. Manchmal sind die Geschichten eher allgemein, zuweilen tauchen ganz konkrete Personen, Tiere, Jahreszahlen, Orte auf. Im Unterschied zu seinen früheren Geschichten erlaubt sich Kluge neben allem bisher Gesagten auch die ganz subjektive, beziehungsweise subjektiv erscheinende biographische Erzähltechnik. Auf dieser Basis passen – über das Brechtsche Lehrstückspiel hinaus – heute verschiedene Formen von Theater-Tanz- und pädagogischen Settings sehr gut zu Kluges Texten, wenn sie denn den Blick auf die Stärkung des Eigen-Sinns von Menschen richten. Das Beispiel des oben beschriebenen Theaterstücks des Bielefelder „Alarmtheaters“ ist sicher nur eine von vielen Möglichkeiten in der vielgestaltigen Landschaft von theater-tanzpädagogischen Konzepten und performativen Formaten.

Persönliches 2015, in meiner jetzigen Arbeit als Atem-, Sprech- und Stimmtherapeutin sowie als Therapeutin und Coach zum Thema Hochsensibilität steht die Begleitung meiner KlientInnen zur Stärkung ihres Eigen-Sinns im Mittelpunkt. Dabei ist die Verbindung von Verstandesleistungen mit der Leiblichkeit in ihren verschiedenen eigenen Sinnbausteinen ins Zentrum meiner Arbeit gerückt. Die Gefühle, die Gedanken, der Körper, das vegetative Nervensystem, sprechen ihre jeweils eigene Sprache, streiten miteinander oder sind in ihren Bedürfnissen ambivalent. Oft entwickeln sich während der Arbeit eigenwillige Spielräume, Neuverhandlungen im ‚Inneren‘, die dann neue Handlungsperspektiven im ‚Außen‘ ermöglichen. ENTknüpfen und NEUverknüpfen von Lebensläufen. *Für Menschen sind Lebensläufe die Behausung, wenn draußen Krise herrscht. Alle Lebensläufe gemeinsam bilden eine unsichtbare Schrift. Nie leben sie allein. Sie existieren in Gruppen, Generationen, Staaten, Netzen. (7)*

Anmerkungen

(1) Alke Bauer: „Lernprozesse mit tödlichem Ausgang“ Überlegungen zu Spielprozessen mit Texten von Alexander Kluge, unveröffentlichte Examensarbeit, Hannover 1990.

(2) Klaus Eder / Alexander Kluge: *Ulmer Dramaturgien. Reibungsverluste*, München / Wien 1980.

(3) Alexander Kluge: *Das fünfte Buch. Neue Lebensläufe*, Berlin 2012.

(4) Siehe die Ausstellung „WARTIFACTS. Gewalt und ihr Abbild in Langzeitkriegen“ in der ACC Galerie Weimar vom 12. 1. – 8. 3. 2015.

(5) Bertolt Brecht: *Ausgewählte Werke in sechs Bänden. Bd 1: Stücke 1*, Frankfurt a. M. 1997. S. 317.

(6) Reiner Steinweg: *Brechts Modell der Lehrstücke*, Frankfurt a. M. 1976, S. 291.

(7) Alexander Kluge: *a.a.O.*, S. 11.

Eigensinn – Bertolt Brechts widerständiges Theater

Florian Vaßen

1. Der andere Brecht

Bertolt Brecht ist nach Shakespeare immer noch der meist gespielte Autor auf den deutschen Bühnen und auch in der Schule gilt er als Pflichtlektüre; er ist allerdings auch ‚berüchtigt‘ als ‚folgenreicher Klassiker‘ bzw. wegen seines ‚erhobenen Zeigefingers‘. Dagegen gewinnt jedoch zunehmend ein anderes Brecht-Bild an Gewicht, das geprägt ist von „Ambiguität, Zweideutigkeit, Paradoxie und Maske“, aber auch von „Tod, Kälte, Verschwinden und Vereinsamung [...], Gewalt, Unterdrückung und Gegengewalt“¹. Ergänzen müsste man noch Aspekte wie Produktivität, Erfahrung und Sinnlichkeit sowie die Bedürfnisse der Menschen, mit ihrem ‚Glücksstreben‘. Betrachtet man diese besondere Akzentuierung und wählt diese andere Perspektive, versteht man besser Brechts spezifische, um nicht zu sagen ‚eigensinnige‘ ästhetische Arbeit mit Blick auf den Sozialismus. Heroismus, Tugenden und Opferhaltung ignoriert und negiert er ebenso wie Naturalismus, oberflächlichen Realismus, Heldenfiguren und Einfühlung; Widersprüche, Krisen und Konflikte hält er dagegen für notwendig und produktiv. Der Eigensinn des einzelnen, auch in Form von Egoismus und Asozialität, bildet für ihn eine wichtige Grundlage des Widerstandspotentials gegen die kapitalistische Gesellschaft, bleibt aber in seiner widerständigen Substanz auch erhalten im Kontext des Sozialismus.

2. Eigensinn – ein ambivalenter Begriff

War der Begriff Eigensinn / eigensinnig² im 19. Jahrhundert in der Regel³ im Sinne von unvernünftigem Beharren, dickköpfig, störrisch, trotzig, verstockt – gerade auch in Bezug auf Kinder, aber auch auf Untergebene oder gesellschaftlich niedrig Stehende – negativ konnotiert, so wird er heute oft eindimensional positiv als selbstbewusst und eigenständig bis hin zu künstlerisch-kreativ verstanden. Beide Ansätze, wohl jeweils Ausdruck ihrer Zeit, simplifizieren die Ambivalenz von Eigensinn, in der gerade die Besonderheit dieses Begriffes liegt und die seine Widerständigkeit gegen Vereinnahmung und Reduzierung ausmacht. Weder das ungezogene Kind⁴ noch der Revolutionär sind deshalb die eigentlichen Prototypen des Eigensinns, eher schon der Typus des Rebellen oder Außenseiters, aber auch der Trickster oder Clown, der Egoist und ‚Asoziale‘ und sogar der Opportunist und Angepasste; es geht vor allem um den Anspruch auf Eigenes und den Versuch, von der eigenen Person ausgehend zu handeln, und dieser Anspruch kann sehr vielfältig und mehrdeutig sein: „Der *Eigensinn* [Hervorhebung im Original] der Rebellion tritt, gleichsam verpuppt, in Gestalt des Privaten auf.“⁵ Der Sinn für sich selbst kann sich im positiver Weise steigern bis zu neuen Inspirationen und zur eigenen ästhetischen Produktivität, er kann aber auch zu einer bedrohlichen Haltung, zu unheimlichen Aspekten, zu Gewalt und Schrecken führen oder sogar

konforme und autoritätshörige Verhaltensweisen zur Folge haben; (selbst-)destruktive und konstruktive Elemente liegen oft dicht nebeneinander.

Die ‚eigensinnige‘ Haltung lässt sich demnach nicht grundsätzlich einordnen und bewerten, sie muss im jeweiligen Kontext gesehen und aus der konkreten Situation verstanden werden. Der Begriff liefert keine einfachen ‚Lösungen‘, eher öffnet er den Blick auf Unbekanntes, Überraschendes, Begeisterndes, aber auch Bedrohliches. Man könnte sagen: „Eigensinn erweist sich als ein Drittes, als ein Verhalten, das sich nicht der Logik des Entweder-Oder von Herrschaft und Widerstand fügt.“⁶ Diese Zwischenposition hängt zweifelsohne auch damit zusammen, dass es beim Eigensinn nicht nur um den Sinn des eigenen Lebens geht, sondern auch um die fünf Sinne des Menschen, um sinnliche Wahrnehmung und sogar um Sinnlichkeit, d.h. Eigensinn hat oft auch eine starke körperliche Dimension.

3. Nietzsche, Spinoza und sogar Freud

Brechts theoretische Bezugspunkte bei seiner Auseinandersetzung mit dem Eigensinn, zumeist in Form von Asozialität und Sinnlichkeit, sind vor allem Friedrich Nietzsches Antiidealismus und Antimoralismus sowie Spinozas Konzentration auf die materielle Existenz: „Niemand kann begehren glücklich zu sein, gut zu handeln und gut zu leben, der nicht zugleich begehrt zu sein, zu handeln und zu leben, das heißt wirklich zu existieren.“⁷ Zum Erhalten des Seins als ein Eigen-Sein ist Eigensinn unabdingbar. Schließlich verweist der Eigensinn des Ichs als dritter – vielleicht etwas überraschender Ausgangspunkt – auf Sigmund Freuds „Relativitätstheorie der Moral“⁸, wie es bei Brecht heißt. Dem menschlichen „(S)treben nach dem Glück“, d.h. der „Abwesenheit von Schmerz und Unlust“ und dem „Erleben starker Lustgefühle“ liegt allerdings der „unversöhnliche Antagonismus zwischen den Triebforderungen und den von der Zivilisation auferlegten Einschränkungen“⁹ zugrunde, wie es in der Editorischen Notiz von Freuds *Das Unbehagen in der Kultur* heißt. Die Spezifik von Brechts Vorstellungen einer sozialistischen Gesellschaft lässt sich vor allem aus diesen Einflüssen erklären.

4. Brechts ‚eigensinnige‘ Theaterfiguren

Es überrascht nicht, dass Eigensinn auch in Brechts epischem Theater mit Verfremdung und Gestus, mit Montage und Unterbrechung, mit Zitation und Literarisierung, in seiner „Schauspielkunst“ und „Zuschaukunst“ eine wichtige Rolle spielt, ganz zu schweigen von seinen Lehrstücken, jenem Theater für Produzenten und ohne Zuschauer, das im Spielprozess in besonderem Maße den Eigensinn und zugleich den Gemeinsinn der Teilnehmenden fördert. Diese Theaterformen sind insofern

Eigensinn – Bertolt Brechts widerständiges Theater

gerade heute wieder von Bedeutung, als sie zu den Vorläufern des derzeit dominierenden postdramatischen Theaters und der Performance gehören.

Bezogen auf Brechts Theaterfiguren bildet Eigensinn die Basis für das widersprüchliche und ambivalente Verhalten von Baal, Kragler und Galy Gay, Azdak und Puntila, Galilei und Schweyk, Mauler und Shen Te, Grusche und Antigone sowie speziell für den bösen Baal den asozialen und den Egoisten Johann Fatzer in den gleichnamigen Lehrstück-Fragmenten.

Ausgangspunkt beim jungen Brecht ist die Figur des asozialen Baal, Protagonist in den verschiedenen Fassungen des gleichnamigen Theatertextes (1919)¹⁰. Baal stellt sich mit seinem Eigensinn gegen die Gesellschaft, deren Normativität und deren damit zusammenhängende Gewalt und Unterdrückung er nicht akzeptiert. Er besteht auf der Selbstbestimmung und Autonomie des Einzelnen und „setzt sich“ „gegen die Zumutungen und Entmutigungen einer Welt“¹¹, die er ablehnt, zur Wehr, ge- und missbraucht aber auch in seinem Genussstreben egoistisch andere Menschen. Die stärkste Ausprägung erfährt diese ‚eigensinnige‘ Haltung in den Lehrstück-Fragmenten *Der böse Baal der asoziale* (1929/1930) und *Der Untergang des Egoisten Johann Fatzer* (1926-1930). Der Individualisten Fatzer verhält sich ‚eigensinnig‘ und ‚ichsüchtig‘: „Er tut nur, wozu er Lust hat“¹²; seine Spontaneität und sein Freiheitsdrang sind zerstörerisch. Nach Walter Benjamin geht es Brecht mit dieser Figur darum, „den Revolutionär aus dem schlechten, *selbstischen* [Hervorhebung – F.V.] Typus ganz ohne Ethos von selber hervorgehen (zu) lassen.“¹³ – denn: „der größte Typ, den der kapitalis- / mus hervorbringt ist der / verwertertyp, der ihn liquidiert –“¹⁴. Die Spannung zwischen Eigensinn und Gemeinsinn war offensichtlich für Brecht jedoch nicht zu lösen, obwohl er in den späteren Fassungen von *Fatzer* mit der Figur des Keuner die kollektive Moral verstärkte¹⁵; beide Texte blieben Fragmente.

Auch in Brechts anderen Lehrstücken gibt es Figuren mit eigensinnigen Haltungen, etwa Lindbergh in *Der Flug der Lindberghs* (1930), der Flieger in *Das Badener Lehrstück vom Einverständnis* (1930), der „zu eigentümlich“¹⁶ ist, der Knabe in *Der Jasager* und *Der Neinsager* (1930/31), der darauf besteht, an der „gefährliche(n) Wanderung“¹⁷ teilzunehmen und in *Der Neinsager* (1931) Widerstand leistet und „nicht einverstanden“¹⁸ ist, sowie schließlich der junge Genosse in *Die Maßnahme* (1930), der sich „gegen die Lehre“¹⁹ empört. Wichtiger aber ist es, dass die am Lehrstück-Spielprozess Beteiligten die Haltung des Eigensinns reflektieren und vor allem praktisch erproben, verwerfen, korrigieren, verstärken oder zuspitzen im Sinne von „einverstanden sein heißt auch: *nicht* [Hervorhebung im Original] einverstanden sein.“²⁰

In vielen Theatertexten griff Brecht die Figur des Baal modifiziert wieder auf; er stellte sie in einen gesellschaftlichen Zusammenhang und schuf ‚eigensinnige‘, zum Teil in sich zerrissene Theaterfiguren. Da ist z.B. der versoffene und bestechliche Richter Azdak aus dem *Kaukasischen Kreidekreis* (1949), der seinen eigenen Interessen nachgeht, gleichwohl aber Recht spricht und ohne dessen Hilfe die Magd Grusche als soziale Mutter niemals gegen die rücksichtslose biologische Mutter, die mit Blick auf ihren Sohn nur an das Erbe denkt, das Kind gewonnen hätte. Die Figur des Puntila in Brechts Volksstück *Herr Puntila und sein Knecht Matti* (1950) wiederum ist zerrissen zwischen einer rücksichtslosen Ausbeuterhaltung im Zustand der Nüchternheit

einerseits und Genuss und Sinnlichkeit in Verbindung mit sozialem Verhalten – wenn er betrunken ist – andererseits. Eine vergleichbare Spaltung findet sich auch bei anderen Brecht'schen Theaterfiguren, etwa bei Mauler in Bezug auf Philanthropie und menschenverachtende kapitalistische Ausbeutung in *Die heilige Johanna der Schlachthöfe* (1932) oder bei Shen Te / Shui Ta in *Der gute Mensch von Sezuan* (1953), sichtbar an dem Kontrast von Güte und Menschlichkeit einerseits und Egoismus und Rücksichtslosigkeit andererseits.

Sogar der als Begründer der modernen Wissenschaft bekannte Galilei in Brechts Schauspiel *Leben des Galilei* (1955/56) schwankt zwischen Anpassung und Widerstand und vertritt eine ‚eigensinnige‘ Position; dieser Genussmensch ist schwach und verführbar und doch widerständig. Auch Brechts Schweyk, der sich in dem gleichnamigen Theaterstück (1947/48) mit seinem plebejischen Bewusstsein zugleich ‚eigensinnig‘ und naiv verhält und wie ein schlauer Narr agiert, zeigt in seinem passiven, fast nur reagierenden Verhalten, dass die individuellen Bedürfnisse des Menschen ein ‚eigensinniges‘ Widerstandspotential beinhalten. Die Soldaten Kragler und Galy Gay sind dagegen zwei Figuren, deren Eigensinn Brecht zumindest im Rückblick negativ beurteilt. Der heimkehrende Soldat Kragler aus *Trommeln in der Nacht* (1922) zerstört mit seinem Eigensinn nicht nur die bürgerliche Scheinidylle der Hochzeitsfeier seiner schwangeren Verlobten Anna Balicke mit Friedrich Murk, er sympathisiert auch mit der Novemberrevolution, entscheidet sich aber gegen die revolutionäre Haltung – „Mein Fleisch soll im Rindstein verwesen, daß eure Idee in den Himmel kommt?“ – und für „das große, weiße, breite Bett“²¹, Symbol des sexuellen Privatlebens. 1926 kritisiert Brecht den Eigensinn dieses „falsche(n) Proletarier(s), diese(s) fatale(n) Revolutionär(s), der die Revolution sabotiert“²². Auch bei Galy Gay aus *Mann ist Mann* (1927), der nicht nein sagen kann, ummontiert wird wie ein Auto und später eine menschliche Kampfmaschine im Kolonialkrieg wird, lehnt Brecht die ‚eigensinnige‘ Haltung ab. Ursprünglich positiv gesehen, betont er 1953, dass Galy Gays Entwicklung zu dem „falsche(n), schlechte(n) Kollektiv“ „der Kleinbürger“²³ führe und in Gewalt und Schrecken ende.

Zwei Frauenfiguren aus Brechts Theatertexten, die stumme Katrin aus *Mutter Courage* (1949) und Antigone aus Brechts Bearbeitung (1949) der gleichnamigen sophokleischen Tragödie, verkörpern eher eine moralische Form des Eigensinns: Katrins stummer Schrei und ihr Trommeln zur Rettung der Stadt Halle sowie Antigones Widerstand gegen Kreons Staatsgewalt sind Ausdruck von „Menschlichkeit“²⁴. Dabei steht Katrins eigensinnige Haltung in deutlichem Kontrast zur Unbelehrbarkeit und zum Eigensinn der Mutter Courage, die bis zuletzt glaubt Profit und Mutterliebe miteinander verbinden zu können; als „Hyäne des Schlachtfelds“²⁵ praktiziert sie einen (selbst-)destruktiven Eigensinn.

Mit dem Fragment *Die Reisen des Glücksgotts* (1939-1953) kommt Brecht in den 1950er Jahren erneut auf die Baal-Figur und die oft von der Gesellschaft unterdrückte Sehnsucht der Menschen nach einem erfüllten und guten Leben, nach dem Glücklich-Sein, zurück: „Zwanzig Jahre nach der Niederschrift des ‚Baal‘“, schreibt Brecht 1953, „bewegte mich ein Stoff (für eine Oper), der wieder mit dem Grundgedanken des ‚Baal‘ zu tun hatte.“²⁶ Brecht versucht in der Figur des Glücksgotts den

Eigensinn des Menschen, sein machtvolles, aber durchaus auch gewalttätiges Glücksverlangen als Ausgangspunkt für gesellschaftliche Veränderungen zu verwenden, denn „*Es ist unmöglich, das Glücksverlangen der Menschen ganz zu töten* [Im Original kursiv].“²⁷

5. Brechts produktives Scheitern

Brecht vermochte das Paradoxon eines sozialen und zugleich egoistischen Eigensinns, das sich in der Ambivalenz des Begriffes ausdrückt, den Widerspruch von individuellem Interesse und gesellschaftlicher Notwendigkeit, auch im *Glücksgott* nicht aufzulösen, der Text blieb Fragment. Brechts Versuche, Egoismus, Begehren und asoziales Glücksverlangen, d.h. Eigensinn, mit Altruismus, mit Gleichheit und Brüderlichkeit/Schwesterlichkeit, d.h. mit einer sozialen, respektive sozialistischen Konzeption, zu verbinden, sein Bemühen, die Ambivalenz des Begriffes Eigensinn für gesellschaftlich Veränderungen fruchtbar zu machen, münden in einem produktiven ‚Scheitern‘, der Widerspruch ist nicht aufzulösen, es bleiben aber gleichwohl „Inseln der Unordnung“²⁸ als Widerstand gegen ein entfremdetes Leben.

Anmerkungen

1 Hans-Thies Lehmann: *Schlaglichter auf den anderen Brecht*. In: *Der andere Brecht II/The Other Brecht I. Das Brecht-Jahrbuch 17/The Brecht Yearbook 17*. Hg. von Marc Silberman u.a., Madison (Wisconsin) 1992, S. 1-13; hier S. 2.

2 Zu dem folgenden Abschnitt vgl. Thomas Lindenberger: *Eigen-Sinn, Herrschaft und kein Widerstand*. <http://docupedia.de/docupedia/index.php?title=Eigensinn&printable=yes> [13.3.2015]

3 Bei Lindenberger wird allerdings eine auffällige positive Konnotation von „Eigensinn“ in Goethes „*Wilhelm Meisters Wanderjahre*“ erwähnt (Fußnote 13, S. 7).

4 Vgl. Oskar Negt / Alexander Kluge: *Geschichte und Eigensinn*, Frankfurt a. M. 1981; Negt und Kluge haben den Begriff „Eigensinn“ meines Wissens zum ersten Mal in den historischen Diskurs eingebracht.

5 Ebenda, S. 765.

6 Alf Lüdtke: *Geschichte und Eigensinn*. In: *Berliner Geschichtswerkstatt (Hg.): Alltagskultur, Subjektivität und Geschichte. Zur Theorie und Praxis von Alltagsgeschichte*, Münster 1994, S. 146f.

7 Benedict de Spinoza: *Die Ethik nach geometrischer Methode dargestellt*. Übersetzt, Anmerkungen und Register von Otto Baensch, Hamburg 1963, S. 207f; vgl. „*Aber von allen Unternehmungen bleibt / Nur das: zu leben!*“. Bertolt Brecht: *Fatzer*. In: B. B.: *Werke*. Große kommentierte Berliner

Eigensinn – Bertolt Brechts widerständiges Theater

und Frankfurter Ausgabe. Hg. von Werner Hecht u.a., Bd. 10.1, Berlin / Weimar / Frankfurt a. M. 1997, S. 487.

8 Bertolt Brecht: [Zu den „*Flüchtlingsgesprächen*“ gehörende Texte]. In: B. B.: *Werke*, Bd. 18, 1995, S. 307.

9 Editorische Notiz. In: *Sigmund Freud: Das Unbehagen in der Kultur*, Frankfurt a. M. 1974, S. 193.

10 Die Zahlen in Klammern nach den Titeln beziehen sich auf den Erstdruck und bei den Fragmenten auf die Entstehungszeit.

11 Brecht: *Bei Durchsicht meiner ersten Stücke*. In: B. B.: *Werke*, Bd. 23, 1993, S. 241.

12 Brecht: *Fatzer*, S. 442 und 464.

13 Walter Benjamin: *Bert Brecht*. In: W. B.: *Gesammelte Schriften*. Hg. von Rolf Tiedemann / Hermann Schweppenhäuser, Bd. II.2, Frankfurt a. M. 1977, S. 665.

14 Bertolt Brecht: *Notizbücher 24-25 (1927-1930)*. Hg. von Martin Köbel / Peter Villwock, Bd. 7, Berlin 2010, S. 334.

15 „*Mit der Einführung der Keuner-Figur [...] beginnt der Entwurf zur Moralität auszutrocknen. [...] ‚Fatzer‘ als Materialschlacht Brecht gegen Brecht [...].*“ Heiner Müller: *Fatzer+Keuner*. In: H. M.: *Werke*. Hg. von Frank Hörnigk, Bd. 8, Frankfurt a. M. 2005, S. 230.

16 Brecht: *Das Badener Lehrstück vom Einverständnis*. In: B. B.: *Werke*, Bd. 3, 1988, S. 44.

17 Brecht: *Der Jasager*. In: *Ebda.*, S. 50.

18 Brecht: *Der Neinsager*. In: *Ebda.*, S. 70.

19 Brecht: *Die Maßnahme*. In: *Ebda.*, S. 90.

20 Bertolt Brecht: [*Einverständnis und Widerspruch*]. In: *Brechts Modell der Lehrstücke. Zeugnisse, Diskussion, Erfahrungen*. Hg. von Reiner Steinweg, Frankfurt a. M. 1976, S. 62.

21 Brecht: *Trommeln in der Nacht*. In: B. B.: *Werke*, Bd. 1, 1989, S. 228f.

22 Brecht: *Vorwort zu „Trommeln“*. In: B. B.: *Werke*, Bd. 24, 1991, S. 21.

23 Brecht: *Bei Durchsicht meiner ersten Stücke*, S. 245.

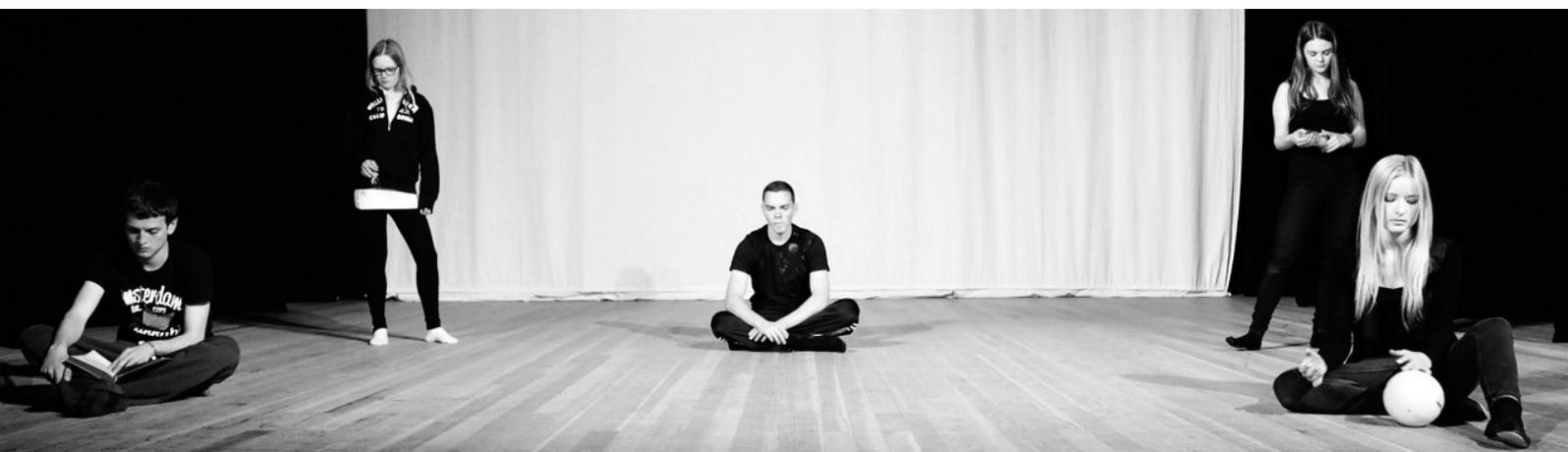
24 Brecht: *Neuer Prolog zu „Antigone“ [1951]*. In: B. B.: *Werke*, Bd. 8, 1992, S. 242.

25 Brecht: *Mutter Courage und ihre Kinder*. In: B. B.: *Werke*, Bd. 6, 1989, S. 65.

26 Brecht: *Bei Durchsicht meiner ersten Stücke*, S. 241.

27 Ebenda, S. 242.

28 Heiner Müller: „*Mich interessiert der Fall Althusser...*“. Gesprächsprotokoll. In: H. M.: *Werke*, Bd. 8, S. 245.



Literatur und Eigensinn am Beispiel von Kleists Dramen

Till Nitschmann

Ganz im Sinne von Sophie Wennerscheids Vorschlag, „literaturwissenschaftliches Arbeiten als einen kreativen und eigensinnigen Prozess [zu] behaupten, dessen Stärke [...] in der Bereitstellung einer kritischen gedanklichen Vielfalt [liege]“¹, wird im Folgenden – offen und eigensinnig – über das Verhältnis von Eigensinn und Literatur reflektiert, wobei Heinrich von Kleists Dramen hierfür einen Bezugspunkt bilden. Eigensinnig zu sein bedeutet, seine eigenen Sinne anzuerkennen und mit diesen wahrzunehmen, ihnen zu folgen. Eigensinn bedeutet heute aber auch, seinen eigenen Sinn aus den unzähligen Sinnstiftungsangeboten der globalisierten Welt zu destillieren und das eigene Leben für sich zu einer sinnvollen Erzählung zu machen. Der Eigensinnige steht in einem Spannungsverhältnis zum vermeintlichen Gemein(schafts)sinn und verweist somit auf den Konflikt von Individuum und Gesellschaft. Rebellen, Außenseiter und ‚Asoziale‘ gelten als eigensinnig, sie erfahren die Welt mit ausgeprägten eigenen Sinnen und kommen zu abweichenden Ansichten, die von der Gesellschaft häufig mit dem Vorwurf des Egoismus oder Egozentrismus abgewehrt werden.

Eigensinn wird in der Konsumgesellschaft einerseits gefürchtet, der eigensinnige Konsument ist *unberechenbar*. Andererseits ist der Eigensinn gerade in der Kunst auch besonders gefragt. Begehrt ist das Ausgefallene, das Neue, das Noch-Nicht-Dage-wesene, das Eigensinnige – nur aus ihm ist das Exklusive und damit der nächste mögliche Hype auf dem Kunstmarkt zu generieren. Das Eigensinnige grenzt sich vom Bekannten ab und kann als ‚frisches Blut‘ in den Konsumkreislauf eingespeist und als Marke aufgebaut werden. Kunst und Literatur brauchen als eine Grundvoraussetzung Eigensinn. Auch wenn PoststrukturalistInnen zu Recht auf die Macht von Diskursen verweisen, die nach dem von Roland Barthes beschworenen ‚Tod des Autors‘² Texte und andere Erzeugnisse einer Kultur hervorbringen und fortschreiben, so bleibt doch die spezifische Auswahl und Formung des Materials, die durch den Filter des Bewusstseins der AutorInnen vorgenommen wird – und zwar eigensinnig. (Literarische) Kunstwerke zeigen eine individuelle Sicht auf die Welt, die sich aus der Wahrnehmung der eigenen Sinne speist. In Texten und im Theater ist Eigensinn eine zentrale Kategorie. Heiner Müller postuliert: „[...] jeder hat Recht in einem Drama. Sonst ist es kein Drama.“³ ProtagonistIn und AntagonistIn sind eigensinnig, sie haben ihren eigenen Blick auf die Welt des Stücks. Die Dialektik versucht These und Antithese zu einer Synthese zusammenzuführen, gelingt dies, so wird der Eigensinn um neue Perspektiven ergänzt.⁴

Eine theatrale Möglichkeit, den Eigensinn durch weitere Perspektiven zu ergänzen und hierdurch neue Sichtweisen zu erlernen, bietet die Theaterform des Lehrstücks mit ihrem Experimentalcharakter. Bertolt Brecht erläutert: „So wie Stimmungen und Gedankenreihen zu Haltungen und Gesten führen, führen auch Haltungen und Gesten zu Stimmungen und Gedankenreihen.“⁵ Der Eigensinn wirkt nach außen, durch die Aufnahme neuer Haltungen und Gesten zeigt er sich jedoch dynamisch. Das „learning-play“⁶ lebt vom ständigen Perspektivwechsel, der als ein Mittel der Verfremdung den Eigensinn immer wieder kon-

trastiert und so zum einen deutlich hervorhebt und zum anderen durch die Aufnahme von neuem hybridisiert. Häufig zeigen Theaterstücke das gesellschaftliche Ausagieren und die Gewalt, die sich aus bestehenden Antagonismen ableitet.

Ein besonders prägnantes Beispiel für Eigensinn in der Literatur sind – neben Hermann Hesse, dessen Texte in diesem Kontext immer wieder genannt werden⁷ – die eigensinnigen Figuren und Dramen Heinrich von Kleists. Seine Figuren sind mit einem eigenen Sinn und eigenen Sinnen ausgestattet, die in Differenz zu Gesellschaftsordnungen stehen. Sie nehmen mit ihren Sinnen Dinge wahr, die anderen Figuren rätselhaft bleiben und versuchen, ihr Begehren eigensinnig gegen gesellschaftliche Strukturen durchzusetzen.⁸ Das Besondere von Kleists Dramen ist dabei die Radikalität, mit der die Eingebung und das Begehren der Figuren verfolgt wird – sie sind meist eigensinnig um jeden Preis.

Im *Käthchen von Heilbronn* (1808) ist die Protagonistin ganz auf den Grafen vom Strahl fixiert, was ihren vermeintlichen Vater Theobald zunächst zu der Überzeugung verleitet, dass hier „schändliche[] Zauberei“⁹ im Spiel sei.¹⁰ Ihr Eigensinn bleibt das gesamte Drama über unerschütterlich und radikal, was der Graf vom Strahl im Verlauf auch beginnt anzuerkennen: „Ihr Glaub’ ist, wie ein Turm, so fest gegründet!“¹¹ Der gemeinsame Sylvesternachtstraum, der dem zukünftigen Paar ihren sie verbindenden Eigensinn eingegeben hat, wird schließlich durch die märchenhaft anmutende Auflösung des Kaisers, der Käthchen als seine Tochter anerkennt, zur allgemeinen Wahrheit in der Welt des Stücks.¹² Damit ist der Eigensinn Käthchens zum Gemein-sinn der Figuren geworden. Nur durch die radikale Eigensinnigkeit Käthchens konnte die glückliche Auflösung gelingen.

Auch *Prinz Friedrich von Homburg* folgt ganz dem, was seine Sinne ihm in Kleists gleichnamigem Drama von 1811 eingeben, sein Eigensinn ist so ausgeprägt, dass er geradezu narkotische Wirkung entfaltet. Nach dem Traumspiel zu Beginn des Stücks ganz von seinem Sieg in der Liebe und in der Schlacht überzeugt, übergeht der Prinz eigensinnig die strenge militärische Order und greift eigenmächtig in die Schlacht ein, Kottwitz entgegnet er spöttisch auf dessen Warnung: „Auf Ord’? [...] / Hast Du sie noch vom Herzen nicht empfangen?“¹³ Der Konflikt zwischen seinem Eigensinn und den brandenburgisch-preußischen Militärgesetzen wird im Verlauf des Dramas in einen Kompromiss überführt. Nachdem der Prinz seine Schuld nach dem Stadium der Todesfurcht anerkennt,¹⁴ nimmt er sich selbst ganz zurück und negiert – im Gegensatz zu vielen anderen Kleist’schen Figuren – seinen vorherigen Eigensinn. Er beugt sich ganz unter die brandenburgisch-preußische Ordnung, sie tritt an die Stelle seines Eigensinns: „Ich will das heilige Gesetz des Kriegs, / Das ich verletzt’ im Angesicht des Heers, / Durch einen freien Tod verherrlichen!“¹⁵ Seine darauf folgende Begnadigung und das errungene Liebesglück am Ende bekommen hierdurch eine zwiespältige Färbung: Der Eigensinn des Prinzen scheint zu Gunsten der Verinnerlichung der brandenburgisch-preußischen Staatsdoktrin gebrochen. Das Stück zeigt trotz der vermeintlich glücklichen Lösung auch die individuellen Kosten, die entstehen, wenn Eigensinn und Gemein-sinn aufeinandertreffen.

Literatur und Eigensinn am Beispiel von Kleists Dramen

Während der Eigensinn im *Käthchen* und im *Prinzen von Homburg* zu einer für die ProtagonistInnen scheinbar glücklichen Auflösung und Erfüllung führt, werden in *Penthesilea* (1808) die individuellen wie gesellschaftlichen gewaltförmigen Folgen des Eigensinns in ihrer maximalen Härte ausagiert und direkt am Körper erfahrbar. Penthesilea begehrt Achilles, sie erfährt ihn sinnlich im Kampf, all ihr Sinnen ist auf ihn gerichtet: „Sie denkt nichts, als den Einen nur.“¹⁶ Ihr Eigensinn ist den griechischen Männern schon zu Beginn fremdartig und ein Rätsel: „Und Niemand kann, was sie uns will, ergründen?“¹⁷ Achilles ist Penthesilea ebenfalls verfallen, allerdings hat er in Bezug auf sie seine nicht zuletzt aus seiner Geschlechtsrolle heraus wirksam werdenden eigensinnigen Vorstellungen: „[...] ich wär' ein Seliger, / Könnt' ich auf meiner Väter Thron sie setzen.“¹⁸ Die beiden ProtagonistInnen haben nicht nur was die Erfüllung ihres gegenseitigen Begehrens angeht diametral-eigensinnige Vorstellungen („In Themiscyra, Freund“¹⁹ vs. „Hier, meine Königin“²⁰), sondern sie stehen auch in Konflikt mit ihren jeweiligen Gesellschaftsordnungen. Die ‚Fesseln der Gesellschaft‘ werden im Kleist'schen Text ganz wörtlich genommen und gezeigt, Ulysses fordert in Bezug auf Achilles: „Laßt uns ihn knebeln, binden – hört, ihr Griechen“²¹ und die Oberpriestern schlägt zur ‚Bändigung‘ Penthesileas vor, die den Amazonen wie ‚von Sinnen‘ erscheint: „Daß wir sie binden, in die Heimat bringen, / Und sehen, ob sie noch zu retten sei.“²² Die Spannungen, die aus dem kompromisslosen Eigensinn von Penthesilea und Achilles und aus den Konflikten mit ihren jeweiligen Gesellschaftsordnungen entstehen, entladen sich schließlich in der Zerfleischung Achilles und im Tod Penthesileas.²³ Erst jetzt erfährt der Eigensinn, der drohte, die bestehenden Gesellschaftsordnungen sowohl der Amazonen als auch der Griechen zu sprengen, eine nachträgliche Würdigung durch Prothoe, die in Bezug auf Penthesilea äußert: „Sie sank, weil sie zu stolz und kräftig blühte! / Die abgestorbne Eiche steht im Sturm, / Doch die gesunde stürzt er schmetternd nieder, / Weil er in ihre Krone greifen kann.“²⁴

Wie anhand von Kleists Dramen angedeutet werden konnte, ist Eigensinn eine zentrale und fruchtbare Kategorie für Literatur, Theater, Kunst und Pädagogik. Sie verweist ebenso auf das Individuelle wie sie dazu ermutigt, neue Sichtweisen des vermeintlich bekannten einzunehmen. Die eigenen Sinne und den eigenen Sinn anzuerkennen und die Eigensinnigkeit des anderen zu sehen, nicht als Antagonismus von eigenem und fremdem Sinn, sondern mit respektvoller Anerkennung, kann ganz im Sinne der Dialektik zu einer Erweiterung des eigenen Horizonts führen – eine zentrale Erfahrung, die wir in den Künsten suchen.

Anmerkungen

1 Sophie Wenerscheid: *Literaturwissenschaft und Eigensinn*. In: *Journal of literary theory* (5) 2011, S. 251-261, hier S. 252.

2 Vgl. Roland Barthes: *Der Tod des Autors*. In: *Texte zur Theorie der Autorschaft*. Hrsg. v. Fotis Jannidis. Stuttgart: Reclam 2000, S. 185-193.

3 Heiner Müller: *Mein Rendezvous mit dem Tod. Gespräch mit Heiner Müller nach seiner Operation*. [Gespräch mit Alexander Kluge.] Transkript: <https://kluge.library.cornell.edu/de/conversations/mueller/film/116/transcript> (18.06.2015).

Video: <https://kluge.library.cornell.edu/de/conversations/mueller/film/116> (18.06.2015).

4 Bertolt Brecht formuliert in Bezug auf die Dialektik: „In Wirklichkeit ist die Dialektik eine Denkmethode oder vielmehr eine zusammenhängende Folge intelligibler Methoden, welche es gestattet, gewisse starre Vorstellungen aufzulösen und gegen herrschende Ideologien die Praxis geltend zu machen.“ Bertolt Brecht: *Dialektik*. In: *ders.: Werke*. Bd. 21. Schriften 1. Schriften 1914–1933. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe. Hrsg. v. Werner Hecht, Jan Knopf, Werner Mittenzwei u. a. Berlin u. Weimar: Aufbau-Verlag u. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1992, S. 519.

5 Bertolt Brecht: *Zur Theorie des Lehrstücks*. In: *ders.: Werke*. Bd. 21. Schriften 1. Schriften 1914–1933, S. 397. Vgl. hierzu auch: Reiner Steinweg: *Lehrstück und episches Theater. Brechts Theorie und die theaterpädagogische Praxis*. Mit einem Nachwort v. Ingrid D. Koudela. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Brandes u. Apsel 1995, S. 18.

6 Vgl. Florian Vaßen: *Bertolt Brechts ‚learning-play‘ – ‚Kunst für Produzenten‘. Genesis und Geltung des Lehrstücks*. In: *Brecht Then and Now/Brecht damals und heute. The Brecht Yearbook/Das Brecht Jahrbuch*, Vol. 20. Hrsg. v. Marc Silberman u. a. Madison: The International Brecht-Society 1995, S. 201-215.

7 Folgende Titel verweisen beispielsweise auf die Thematik der eigensinnigen Texte und Autorschaftsinszenierungen Hesses: Volker Michels (Hrsg.): *Eigensinn macht Spaß: Individuation und Anpassung*. Hermann Hesse. Ausgew. v. Volker Michels. Frankfurt a. M. u. Leipzig: Insel 2002. Oder auch: Siegfried Unseld: *Eigensinn: autobiographische Schriften*. Hermann Hesse. Ausgew. u. mit einem Nachwort v. Siegfried Unseld. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2001.

8 Zur Rätselhaftigkeit der Kleist'schen Figuren vgl. auch: Anette Horn u. Peter Horn: *‚Ich bin dir wohl ein Rätsel?‘. Heinrich von Kleists Dramen*. Oberhausen: Athena 2013 (= Beiträge zur Kulturwissenschaft 30).

9 Heinrich von Kleist: *Das Käthchen von Heilbronn*. In: *Heinrich von Kleist: Sämtliche Werke und Briefe in vier Bänden*. Hrsg. v. Ilse-Marie Barth u. a. Bd. 2. Dramen 1808–1811. *Penthesilea, Das Käthchen von Heilbronn, Die Hermannsschlacht, Prinz Friedrich von Homburg*. Hrsg. v. Ilse-Marie Barth u. Hinrich C. Seeba unter Mitwirk. v. Hans Rudolf Barth. Frankfurt a. M.: Deutscher Klassiker Verlag 1987, S. 324.

10 Vgl. Kleist: *Das Käthchen von Heilbronn*, S. 324.

11 Kleist: *Das Käthchen von Heilbronn*, S. 406.

12 Vgl. Kleist: *Das Käthchen von Heilbronn*, S. 421.

13 Heinrich von Kleist: *Prinz Friedrich von Homburg*. In: *Heinrich von Kleist: Sämtliche Werke und Briefe in vier Bänden*. Hrsg. v. Ilse-Marie Barth u. a. Bd. 2. Dramen 1808–1811, S. 582.

14 Vgl. hierzu auch: Horn u. Horn: *‚Ich bin dir wohl ein Rätsel?‘*, S. 334-336.

15 Kleist: *Prinz Friedrich von Homburg*, S. 638.

16 Heinrich von Kleist: *Penthesilea*. In: *Heinrich von Kleist: Sämtliche Werke und Briefe in vier Bänden*. Hrsg. v. Ilse-Marie Barth u. a. Bd. 2. Dramen 1808–1811, S. 186.

17 Kleist: *Penthesilea*, S. 149.

18 Kleist: *Penthesilea*, S. 234.

19 Kleist: *Penthesilea*, S. 212.

20 Kleist: *Penthesilea*, S. 212.

21 Kleist: *Penthesilea*, S. 237.

22 Kleist: *Penthesilea*, S. 238.

23 Vgl. Kleist: *Penthesilea*, S. 239-256.

24 Kleist: *Penthesilea*, S. 256.

Triumph des Eigensinns? Annäherungen an eine ästhetische Kategorie

Ole Hruschka

„Worte sind so zwiespältig, dass die Bedeutung immer zwischen ihnen durchfällt.“
Narr in Shakespeares „Was ihr wollt“
(Übersetzung Frank Günther)

1. Im Zentrum der folgenden Überlegungen steht bewusst nicht die besondere Bedeutung von „Eigensinn“ als Aufgabe und Ziel von Theaterpädagogik. Ich nähere mich dem Begriff zunächst eher assoziativ und (eigensinnig) aus unterschiedlichen Perspektiven, bevor ich ihn anhand eines aktuellen Beispiels unter theatertheoretischen Gesichtspunkten betrachte. Dies alles geschieht in der Hoffnung, auf diese Weise etwas von der Tragweite des Begriffs zu erwischen, was indirekt auch für die Theaterpädagogik von Interesse sein könnte.

2. Zunächst zur umgangssprachlichen Verwendung des Begriffs, etwa im Bereich der Populären Kultur: Als *zu* eigensinnig gelten im Fußball die Goalgetter, die den Ball nicht an den besser positionierten Mitspieler abgeben, sondern ihn stattdessen lieber für sich behalten – und die Chance vergeben. Das Paradebeispiel dafür war bis vor wenigen Jahren der holländische Linksfuß Arjen Robben. Seit er jedoch in einem wichtigen Finale den entscheidenden Treffer erzielte und seine Alleingänge wieder häufiger mit Toren krönt, hat sich das Blatt gewendet: Robbens Spielweise gilt seither insgesamt als ‚mannschaftsdienlich‘. In der Kabine und auf dem Trainingsgelände des FC Bayern München, so war kürzlich im Sportteil der *Süddeutschen Zeitung* zu lesen, trägt er allerdings noch immer den Spitznamen „Alleinikow“.¹ Der Eigensinnige (hier besser: der Egoist) läuft offenbar Gefahr, sich bei Anderen unbeliebt zu machen – oder von diesen ausgegrenzt zu werden.

3. Auf Ablehnung stößt gemeinhin auch der Eigensinn von Politikern, Führungskräften und anderen Überzeugungstätern, wenn sie nicht auf der Basis von humaner Vernunft und plausiblen Argumenten handeln, sondern nurmehr aus purem Machtinstinkt oder eitlen Despotismus. Nicht zufällig vergleicht sich zum Beispiel der russische Präsident Putin gern mit einem Bären, der sich naturgemäß einfach dort hinsetzt, wo es ihm gerade einfällt. Hier rückt der Eigensinn auf den ersten Blick in die Nähe einer gewissen Starrköpfigkeit oder Willkür. Aber das ist womöglich ein großes Missverständnis. Denn bei Putin (wie bei Robben) gehört zum Eigensinn das wohlkalkulierte Risiko des professionellen Zockers.

4. Positiv besetzt ist dagegen der Eigensinn von kleinen Kindern, der sich zum Beispiel darin ausdrückt, dass diese sich im Spiel völlig selbst genügen. Der ‚Sinn‘ ihres Spiels manifestiert sich im Spiel selbst. Es handelt sich um ein selbstbestimmtes Spiel, dessen Sinn sich Außenstehenden nicht unbedingt erschließen muss. Kindern wird ihr Eigensinn in der Regel jedoch nicht zum Vorwurf gemacht, vielmehr wird ihm meist ein unschätzbare Potential zur Ausbildung und Entwicklung ihrer Individualität zuerkannt.

5. Formen des Eigensinns finden wir nicht nur im Alltag, im Bereich des Sports oder der Politik, sondern natürlich auch in

den Künsten. Grundsätzlich geht es dabei um eine Konstitution von ‚Sinn‘, die jenseits konventioneller Zeichen und Alltagsbedeutungen liegt. Die Vorsilbe ‚Eigen‘ zeigt dies an. Die Idee vom Eigensinn ist Teil des Diskurses um die Zweckfreiheit und Autonomie von Kunst, d.h. sie berührt deshalb auch die Frage nach ihrer gesellschaftlichen Funktion.

6. Besonders eigensinnig aber ist die Augenblickskunst der Schauspieler. Der Theaterwissenschaftler Jens Roselt hat in seinem Aufsatz „Lob der Marotte“ sehr treffend darauf hingewiesen, dass „gerade ältere und erfahrene Schauspielerinnen und Schauspieler darin Souveränität entwickeln [können], dass sie eine eigene Form von Distanz kreieren zu dem, was sie gerade tun.“ (Roselt 2011, 20) Ein herausragendes Beispiel für solchen souveränen Eigensinn liefert die grandiose Beatrice Frey als Elisabeth in Schillers „Maria Stuart“ am Schauspiel Hannover. In der Premiere von Dušan David Paržeks Inszenierung gelingt ihr das Kunststück, Schillers Text mit großem Formwillen zu gestalten, zugleich ganz bei sich, ohne jeden falschen Ton. Das Problem ist nur: Sie spricht, wie auch der Theaterkritiker Ronald Meyer-Arlt in seiner Rezension moniert, „fast unhörbar leise“. Um ehrlich zu sein, war sie streckenweise wirklich fast nicht mehr zu verstehen. Die „Marotte“ des Leisesprechens zwingt die Zuschauer dazu, sehr genau hinzuhören. Das Theaterpublikum wird, wenn man so will, zum Hofstaat, es hängt der Staatsschauspielerin an den Lippen. Von ihrer Intuition hängt alles ab, mutig dominiert sie die fragile Beziehung zu ihrer Umwelt. Ganz folgerichtig endet die Inszenierung mit ihren Worten: „Ich bin die Königin“ (Ich darf das).

7. Das Beispiel zeigt, dass Eigensinn nicht nur auf Seite der Theaterschaffenden, sondern auch auf Seiten der Rezeption zu verorten ist. Es ist nicht so, dass ein Kunstwerk oder ein Theaterereignis einfach Eigensinn ‚hat‘; Eigensinn kann sich vielmehr erst in der Auseinandersetzung eines Beobachters mit einem künstlerischen Objekt (einem Gedicht, einem Bild, einem szenischen Vorgang) ergeben, ist also das Ergebnis eines Zuschreibungs- oder Aushandlungsprozesses. In der Regel ist die Rede vom Eigensinn eines Kunstwerks so etwas wie ein Qualitätsausweis oder ein besonderes Gütesiegel für seinen ästhetischen ‚Mehrwert‘.

8. Die Philosophin Ruth Sonderegger hat in ihrer Studie über die „Ästhetik des Spiels“ darauf hingewiesen, dass der Eigensinn der Kunst aus einem *spielerischen* Verstehensvollzug resultiere: „Dem Verstehen wird nicht ein Nichtverstehen entgegengehalten, sondern beide werden im Modus des Spiels verworfen und wieder restituiert.“ (Sonderegger 1998, 14) Das ist insofern beruhigend, als mit dieser Theorie die ambivalente Rezeptionshaltung des Hannoveraner Publikums zu ihrem Recht kommt: Während einerseits mit Unverständnis und einer gewissen Ab-

lehnung auf das Leisesprechen reagierte wurde (Ist das Absicht? Wird hier die Anwesenheit der Zuschauer rücksichtslos negiert?), führte die Darstellung Freys andererseits zu einer gesteigerten Aufmerksamkeit (Was hat das mit der Figur zu tun? Ist diese Sprechhaltung Teil des Konzepts? Wurde sie im Laufe der Probe gemeinsam mit der Regie entwickelt?).

9. In den Theaterwissenschaften wurde in den letzten Jahren oft die Möglichkeit eines plötzlichen Bedeutungszugs, einer *Unterbrechung* als wesentlicher Faktor des Aufführungsgeschehens hervorgehoben: „So kann eine künstlerische Praxis heute von den Intuitionen der Akteure von Moment zu Moment ausgehen, und eine gedankliche Kohärenz, ein ‚Sinn‘ mithin *nicht oder nur zufällig* [Hervorhebung O.H.] als Effekt der Praxis entstehen. [...] ‚Kohärenz‘, ‚Wissen‘ ist keine selbstverständliche Kategorie des Werts einer ästhetischen Praxis mehr.“ (Lehmann 2010, 22) Hier wird für das Theater ein „Verstehensbegriff“ vorgeschlagen, der über *Eigensinn* in gewisser Weise noch hinausgeht, weil ‚Sinn‘ oder ‚Verstehen‘ sogar radikal ausbleiben können (vgl. Zenck/Jüngling 2011). Die Schiller-Inszenierung in Hannover mag hierfür als ein sinnfälliges Beispiel dienen.

Triumph des Eigensinns?

Anmerkung

1 *Den Namen Sergei Aleinikow gibt es im Übrigen tatsächlich. Es handelt sich um einen ehemaligen sowjetischen und weißrussischen Fußballspieler und -trainer, der im 7. November 1961 in Minsk geboren wurde.*

Literatur

- Lehmann, Hans-Thies: Kinder, Theater, Nichtverstehen. In: Vaßen, Florian (Hg.) Korrespondenzen. Theater - Ästhetik - Pädagogik, Milow 2010, S. 19-29.
- Meyer-Arlt, Ronald: Die Königskiste. Premiere von Maria Stuart am Schauspielhaus. In: Hannoversche Allgemeine Zeitung vom 09.02.2015.
- Roselt, Jens: Lob der Marotte. In: ders., Weiler, Christel (Hg.): Schauspielen heute. Die Bildung des Menschen in den performativen Künsten, Bielefeld 2011, S. 19-26.
- Sonderegger, Ruth: Für eine Ästhetik des Spiels. Hermeneutik, Dekonstruktion und der Eigensinn der Kunst, Frankfurt a. M. 1998.
- Zenck, Martin / Jüngling, Markus (Hg.): Erzeugen und Nachvollziehen von Sinn. Rationale, performative und mimetische Verstehensbegriffe in den Kulturwissenschaften, München 2011.



Eigensinn im Spiel – Ein Essay

Christian Gedschold

Die folgende Überlegung geht davon aus, dass jede Form kooperativen Spiels, auch des Schauspiels, auf der Bereitschaft aller Teilnehmenden zur Einhaltung von Regeln basiert. So verstandene Spiele können nur funktionieren, wenn die Regeln entweder gemeinschaftlich oder von einem Bestimmenden festgelegt werden. Die Regeln müssen vor dem Spiel verabredet und können währenddessen nicht verändert werden. Eigensinn im gemeinsamen Spiel wäre hiernach in jedem Fall ein Störfaktor, denn als ein „hartnäckiges Beharren auf einer Meinung, Absicht o. Ä.“ (Duden 2015) könnte er das Zustandekommen eines Regelwerks verhindern, bestehende Regeln in Frage stellen oder sogar während des Spiels verändern wollen; Meinungen können sich, wie jeder aus Erfahrung weiß, rasch ändern. Zu keiner Zeit ließe der Eigensinn nach dieser Definition andere, ‚fremdsinnige‘ Regeln gelten.

Theaterpädagogisches Spiel soll neben anderem zur Entwicklung und Förderung kreativer, sozialer und kognitiver Fähigkeiten beitragen. Hierzu gehört die Fähigkeit, soziale Regeln zu erkennen, anzuwenden und sich darüber hinaus einzusetzen unsinnige Regeln zu verändern. Theaterpädagogik fördert Eigensinn.

Hier scheint mir ein Problem vorzuliegen, da das zu Fördernde (Eigensinn) durch die Struktur pädagogischer Maßnahmen (Spiel = Regelbefolgung) von vornherein ausgeschlossen wird. Dieser Widerspruch taucht auch in anderen Spielen auf und wiewohl Analogien zwischen verschiedenen Formen des Spiels nur bedingt gezogen werden können und das Spiel auf dem Theater beziehungsweise in der Theaterpädagogik andere Voraussetzungen als Wettspiele oder Rollenspiele hat, scheint er zumindest im Kinderspiel auf: Bevor überhaupt eine Spielsituation etabliert werden kann, müssen Rollen verteilt und Regelauslegungen verabredet werden, wobei häufig das bessere Argument mit der Machtposition in der Gruppe und den Sympathien und Antipathien der Spielenden zueinander konkurriert. Aber auch während eines Spiels kann es Auseinandersetzungen über die Anwendung von Regeln geben: „Peng – Du bist tot!“, „Bin ich nicht, du hast mich gar nicht getroffen!“

Der dargelegte Widerspruch ließe sich kurzerhand semantisch lösen; hierzu müssten lediglich zwei Formen des Eigensinns definiert und voneinander abgegrenzt werden: Positiver Eigensinn als Ausdruck von Individualität und Kritikfähigkeit und negativer Eigensinn als Ausdruck von Renitenz und Uneinsichtigkeit, entsprechend der Definition des Duden. Hierbei würde jedoch ein entscheidender Aspekt vernachlässigt, denn nicht selten wird im ‚richtigen Leben‘ die Befolgung unsinniger oder unmoralischer Regeln gefordert und sich gegen solche zu wehren, zeugt eben gerade von Individualität und Kritikfähigkeit.

Eigensinn im Spiel zu seinem Recht verhelfen

Mit diesem Essay soll nun der Versuch unternommen werden, dem Eigensinn im Spiel zu seinem Recht zu verhelfen und ihm

seine einzig legitime Grenze zu zeigen, nämlich die durch *eigene Einsicht, mithin eigensinnig* gezogene. Hierzu wird der Zusammenhang von Spiel, Eigensinn und Kritikfähigkeit untersucht. Ausgehend von George Herbert Meads *Identitätstheorie* und, als Voraussetzung für die Unterscheidung zwischen dem eigenen und dem fremd gegebenen Sinn, der Theorie der *exzentrischen Position des Menschen* von Helmut Plessner wird dargelegt, dass die Fähigkeit zur Unterscheidung nichts anderes als Kritikfähigkeit (unterscheiden = griechisch: kritein) ist und das Spiel vermutlich der einzige Weg zur gefahrlosen Gewinnung der Erkenntnis des eigenen Sinns ist.

Sinngebung

Wenn wir gemeinsam mit anderen spielen, erkennen wir für uns einen Sinn, eine Spielabsicht und bauen darauf, dass unsere Mitspieler dieselbe Absicht verfolgen, und nicht umsonst beginnen Anleitungen von Gesellschaftsspielen häufig mit dem Abschnitt ‚Der Sinn des Spiels‘. Gleichzeitig kann es neben den gemeinsamen auch individuelle Ziele geben. Als Spielende wollen wir gewinnen, die attraktivste Rolle spielen oder uns einen Gewinn, einen Vorteil für die Zeit nach dem Spiel sichern.

Die Gleichsetzung von Sinn und Absicht bezieht sich immer auch auf die soziale Position der Spielerinnen und Spieler, und deren Streben beschränkt sich nicht auf das eigentliche Spiel. Der darüber hinaus gehende, implizite Bezug zur Bedeutung des Spiels als Erkundung von Möglichkeiten wird selten berücksichtigt; er würde die Variablen eines Spiels in Beziehungen zu unterschiedlichen Formen der sozialen Wirklichkeit setzen („was würde geschehen, wenn nicht A, sondern B?“).

In diesem Zusammenhang wird die Frage nach dem Sinn also nicht nur mit der Frage nach der Bedeutung von Handlungen, sondern auch nach deren Absicht gestellt. Hinter einer Absicht steht immer eine Person, die etwas will und frei ist, diesem Wollen zu folgen oder dies zu lassen.

Identität

Um als Person in einem sozialen Gefüge nicht nur zu existieren, sondern mich hierin als von den anderen unterscheidbar selbst zu erkennen und von anderen erkannt zu werden, muss ich über eine Identität verfügen. Ich muss jederzeit wissen, wer ich im Unterschied zu den anderen bin und darauf bauen können, dass das, was ich sage, meine eigenen Gedanken wiedergibt, denn nur so erlange ich Urteilskraft – auch in moralischen Fragen. Identität ist „bei der Geburt anfänglich nicht vorhanden“ (Mead 1973, S. 177), sie „entsteht innerhalb des gesellschaftlichen Erfahrungs- und Tätigkeitsprozesses“ (ebd.) und der Prozess kann nach Mead nur ein spielerischer sein, der über den Gebrauch sprachlicher Symbole vollzogen wird. Wäre er nicht spielerisch,

sondern existenziell, würde es keine verschiedenen, sondern jeweils nur eine mögliche und sinnvolle Handlungsoption geben. Identität wäre bei allen Menschen gleichermaßen vollständig determiniert und der Begriff seiner Bedeutung entkleidet, da es nur noch eine von allen geteilte Identität gäbe.

Der Eigensinn eines Menschen beruht also zum einen auf der Kenntnis der eigenen Identität und zum anderen auf der Kenntnis der Tatsache, dass auch die anderen über eine Identität verfügen, die sich von der eigenen unterscheidet. Letzteres lässt sich gut feststellen, aber wodurch erfahre ich meine eigene Identität, woher weiß ich, dass mein Selbst nicht vollständig von den anderen bestimmt wird?

Exzentrizität

Um mich selbst zu sehen, müsste ich von außen auf mich schauen können, was bekanntlich kaum möglich ist. Allein mein Selbstbewusstsein hilft mir nicht viel weiter, da ich es doch bin, der über das Bewusstsein verfügt, also wieder nur aus mir selbst auf mich schaue. Auch könnte es in der weiteren Betrachtung des Eigensinns dazu kommen, dass ich meinen Eigensinn gegenüber demjenigen eines anderen bevorzuge (Das Problem kennt jeder, der schon einmal versucht hat, gegen sich selbst Schach zu spielen). Nach Plessner (Plessner V, S. 360 sowie Plessner VII, S. 399ff.) bedarf es hierzu jedoch keiner besonderen gedanklichen Akrobatik, da Menschen aufgrund ihrer Verfasstheit und im Unterschied zu allen anderen Lebewesen jederzeit *sind* und sich gleichzeitig *haben*. Wir befinden uns also in einem permanenten Doppelzustand des Agierens und der Selbstbetrachtung. Plessner spricht von der exzentrischen Position des Menschen.

Spielraum

Wesentlich an diesem Doppelzustand ist, dass Handlung und Beobachtung *gleichzeitig* stattfinden, denn nur so kann ich mir meiner selbst sicher sein. Das gleichzeitige Handeln und Schauen eröffnet den Raum für veränderliches Handeln: Ich verharre in ein und derselben Perspektive und schaue von dort auf mein sich veränderndes Selbst. Mein Eigensinn lässt mich hierhin und dorthin gehen, während ich meiner selbst gewahr bleibe. Die Exzentrizität eröffnet meinen Spielraum.

Im Theater, mehr noch in der Theaterpädagogik, wird der innere Raum nach außen gekehrt. Spiegelbildlich lassen sich innere Abläufe darstellen. Die Position des Agierenden wird von der des Zusehenden gelöst. Meine eigensinnige Vorstellung gewinnt Gestalt. Diese Gestalt findet Raum neben den Gestalten meiner Mitspieler, von denen ich wissen kann, dass auch sie einem je eigenen Sinn entsprechen. Im Spiel können die Eigensinnigkeiten konkurrieren und sogar ihre Besitzer wechseln: Wenn er mich (logisch, ästhetisch, emotional etc.) überzeugt, übernehme ich – vielleicht – den Eigensinn eines anderen und mache ihn zu meiner eigensinnigen Regel.

Regelfolgen

Das Ergebnis ist eine sehr optimistische Vorstellung von Eigensinn, die Rechthaberei oder ‚hartnäckiges Beharren‘ außer Acht lässt. Darum geht es auch im ersten Schritt nicht, denn es sollten lediglich die Bedingungen zur Entfaltung und Wahrnehmung von Eigensinn entwickelt werden, ohne einem rationalistischen, auf Reflexion und Bewusstsein fußenden Konzept zu folgen. Stattdessen lässt sich mittels phänomenologischer Betrachtung nachweisen, dass wir in der Lage sind, Eigensinn zu entwickeln und ihn sowohl an uns als auch den anderen zu erkennen. Welchen Wert wir ihm beimessen – so müsste die nächste Frage lauten –, hängt von unserer eigensinnigen Betrachtung ab.

Literatur

- Mead, George Herbert: Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt a. M. 1973.
- Plessner, Hellmuth: Die Stufen des Organischen und der Mensch. In: H. P.: Gesammelte Schriften Bd. V, Frankfurt a. M. 2003.
- Plessner, Hellmuth: Zur Anthropologie des Schauspielers. In: Ebenda., Bd. VII, Frankfurt a. M. 2003.
- <http://www.duden.de/node/689887/visions/1315086/view> (Abruf am 15.06.2015)

Éducation performative

Stefan Winter

Kontexte

Als die kanadische Regierung vor etwa vierzig Jahren eine Reform ihres Bildungssystems plante, bat sie den Philosophen Jean-François Lyotard um eine Studie über Status und Profil des Wissens in den post-industriellen Gesellschaften. Lyotard sah in den Künsten, Wissenschaften und Technologien analoge Verschiebungen, die er in den Begriff der Postmoderne fasste. Er zeigte als gemeinsames Motiv, dass der Abschied von der alten Einheit der Strukturen und Methoden ein komplexes Spiel heterogener Kräfte freisetzt.¹

Fünfzehn Jahre später gab die kanadische Regierung eine Studie zur Wissensproduktion in Auftrag, die wiederum der Ausrichtung des Bildungssystems dienen sollte. Helga Nowotny, Michael Gibbons und andere zeigten, wie sich die Grenzen der Wissensdisziplinen in der Postmoderne ebenso verflüssigen wie auch die Grenzen zwischen Grundlagen- und angewandter Forschung und die Grenzen zwischen akademischen und kommerziellen Arbeitsfeldern.²

Das Beispiel der kanadischen Regierung unterstreicht, dass die Ausrichtung der Bildung untrennbar verbunden ist mit dem Verständnis der Kontexte, in denen ihre Praxis sich bewegt: Der Diskurs der Bildung ist ein Brennpunkt, in dem sich die Diskurse der Künste, Wissenschaften und Technologien mit den Diskursen der Ökonomie und der Gesellschaft treffen.

Künste

Im aktuellen Wandel der Gesellschaft haben die Künste tragende Aufgaben übernommen: Sie befragen bestehende Strukturen und Prozesse, entwerfen mögliche Szenarien und eröffnen neue Perspektiven. Sie schaffen Identitäten und sie zeigen Wege, mit einer wachsenden Komplexität auf produktive Weise umzugehen. Sie entwickeln ein Wissen von den Formen und Bedeutungen, in denen wir die Welt erfahren. In allen ihren Varianten betrifft die künstlerische Forschung existierende Konstellationen ebenso wie die Möglichkeiten der Entwicklung und Erneuerung. Sie bildet eine Wissenskultur aus, die ihren eigenen Gesetzen, Sprachen und Methoden folgt.³

Wissenschaften

Ebenso wie die Künste haben sich auch die modernen Wissenschaften aus den Verhältnissen der Repräsentation gelöst – sie beschreiben nicht mehr passiv die Strukturen ihrer Gegenstandsgebiete in gegebenen Bedeutungen, sondern werfen aktiv Netze von Begriffen über Gegenstände, die in ihrem Wesen unbekannt sind. Die Wissenschaften arbeiten in Modellen, die den Status von Hypothesen haben und jederzeit durch ein neues, anderes Modell ersetzbar sind. Sie sind Werkzeuge der Auslegung und der Gestaltung. Je deutlicher die Produktivität der Wissenschaften sichtbar wird, desto weiter öffnet sich ihre exponierte Forschung der Zusammenarbeit mit den Künsten. Der Hirnforscher Wolf

Singer hat diesen Konvergenzpunkt so benannt: „Der kreative Prozess in der Wissenschaft ist derselbe wie in der Kunst. [...] Der Künstler schafft neue Wirklichkeiten, neue Interpretationen, was der Wissenschaftler auch tut, wenn er ein Modell des Erfahrbaren erzeugt.“⁴

Technologien

Künste und Wissenschaften kreuzen sich im Feld der Technologien. In dem Ausdruck klingt die alte *technê* nach, die Kunst, die unterhalb der wissenschaftlichen Gesetze Regeln bildet, wie man mit etwas umgeht, wie man etwas handhabt, wie man es am besten macht. In der Nachkriegszeit wurden die Informationstechnologien zur neuen Basis der industriellen Produktion. In der Gegenwart sind mediale Techniken zentral, die nicht mehr bloße Instrumente sind, um ein Verfahren effektiver zu gestalten, sondern das Verfahren selbst verändern wie auch das Weltverhältnis, das darin impliziert ist. So eröffnen die digitale Formgestaltung und der 3D-Druck neue Möglichkeiten der Gestaltung, verändern künstlerische wie auch kommerzielle Produktionsprozesse und wirken auf die Wahrnehmung der Welt.

Ökonomie

Der Kulturtheoretiker Fredric Jameson hat in einer Preisrede 2008 die wechselseitige Durchdringung von Kultur und Ökonomie als eine Signatur unserer Zeit benannt.⁵ In der Ablösung von alten naturwissenschaftlichen Erklärungsmustern werden die Prämissen, Grundbegriffe und Methoden der Ökonomie überprüft und neu verhandelt. Dieser Prozess bietet die Chance, nicht die Kultur nach überkommenen Mustern zu ökonomisieren – was die Kultur- und Kreativwirtschaft zurzeit nahelegt –, sondern aus dem Impetus der Kultur heraus neue ökonomische Modelle zu entwickeln. Im Verhältnis von Gesellschaft und Ökonomie wird das neoliberale Leitmodell zunehmend infrage gestellt.

Gesellschaft

Lyotards Analyse zeigte die post-industrielle Gesellschaft als ein Geflecht heterogener Gruppen, die nicht mehr einen übergreifenden Konsens anzielen, wie es Habermas noch gefordert hatte. Die postmoderne Ethik fordert daher ein ständiges Verhandeln der Anteile, sie bestimmt Demokratie als einen unabschließbaren Prozess.⁶ In diesem Prozess wird die Gesellschaft nicht mehr im Sinn der Gleichgewichtsmodelle ausgelegt, die Strukturalismus und Systemtheorie noch verwendet hatten. Die medialen Gesellschaften erscheinen jetzt als komplexe Systeme im Sinn der Chaostheorie, in denen kleine Anstöße unvorhersehbare Wirkungen erzeugen können. Für die Politik entstehen daraus Fragen der Steuerbarkeit, der Kontrolle und der Emergenz, die einen neuen Umgang mit dem Unbekannten fordern. Für das Individuum, das der Poststrukturalismus als aktive und passive Schaltstelle im Zeichenstrom der Gesellschaft beschrieben

hatte, öffnen sich neue Möglichkeiten der Teilhabe an Bedeutungsräumen.

In ihrer Wechselwirkung bilden die Künste, Wissenschaften und Technologien, die Ökonomie und die Gesellschaft ein Gewebe, das sich in ständiger Bewegung verschiebt und verändert. Ein verbindendes Motiv zieht sich dabei durch alle Felder: überall sind es performative Akte, die Wirklichkeiten und Bedeutungsschichten hervorbringen, in Frage stellen und verändern. Wir sprechen daher von einem *performative turn*, der das gesamte Feld der Kultur umfasst.

Individuum

Die Identität des Individuums bildet sich in diesem Feld in einem ständigen Prozess. Michel Foucault ersetzte die moderne Konzeption der Selbstverwirklichung, die noch den Existenzialismus prägte, durch die Idee der Selbsterfindung und sprach von einer „Ästhetik der Existenz“, in dem Sinn, dass die Existenz gestaltet wird wie ein Werk.⁷ In dieser Konzeption klingt die performative Kunst nach, die John Cage, Merce Cunningham und Allan Kaprow entwickelt haben – sie bewegte sich in den öffentlichen Raum, arbeitete mit der Zeit und gestaltete Prozesse, die alle transformierten, die daran beteiligt waren. In Foucaults Konzept ist aber auch der Situationismus eingegangen, der die Kunst in den Lebensprozess zurückführte, in die ständige Gestaltung der individuellen Existenz und der Gesellschaft, in der sie sich situiert. Die Künste kommen nicht in ein bereits gestaltetes Verhältnis eines Individuums zu seiner Welt dazu, sie haben vielmehr die Fähigkeit, dieses Verhältnis selbst in seiner Basis mitzugestalten. Die vielschichtige, bewegliche Identität des Individuums bildet sich durch ein Geflecht performativer Akte, in dem künstlerische Anteile elementar wichtig sind. Foucault sprach von „Techniken des Selbst“, und Judith Butler unterstrich die tragende Funktion performativer Akte in der Bildung einer kulturellen Identität.⁸

Bildung

Wenn die Identität des Individuums als ein dynamischer Prozess gedacht wird, dessen Kontexte ebenfalls beweglich sind, dann muss auch der Begriff der Bildung neu gedacht werden. Bildung ist ein umfassender Prozess, der die Person im Ganzen einbezieht – anders als die Ausbildung, die sich auf spezifische Funktionen und einzelne, im Voraus festgelegte Kontexte bezieht. Bildung ist ein Prozess der Entfaltung, der Horizonte öffnet und neue Möglichkeiten des Verhaltens aufschließt. Die Entfaltung der Persönlichkeit und des Erfindungsreichtums jedes einzelnen bleibt in der Bildung stets ein offener Prozess – im Kontrast zur Humankapitalbildung, in der alle Entwicklungslinien auf die Verwertbarkeit hin angelegt sind.⁹

Eigener Sinn

Bildung ist ein Prozess der Rezeption und der Gestaltung, der sein Profil in der Gewichtung beider Seiten zeigt. Wenn wir die Kenntnisse und Kompetenzen, die wir im Prozess der Bildung aufnehmen und lernen, mit dem eigenen Existenzentwurf verbinden, entsteht ein Spannungsbogen mit zwei Polen. Wenn

wir das allgemeine Wissen und den kollektiven Sinn mit dem *eigenen Sinn* ineinanderfügen, entsteht ein Verhältnis mit zwei Richtungen: Wir nehmen Elemente aus den Wissenschaften, Künsten und Technologien, aus ökonomischen Strukturen und sozialen Gruppen auf, und wir geben umgekehrt gestaltende Impulse in den Raum der Gesellschaft ein. In dieser Wechselwirkung bewegen wir uns produktiv in den Bedeutungsräumen der Gesellschaft, die aus heterogenen Gruppen und aus unverwechselbaren Individuen besteht.

Im Kontext der Schule wird der Kernprozess der Bildung – das Herausfinden, Entdecken, Experimentieren, Entwerfen, Zeigen und Verhandeln – exemplarisch in der Arbeit der Performativen Kunst gelebt. Sie erschließt und reflektiert Verhältnisse und Sichtweisen der Lebenswelt, Orientierungen und Wege des Verhaltens. Sie eröffnet Horizonte, entwirft Möglichkeiten und experimentiert mit Formen der Gestaltung. Sie zeigt in der Außen- und der Innensicht, wie sich im Dialog mit anderen Identitäten bilden und verändern. In der Auswahl der entworfenen Figuren, Bilder und Bedeutungen macht sie Prozesse der Entscheidung und ihre Kriterien erfahrbar. In der gemeinsamen Arbeit lernen alle Beteiligten, Anteile und Interessen auszuhandeln, Haltungen und Positionen darzustellen. Die Arbeit der performativen Kunst besteht in dem Prozess, Bedeutungen gemeinsam zu entdecken, zu befragen, zu gestalten und zu präsentieren. Vom Gesichtspunkt der Institution her wird sie unter dem unglücklich gewählten Titel *Darstellendes Spiel* zurzeit meist noch als eine Zugabe, ein Extra aufgefasst. Vom Bildungsprozess her gesehen müsste sie allerdings das Zentrum sein, um das herum die anderen Unterrichtsfächer sich organisieren. Im Unterschied zu ihnen bietet die performative Kunst in der Schule kein Programm, das wiederkehrend abzuarbeiten wäre, sondern eine selbst prozessuale Basis, die immer wieder neu gebildet werden muss.

Anmerkungen

- 1 Jean-François Lyotard: *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*, Paris 1979 / *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*, Wien 1986.
- 2 Michael Gibbons u.a.: *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, London 1994.
- 3 Vgl. Stefan Winter: *Zeitspuren. Zur Idee der künstlerischen Forschung / Trace of Time. Thoughts on the Idea of Artistic Research / Tracce di tempo. Pensieri sull'idea della ricerca artistica*. In: *MOZIART*, Hrsg. von Bruno Corà, Nr. 4 (2013), S. 80-95.
- 4 Wolf Singer: *Wahrnehmen ist das Verifizieren von vorausgeträumten Hypothesen*. In: *Kunstforum International* 124 (1993), S. 128; ders.: *Ein neues Menschenbild? – Gespräche über Hirnforschung*, Frankfurt a. M. 2003, S. 80.
- 5 *Der Holberg International Memorial Prize erweitert den Nobelpreis auf das Feld der Cultural Studies, Fredric Jameson war 2008 der erste Preisträger* (<http://www.youtube.com/watch?v=sm5fym3lWEM>).
- 6 Jean-François Lyotard: *Le différend*, Paris 1983 / *Der Widerstreit*, München 1987; Jacques Derrida: *L'autre cap. La démocratie ajournée*, Paris 1991 / *Das andere Kap. Die vertagte Demokratie*, Frankfurt a. M. 1992.
- 7 Michel Foucault: *Ästhetik der Existenz*, Frankfurt/M. 2007.
- 8 Judith Butler: *Performative Akte und Geschlechterkonstitution. Phänomenologische und feministische Theorie*. In: Uwe Wirth (Hrsg.): *Performanz*, Frankfurt a. M. 2002.
- 9 Vgl. Ulrich Thielemann: *System Error*, Frankfurt a. M. 2009.

EIGENSINN – KALEIDOSKOP DER PRAXIS

Uns wurde geschrieben: Ergebnisse einer kleinen Umfrage unter Kolleginnen und Kollegen / Expertinnen und Experten

Ute Pinkert / Gregor Ruttner / Ursula Jenni

Als Redakteure dieses Heft-Schwerpunktes fragten wir bewusst offen und unspezifisch – und wollten uns überraschen lassen: „Ist EIGENSINN in Deiner / Ihrer theaterpädagogischen Arbeit von Bedeutung?“

Wenn JA, warum? Wenn NEIN, warum nicht?“

Hier die Zurufe, die uns freundlicherweise erreichten, in der Reihenfolge des Eintreffens. Wir bedanken uns herzlich bei Ute Pinkert, Gregor Ruttner und Ursula Jenni! (Anm. d. Red.)

Ist Eigensinn in deiner theaterpädagogischen Arbeit von Bedeutung?

Ja, natürlich. Eigensinn ist für mich eine Tatsache, er begründet sich in der Materialität der Menschen, Dinge und Praxen, mit denen ich agierend in Beziehung trete (nicht nur) als Theaterpädagogin. In der Arbeit erlebe ich Eigensinn als eine widerständige Kraft, an der sich meine Absichten und mentalen Konzepte reiben - und diese Reibung ist wesentlich für Kontakt. Nichts und niemand ist Medium, reine Durchlässigkeit oder Funktion. Spannend ist zum Beispiel die Eigensinnigkeit von Gruppen. Ein Seminar, das im Curriculum verankert, immer wieder angeboten wird, gestaltet sich in jeder Gruppe anders. Ich plane ganz genau die ersten Stunden und das Gerüst, dann lasse ich mich überraschen und versuche der Gruppe das anzubieten, wonach sie ‚eigensinnig‘ verlangt. Aber was ist das, was mehr ist als die Summe der Sinnbildungen, die jede/r Einzelne einer Gruppe produziert?

Dazu fällt mir ein Bild ein: Im Council, einer nichthierarchischen, im Kreis organisierten Kommunikationsform für Gruppen,¹ wird oft ein Platz leer gelassen. Dieser leere Platz gehört der ‚Gruppenseele‘. Die Lücke im Kreis macht sie sichtbar, und manchmal gelingt es auch, ihr stellvertretend eine Stimme zu geben. Ich behaupte, in der theaterpädagogischen Praxis geht es wesentlich darum, diese ‚Gruppenseele‘, den Eigensinn einer Gruppe, zu stärken, indem sie bzw. er in erlebbare theatrale Formen transformiert wird. Vielleicht ist dies eine ganz praxisbezogene Erklärung dafür, was eigentlich soziale Ästhetik ist?

Ute Pinkert

Studiengänge Theaterpädagogik und Darstellendes Spiel

UdK Berlin

*

Als Theaterpädagoge sehe ich meine Aufgabe darin, mich selbst möglichst im Hintergrund zu halten, und den Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, sich selbst zu gleich vielen Teilen möglichst gut zu präsentieren. Die Herausforderung der Leitung besteht also permanent daraus, Eigensinn zu unterbinden: Ihren eigenen und den aller Teilnehmenden der Gruppe. In einem theaterpädagogischen Prozess geht es meiner Meinung nach stets um den gemeinsamen Erfolg und nicht den jedes Einzelnen.

Gregor Ruttner

BiondekBühne Baden

gregor.ruttner@biondekbuehne.at

*

„Es spiegelt sich ja immer meine Realität da drin“

Seit einiger Zeit interessieren mich die Perspektiven derjenigen, die in den Genuss von Kultureller Bildung kommen. Die Teilnehmer_innen von Theaterprojekten beispielsweise: Was erfahren sie, wenn sie an einem Projekt teilnehmen? Was nehmen sie für sich als bedeutend wahr?

Im Herbst 2013 hatte ich Gelegenheit, 21 jugendliche und erwachsene Akteur_innen von Theaterprojekten der Kulturellen Bildung in Baden-Württemberg zu interviewen². Innerhalb des Auswertungsclusters gab es vier auffällige Verdichtungen zum Eigenen und dem Sinn, der sich daraus für die Akteur_innen ergibt. Die erste betraf den Wert, den die Interviewten rückblickend dem Einfluss des Eigenen auf Prozess, Aufführung und Weiterführung der künstlerischen Arbeit in Theaterprojekten beimaßen. Sie sprachen dabei drei Dimensionen an:

- Biografische Episoden, eigene Erfindungen oder auch Nachträume, die mittels künstlerischer Verfahren in die Stückentwicklungen / Choreografien einfließen.
- Den Anspruch, Eigenes einzubringen, um sich von Vorgängerproduktionen abzuheben.
- Die Erfahrung, dass das gemeinsam Eigene, mit dem ein Ensemble über Jahre arbeitet, diesem zu einer eigenen, sinnigen Theatersprache verhilft.

Die zweite Verdichtung verweist auf die Bedeutung, die der Moment der persönlichen Entscheidung für die (weitere) Teilnahme an Prozess und Projekt spielte: „Dann hatten wir eine richtig coole Idee und seitdem hatte ich Bock“ (vgl. Jenni 2013: 135). Diese Verbindung zwischen eigener Idee und dem substanziellen Entschluss, sich in das Theaterprojekt einzubringen, zeigte sich als Wendepunkt in verschiedenen Fallbeispielen.

Schließlich beschrieben die Akteur_innen zwei Kräfte, die mit dem eigenen Material, das sie in Training und Proben einbrachten, reagierten. Zum einen – und dies war deutlicher in der Gruppe der erwachsenen Akteur_innen zu erkennen – war es der Dialog mit den leitenden Künstler_innen³, der wohl präziser als ein ‚Dialog des Schaffens‘ zu beschreiben wäre. Die Interviewten hoben das Vertrauensverhältnis und die künstlerisch handwerkliche Unterstützung hervor, die für sie bei der Bearbeitung von persönlichem Material für den Bühnenraum wichtig waren. Dabei beschrieben sie diesen Dialog durchaus auch als ambivalent und fordernd. Die zweite transformative Kraft, die in den Interviews mit den Jugendlichen intensiver thematisiert wurde, war diejenige des Ensembles. In dem Schaffensprozess

Uns wurde geschrieben: Ergebnisse einer kleinen Umfrage unter Kolleginnen und Kollegen/Expertinnen und Experten

von Verkörpern und Veröffentlichen, der sich während der Probenzeit innerhalb des Ensembles abspielt, wurden verschiedene Wechselwirkungen zwischen dem Eigenen und dem Sinn, den diese im Ensemble bekam, beschrieben:

- Aufregung, Resonanz und Ansporn durch die anderen Ensemblemitglieder, die bei der Veröffentlichung erster persönlicher Beiträge – beispielweise in Improvisationen und Trainings – erfahren wurden.
- Die Erfahrung, dass sich im Ensemble ein eigenes biographisches Thema vervielfältigt – beispielsweise die Entscheidung über die weitere (berufliche) Zukunft – und dass es dadurch zu einem künstlerisch bedeutenden Thema wird.
- Die Erfahrung einer Stärkung und Klärung bei individuellen oder kollektiven (Schaffens-)Krisen durch das Ensemble.

Eigen_Sinn zeigt sich in der hier vorgestellten Untersuchung als Kraftpaket, das sich aus durchaus widersprüchlichen Quellen speist. Das Einbringen von eigenen Ideen, eigenem Material, eigener Lebenserfahrung in die künstlerische Arbeit ist für die Einzelnen von zentraler Bedeutung. Im Probenprozess, also im Verkörpern und Veröffentlichen innerhalb des Ensembles und im Dialog des Schaffens mit leitenden Künstler_innen erfährt

wiederum das Eigene einen anderen ‚eigenen‘ Sinn, der für das künstlerische Produkt stimmig ist.

Nicht das „starrköpfige Beharren auf der eigenen Meinung“ (Duden online) wäre somit im Kontext von theaterpädagogischer Arbeit unter dem Kompositum „Eigensinn“ zu verstehen, sondern der Zusammenfluss von persönlichem Material einerseits und der Sinnggebung im künstlerischen Prozess, hervorgebracht durch die künstlerischen Leiter_innen und das Ensemble, andererseits. So gesehen ist Eigen_Sinn ein künstlerisches Kraftwerk.

Ursula Jenni, lebt in Berlin und arbeitet als freie Theaterpädagogin und Dozentin für Theaterpädagogik und Teamentwicklung in der Kulturellen Bildung. Von 2008 – 2012 leitete sie TUSCH Theater und Schule. 2013 konzipierte sie die Labortagung ERFAHRUNG TAUSCHEN für den Landesverband der Freie Tanz- und Theaterschaffende Baden-Württemberg e.V. Die Studie „Gestaltungsmuster des Zusammenspiels“ (2013) ist in: Dan Droste, Gabi Jenni, Ursula (Hg.): Agieren mit Kunst. Eine Studie des Landesverbandes Freier Theater Baden-Württemberg e.V. Baden. erschienen und kann unter <http://www.lafibw.de/publikation/agieren-mit-kunst-eine-studie-des-laft> bezogen werden.

Siehe die Rezension des Buches in dieser Zeitschrift, Heft 66, S. 92 f.

Anmerkungen

1 Die Entwicklung des Councils zu einer Kommunikationsform wurde und wird wesentlich von der Ojai Foundation in Kalifornien unternommen.

2 Vgl. Jenni (2013) „Gestaltungsmuster des Zusammenspiels – Qualitative Auswertung zur Erfahrung von Bildungsprozessen in Theaterprojekten der Kulturellen Bildung“. Aus diesem Artikel stammt auch das Titelgebende Zitat einer Interviewteilnehmerin (Jenni 2013: 138)

3 Die künstlerischen Leiter_innen der Projekte, von denen die Interview-Teilnehmer_innen berichteten, waren freie Theaterschaffende aus Baden-Württemberg.

„Versprechungen des Partizipativen“

Erster Forschungstag des Arbeitskreises Kritische Theaterpädagogik in Berlin

Johannes Kup, Tania Meyer (für den AK Kritische Theaterpädagogik)

Unter dem Titel „Versprechungen des Partizipativen – Partizipation und ihre Kritik in der Theaterpädagogik“ fand am 18. Juni 2015 in der Universität der Künste Berlin (UdK) der erste Forschungstag des Arbeitskreises Kritische Theaterpädagogik statt. Mit seinen Forschungstagen möchte der AK, der 2014 von Promovierenden der Theaterpädagogik an der UdK gegründet wurde, eine Reihe von in sich selbstständigen Veranstaltungen zu der übergreifenden Thematik „Dimensionen des Politischen in der Theaterpädagogik“ beginnen. Neben dem wissenschaftlichen Dialog wird dabei auch die Herstellung von Austauschstrukturen angestrebt, die in der Theaterpädagogik gerade für den wissenschaftlichen Nachwuchs noch kaum entwickelt sind.

Der Fokus auf den Aspekt des Partizipativen verstand sich als erster thematischer Einstieg in das komplexe Feld von Fragen, die sich mit der politischen Dimension theaterpädagogischer Arbeit verbinden. Denn Partizipation ist in den letzten Jahren sowohl in der Theaterpädagogik als auch allgemein in der kulturellen Bildung zu einem Schlüsselbegriff, wenn nicht gar zu einem absoluten Schlagwort geworden. Dabei verbindet sich mit dem Begriff nicht nur die Vorstellung von Teilhabe am kulturellen Leben einer Gesellschaft, sondern immer auch die Hoffnung auf positive soziale und politische Wirkungen. So versprechen partizipative Projekte kultureller Bildung häufig, Prozesse sozialer Gemeinschaftsbildung zu initiieren oder zumindest Erfahrungen von Ausschluss und politischer Ohnmacht entgegenzuwirken. Der Titel der Veranstaltung – „Versprechungen des Partizipativen“ – spielte insofern bewusst auf die von Yvonne Ehrenspeck geführte Diskussion von „Versprechungen des Ästhetischen“ (1998) und der positiven Wirkmacht ästhetischer Bildung auf den Menschen und die Gesellschaft an, die seit über 250 Jahren in steter Wiederkehr den pädagogischen Diskurs begleiten und im Konzept der Partizipation im Bereich der Kunst eine Entsprechung findet. Über die Frage, worin die „Versprechungen des Partizipativen“ eigentlich bestehen und ob diese sich einlösen lassen, wurde unter den Teilnehmer_innen des Forschungstages intensiv und in Teilen auch durchaus kontrovers diskutiert. Der Gedankenaustausch entfaltete sich dabei entlang zuvor gelesener Texte und zweier Impulsvorträge, die als Begegnung zwischen dem AK und dem eingeladenen Gastreferenten Sascha Willenbacher vom *Institute of Art Education* der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) vorgestellt wurden.

Vonseiten des AK skizzierte Johannes Kup in einem Impulsreferat „Theaterpädagogik im ‚Zeitalter der Partizipation‘?“ gegenwärtige Konzeptionen von Partizipation in Politik und Gesellschaft und stellte dazu ausgewählte kritische Lesarten des aktuellen Diskurses um Teilhabe und Teilnahme aus den Bereichen der Soziologie und Kulturphilosophie zur Diskussion. Mit Ulrich Bröckling lässt sich z.B. von einem „Partizipationsimperativ“ für unsere Gesellschaft sprechen, der auf eine quantitative Steigerung von Aktivität des und der Einzelnen im Sinne einer *selfperformance* abzielt. So geht es bei den vielfältigen Beteiligungsangeboten heute vor allem darum, dem einzelnen Teilnehmer zu ermöglichen, sein ‚Selbst‘ einzubringen und mit dem ‚Eigenen‘ präsent zu sein. Dabei abstrahiert der gegenwärtige Partizipationsdiskurs nicht nur weitgehend von gesellschaftlichen Machtverhältnissen, sondern bringt zudem eine Tendenz zur Subjektivierung hervor, bei der individuelle Selbstverantwor-

tung im Sinne gouvernementaler Praxis den Gedanken kollektiver (oder staatlicher) Fürsorgepflicht und politischer Verantwortung ablöst. Über die Frage, ob und ggf. in welcher Weise diese Form der Subjektivierung/Subjekt-Bildung auch in kultureller Bildung erzielt und gefördert wird, wurde unter den Teilnehmer_innen des Forschungstages intensiv diskutiert. Zur Debatte stand dabei neben dem Problem der Fixierung auf das (individuelle) „Selbst“ oder das „Eigene“ auch die paradoxe Situation theaterpädagogischer Bemühungen um Sichtbarmachen und Stimme-Geben zwischen hierarchiebesetzter Geste und Potentialen von Selbst-Ermächtigung (*self-empowerment*).

Die Diskussion am Nachmittag eröffnete Sascha Willenbacher mit einem praxeologischen Blick auf die Probe als Raum und ihre Hervorbringung von Gemeinsamkeiten. In seinem Vortrag mit dem Titel „Der geschulte Blick und die Ordnung der Probe“ stellte er die Ergebnisse aus seiner Begleitforschung zu „JUMP & RUN – Schule als System“ vor. Dabei ging er von einem Partizipationsbegriff aus, der sich auf ein „gemeinsamgeteiltes Drittes“ bezieht. Im Falle des Projektes JUMP & RUN war dieses gemeinsame Dritte eine theaterpädagogische Praxis und die mit ihr verbundenen impliziten Ordnungen (der Schule, des Theaters und hier vor allem des Probens und Aufführens). Diese Ordnungen oder Dispositive weisen den Teilnehmer_innen bestimmte Subjektpositionen zu, die u.a. von den jeweiligen Theater- bzw. Kunstbegriffen bestimmt werden. Auf der Grundlage des Interviewmaterials zu JUMP & RUN analysierte Sascha Willenbacher verschiedene solcher Theater- und Professionsverständnisse: Während von den beteiligten Künstler_innen Theater häufig als eine „Praxis strategischen Dilettierens“ aufgefasst wurde, dominierte unter den Lehrer_innen ein Verständnis von Theater als „Umsetzung von Inhalten“. Dieses baut nicht nur auf einem Grundverständnis von ‚Verständlichkeit‘ auf, sondern zugleich auf durchaus hierarchiebesetzten tradierten Dichotomien von Original und Kopie, Sein und Schein, die in der Praxis reproduziert werden. Zugleich verwies die Studie auf Intransparenz und Orientierungslosigkeit, die im Zusammentreffen divergierender theaterpraktischer Wissensformen und mentaler Konzepte im Probenprozess entstehen und die Ordnung der Probe (konflikthaft) herstellen.

In der anschließenden Diskussion des Vortrags war besonders interessant festzustellen, wie viele Teilnehmer_innen sich und ihre Praxis in den Analyseergebnissen ‚wiederfinden‘ konnten. Die Reflexion von unangefochtenen (eigenen) ästhetischen Konzepten warf bei allen Beteiligten viele Fragen auf und eröffnete eine intensive Diskussion, die vermutlich erst am Anfang steht. Als ein Ergebnis des Forschungstages ließ sich so – neben den erwähnten Kritikpunkten an partizipativen Formaten der Theater- und Kunstvermittlung – festhalten, dass Partizipation unter den entsprechenden Bedingungen die Subjektpositionen und Selbstverständnisse der Teilnehmenden verunsichern und damit möglicherweise auch zu deren Veränderung beitragen kann.

Bei Fragen oder Interesse an einer Mitarbeit im AK Kritische Theaterpädagogik: Thomas Blum (thomasblum@posteo.de), Ina Driemel (ina.driemel@googlemail.com), Tania Meyer (tameyer@uni-potsdam.de), Johannes Kup (j.kup@udk-berlin.de), Anne Keller (keller_anne@gmx.de)

Widerspenstigkeit ästhetischer Erfahrungen

Friedhelm Roth-Lange

Ob die Widerspenstigkeit und damit auch der Eigensinn aus den handelnden Subjekten kommt oder aus dem ästhetischen Material – oder aus beidem? Ein Zuruf von Friedhelm Roth-Lange aus seinem Aufsatz „Theater machen – Theatermachen? Themenkonstitution im Fach Darstellendes Spiel“ [nachzulesen in: Lange, H. / Sinning, S. (Hg.) (2014): Ästhetik und Leiblichkeit. Fachdidaktik und Themenkonstitution in ästhetisch-leiblichen Fächern und Lernbereichen. Baltmannsweiler: Schneider, S. 69-96] – mit freundlicher Genehmigung des Autors (Anm. d. Red.)

„Wer von ästhetischer Bildung spricht, muss sich vor einseitigen Festlegungen hüten.“ (Seel 2008, S. 277). Diese kategorische Warnung des Kunstphilosophen Martin Seel gilt auch für das Fach Theater und die dort möglichen ästhetischen Erfahrungen, und zwar in mehrfacher Hinsicht. Seel wendet sich damit gegen ein einseitiges Verständnis ästhetischer Erfahrungen als Mittel zur genussvollen Gestaltung des Alltags ebenso wie gegen ein Verständnis autonomer Kunst, das sich nur durch einen negativen Bezug auf den funktionalen Gebrauch ästhetischer Ausdrucksformen definiert: „Ästhetische Erziehung wäre demnach der Versuch, die Fähigkeit sowohl zur anschaulichen Identifikation mit Aspekten der gelebten Wirklichkeit, als auch zur sinnenfälligen Durchbrechung ihrer Deutungs- und Handlungsmuster zu stärken.“ (ebd. S. 279)

Für das Fach Theater würde das etwa bedeuten, dass neben irritierenden und verstörenden Erfahrungen in der Begegnung mit künstlerisch avancierten Aufführungen auch Beispiele eines theatralesierten Alltags und populärer Inszenierungsformen thematisch werden. Und dass in beiden Dimensionen ästhetischer Praxis neben identifizierenden auch widerspenstige, das Gegebene transzendierende und möglicherweise verändernde Haltungen zu ermöglichen sind.

Seels Warnung muss aber auch bezogen werden auf Festlegungen curriculärer Ziele und Methoden. Denn in den Fächern des ästhetisch-kulturellen Lernbereichs geht es neben dem Erwerb von kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten auch um Imagination, Kreativität, emotionale Teilhabe, alles subjekt- und situationsgebundene Erfahrungen, die sich weder planen noch ohne weiteres evaluieren lassen: „Möglicherweise gewinnt die ästhetische Erfahrung erst Konturen, wenn sie nicht bereits so moduliert und modularisiert worden ist, dass sie einen Beitrag zu allgemeinen Erziehungs- und Bildungszielen leisten kann.“ (Hentschel 2007, S. 10).

Widerspenstig ist theatrales Lernen also auch insofern, als es sich einer mit Rezepturen und methodischen Settings arbeitsökonomisch strukturierten Zielorientierung des Probenprozesses verweigert. Ästhetische Erfahrungen sind nicht ohne Widerstände und Krisen zu haben. Hier gilt in besonderem Maße, dass „Geduld ein Beschleuniger“ und „Umwege schneller“ sein können (Hameyer 2013).

Literatur

- Hameyer, Uwe (2013): Die Irritation der Gewohnheit. Wie Schulen und Schüler lernen und warum Umwege schneller sind. http://www.kulturforscher.de/fileadmin/system/dokumente/service/infomaterial/Hameyer_Die_Irritation_der_Gewohnheit.pdf (20.1.2014)
- Hentschel, Ulrike (2007): „...mit Schiller zu mehr social skills?“ Zur Rolle des Theaters im Bildungsdiskurs. In: Dramaturgie. Zeitschrift der Dramaturgischen Gesellschaft 1/2007, S. 10.
- Seel, Martin (2008): Intensivierung und Distanzierung. Zum Verhältnis von Kunst und Bildung. In: Jurké; Volker u.a. (Hg.): Zukunft Schultheater. Das Fach in der Bildungsdebatte, Hamburg, S. 277-281.

Eigensinn – ein Aspekt subkultureller Theaterarbeit?

Joachim Wondrak

Der folgende Beitrag fokussiert auf Theaterarbeit mit unfreiwilligen Subkulturen,¹ wobei insbesondere die Frage nach dem Eigensinn innerhalb der subkulturellen Theaterarbeit eine zentrale Rolle spielt. Zuerst einmal wird Eigensinn als eine Kategorie der individuellen Selbstfindung thematisiert, dann werden exemplarisch zwei Kultur- und Theaterprojekte – „Kultur am Rande“ in Esslingen und die „Ratten 07“ in Berlin – herangezogen und kollektive subkulturelle Aspekte näher betrachtet.

Theaterarbeit mit unfreiwilligen Subkulturen, hier in erster Linie wohnungslose Menschen, ist in der Regel Arbeit mit Personen, die kaum über Erfahrungen im Theaterspiel verfügen. Neben Fragen der Theaterästhetik spielt die persönliche und darstellerische Entwicklung der Spielerinnen und Spieler eine wesentliche Rolle.

Diese ist durch einen intensiven und kontinuierlichen Selbstfindungsprozess gekennzeichnet. Zum Verständnis dieses Prozesses können die Überlegungen von Längle (1999) beitragen, der Menschsein als einen Prozess im Spannungsfeld von Sachzwängen und Selbstsein beschreibt. Längle geht von einer Gegensätzlichkeit von Anpassung und Abgrenzung aus, in der sich individuelle Selbstfindung vollzieht: „Wir müssen uns abgrenzen von der Welt und sind doch paradoxerweise aufs innigste mit ihr verbunden, ja durch sie bedingt. Dieses Wechselspiel zwischen Angewiesensein und doch Unterschieden sein, dieses Anderssein trotz allen Bedingtheits, bildet einen ‚*existenziellen Antagonismus*‘“ (Längle 26). Wenn die Balance des existenziellen Antagonismus – So-Sein und Mit-Sein – gelingt, ist eine stabile Identität (personal und sozial) im Sinne gelingender Individuation möglich. Jedoch bestehen bei der Herausbildung der personalen und sozialen Identität an beiden Polen Gefahren, einerseits in der gespielten Normalität und der vollständigen Anpassung, andererseits in der scheinbaren Einzigartigkeit und in der völligen Egozentrität. Auf Frankl verweisend, beschreibt Längle als Bedingungen erfüllter Existenz: „[...] muß er [der Mensch] er selbst sein können, so sein dürfen wie er ist, authentisch in seiner Unterschiedlichkeit, in seiner Unverwechselbarkeit, weil er im Wesen einmalig und einzigartig ist“ (Längle 27). Diese Einzigartigkeit manifestiert sich in einem gesunden Maß an Eigensinn, als Grundbedingung für eine notwendige Skepsis gegenüber der Welt. Es gilt, Offenheit zur Innen- und Außenwelt zu wahren. Den Bezug zur Innenwelt herzustellen heißt zu versuchen zur eigenen Ursprünglichkeit und Tiefe zu gelangen. So definiert Längle Authentizität als „das Finden des eigenen Wesens durch Bezugnahme auf die innere Stimmigkeit“ (Längle 32).²

Obwohl sich Längle dafür ausspricht, einen intensiven Selbstbezug herzustellen, darf auch die Auseinandersetzung mit der Außenperspektive nicht vernachlässigt werden: „Ich spreche für eine Haltung sich selbst gegenüber, die darin besteht [...]: das, was sich in mir tut, was sich von selbst tut, was sich in mir rührt, als eben solche Realität zu akzeptieren und sich ihr zu widmen wie der äußeren Wirklichkeit“ (Längle 32).

Das Anliegen der o. g. Kulturprojekte besteht darin, den Prozess der darstellerischen und persönlichen Entwicklung zu unterstützen. Hierbei soll Ausgrenzung überwunden und Akzeptanz erreicht

werden, ohne sich überangepasst verhalten zu müssen. Dazu zugehören ist erstrebenswertes Ziel, aber nicht um jeden Preis. Bei Kultur am Rande spielten schon zu Beginn Abgrenzung und Autonomie eine zentrale Rolle. Aus Aktivitäten im Rahmen der Wohnungslosenhilfe in Esslingen (1998) hervorgegangen, bestanden schnell Vereinnahmungstendenzen seitens der Einrichtung, um damit Werbung und Öffentlichkeitsarbeit zu betreiben. Durch die Tendenz zur Funktionalisierung wurde eine deutliche Distanzierung nötig und führte zur Gründung des Vereins *Kultur am Rande*. Dieser sieht in der autonomen Ausübung seiner soziokulturellen und politischen Aktivitäten ein sehr hohes Gut, das nicht durch die Bindung an Träger der freien Wohlfahrtspflege, an Kirchen, Parteien oder andere Geldgeber gefährdet werden darf. Hier beschreitet *Kultur am Rande* einen eigensinnigen Weg, um seine Ziele zu erreichen. Nicht finanzielle Absicherung und Professionalisierung werden angestrebt, wie es bei soziokulturellen Initiativen regelhaft erscheint, sondern eine engagierte ehrenamtliche Mitarbeit unterschiedlichster, auch gesellschaftlich marginalisierter Personengruppen, die ein Forum für soziokulturelle Aktivitäten bieten.

Dieses Anliegen korrespondiert mit den Grundannahmen der von Viktor Frankl (1905–1997) entwickelten Logotherapie, dass eine häufige Leidensursache Leere und Sinnlosigkeit des Daseins sind und der Mensch einen Sinn im Leben braucht. Die Sinnhaftigkeit (noësis), die in sehr unterschiedlichen Dingen zu finden ist, muss vom Einzelnen selbst entdeckt werden. *Kultur am Rande* offeriert sinnstiftende Formen des Ausdrucks im Spektrum darstellender und bildender Künste, deren Vielfältigkeit den Konzeptionen der Künstlergruppe um Scabia (*Das große Theater des Marco Cavallo*)³ sowie dem Angebotsspektrum des *TheaterAteliers* und des *Blaumeier*-Projektes entspricht.⁴ Seit fast 20 Jahren ist der Verein schöpferisch tätig und hat unzählige kulturelle Aktivitäten vom Theaterstück, über szenische Lesungen bis hin zu Ausstellungen und Theatertreffen umgesetzt.

Auch die Entstehungsgeschichte der *Ratten 07* ist höchst bemerkenswert und wirft ein Licht auf die Grundhaltung der Beteiligten. Nachdem obdachlose Darsteller bei der Inszenierung der Pest an der Berliner Volksbühne 1992 mitwirkten, war keine weitere Arbeit mit den Darstellern vorgesehen. Um weiter Theater spielen zu können, gründeten die Spielerinnen und Spieler eine eigene Gruppe unter dem Namen *Ratten 07*. Das Besondere dieser Entstehungssituation war, dass die obdachlosen Darsteller sich nicht von der Bühne vertreiben und in ihr Schattendasein zurückdrängen ließen, sondern mit Selbstbewusstsein verkündeten, da zu bleiben. Sie wehrten sich und übernahmen die Verantwortung mit der Gründung eines eigenen Theaterkollektivs. Dieses wiederum lässt sich weder vom etablierten Theater noch von sozialpädagogischen oder therapeutischen Intentionen vereinnahmen. Selbstbewusst werden sozialpolitische und subkulturelle Positionen der Unangepasstheit vertreten. Der Verein *Ratten 07* besteht nunmehr seit über 20 Jahren und kann auf eine vielfältige und beeindruckende soziokulturelle Arbeit zurückblicken. Mehr als 50 Theaterstücke wurden mit verschiedenen Regiebesetzungen inszeniert, dazu mehrere Fo-

toausstellungen sowie zahlreiche Gastspiele. Zudem standen sie mit ihrer erfolgreichen Arbeit Pate für andere Projekte in Deutschland und Europa.

Subkulturen zeichnen sich dadurch aus, dass ihre Normen in erheblichem Maß von den Normen der Gesamtgesellschaft abweichen. Somit stellen sie in Frage, dass „[d]ie Gesellschaft funktioniert, weil sie eben nicht hinterfragten Grundbestand an normativer Ordnung hat“ (Böhnisch 36). Der normativen Ordnung wird kritisches Bewusstsein und Eigensinn als Korrektiv entgegengesetzt. Hierbei gilt es, Eigensinn nicht als Individualität, im Sinne tolerabler Abweichung vom Durchschnitt, umzudeuten. Es geht vielmehr darum, sich mit eigenen Entscheidungen den Infamitäten des Lebens entgegenzustellen.⁵

Literatur

- BAAKE, Dieter (1987): Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Bedeutung, München.
- BLAUMEIER E. V. (Hrsg.) [o. J.]: Zwei verschiedene Socken – Das Blaumeier Projekt, o. O.
- BÖHNISCH, Lothar (1994): Gespaltene Normalität, Lebensbewältigung und Sozialpädagogik an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft, München.
- GOFFMAN, Erving (1979): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität, Frankfurt a. M.
- HABERMAS, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 1, Frankfurt a. M.
- SCABIA, Giuliano (1979): Das große Theater des Marco Cavallo. Phantasiearbeit in der Psychiatrischen Klinik Triest, Frankfurt a. M.

Eigensinn – ein Aspekt subkultureller Theaterarbeit?

- SCHWENDTER, Rolf (1993): Theorie der Subkultur, Hamburg.
- THEATERATELIER MÜNCHEN (Hrsg.) (2002): THEATERATELIER ... Normal sein ist peinlich. Bilderbogen einer außergewöhnlichen Kunstwerkstatt, o. O.
- WONDRAK, Joachim (2005): Aspekte von Theaterarbeit mit unfreiwilligen Subkulturen, Berlin u. a.
- ZEH, Juli (2013): Good Morning, Boys and Girls. Theaterstücke, Frankfurt a. M.

Anmerkungen

- 1 Zur Subkulturdiskussion siehe u. a. Goffman (1967), Schwendter (1973), Baake (1987). Zur Theaterarbeit mit unfreiwilligen Subkulturen siehe Wondrak (2005).*
- 2 Die Definition von Längle weist eine auffallende Ähnlichkeit zu Habermas' Verständnis von Identität im Sinne von Eigentlichkeit, Wahrheit im Selbstverhältnis oder Identität unabhängig von Masken und Fassaden auf (vgl. Habermas, 139).*
- 3 Das große Theater des Marco Cavallo ist ein umfassend dokumentiertes innovatives Modell, das gegen Ausgrenzung Psychiatrisierter gerichtet ist und auf die Förderung von Selbstheilungspotenzialen zielt. Wesentlicher grundsätzlicher Kritikpunkt ist das hierarchische Therapeut-Klientenverhältnis und die damit einhergehende Etikettierung mittels Diagnosen. Der Einfluss auf die Theaterarbeit mit Psychiatrieerfahrenen ist offenkundig: „blaue“ Bewegung, TheaterAtelier, Kultur am Rande.*
- 4 Literaturhinweise zum TheaterAtelier und zum Blaumeier-Projekt sind in der Literaturliste zu finden.*
- 5 Vgl. hierzu der von Juli Zeh im Stück Yellow Line entwickelte Gedanke, Herrschaft und Kontrolle durch modernes Management auszuüben, in dem die Betroffenen zu einer Bedürfnisgemeinschaft werden (Zeh, 200).*



Theater mit Eigensinn – Die Möglichkeiten des Basalen Theaters im Kontext vom Demenz

Lea Bullerjahn, Rahel Kurpat

Kulturelle Bildungspraxis – ein Leben lang

„Der wahre Sinn der Kunst liegt nicht darin, schöne Objekte zu schaffen. Es ist vielmehr eine Methode, um zu verstehen. Ein Weg, die Welt zu durchdringen und den eigenen Platz zu finden.“ (Auster zit. n. Bockhorst 2011). Dieses Bedürfnis ist der Inbegriff der kulturellen Bildung, die wiederum kulturelle Teilhabe ermöglicht, welche eine besonders wirkungsvolle Form der gesellschaftlichen Teilhabe ist (vgl. Zentrum für Kulturforschung 2008). Es braucht Konzepte der kulturellen Bildungspraxis für Menschen jeden Alters, da sie hilft, sich mit der Welt auseinanderzusetzen, sich ausdrücken und zu positionieren. Und das ein Leben lang, gerade dann, wenn tiefgreifende Entwicklungsaufgaben und Herausforderungen zu meistern sind. Schon heute leben circa 1,3 Millionen Menschen mit einer Demenz in Deutschland und es ist zu erwarten, dass sich die Zahl der erkrankten Menschen bis 2050 aufgrund der kollektiven Alterung der Bevölkerung mehr als verdoppelt haben wird (vgl. Sütterlin 2011). Alle rund 50 Krankheitsformen, die der Demenz zuzuordnen sind, haben langfristig den Verlust der geistigen Leistungsfähigkeit zur Folge und sind nicht heil- aber behandelbar. Im Verlauf der Krankheit, welcher bei jedem Menschen ganz individuell ist, nehmen kognitive Fähigkeiten kontinuierlich ab. Die Gedächtnisleistung verschlechtert sich, Erlebtes kann nicht mehr bewusst abgerufen werden. Die Welt der Betroffenen zersplittert in ihre Einzelteile, die eigene Wahrnehmung spaltet sich zunehmend von der anderer ab; das, was Identität ausmacht, verschwimmt. Verlusterfahrungen werden zum steten Begleiter: Verlust der eigenen Geschichte, Verlust der Gesichter, die das Leben bisher begleiteten, Verlust der familiären, sozialen Rolle, dessen, was untrennbar zum Ich dazu gehörte. Nicht verwunderlich also, dass sich das psychische Erleben und Verhalten drastisch verändert und als herausfordernd, ja eigensinnig, wahrgenommen wird.

Basales Theater: Ausdrucksqualitäten gestalten

Demenz (lat. dementia) bedeutet „ohne Verstand“ (vgl. ebd.), aber nicht ohne Eigensinn, ohne eigenen Sinn für die Welt, die eigene Person und den Wunsch danach, sich auszudrücken. Eigensinn als positiver Ausdruck eines freien Willens, einer eigenen Idee von sich und der Welt und des Antriebs, bestehende Grenzen zu hinterfragen, gehört zu einer autonomen Persönlichkeit und muss demnach Ziel kultureller Bildungspraxis sein. Es braucht also Formen, in denen dieser Eigensinn seine volle Qualität für künstlerische Prozesse entfalten kann. Denn „[a]uf keinem anderen Gebiet spielen physische, psychische und intellektuelle Defizite eine geringere Rolle als im künstlerischen Schaffen. Für Intuition und Kreativität existieren keine Barrieren“ (Radtke 1999, S. 10). In dieser künstlerischen Perspektive gibt es nichts zu kompensieren, sondern Ausdrucksqualitäten zu gestalten (vgl. Ruping 1999, S. 82). Eine mögliche Form, diese Qualitäten voll zu entfalten, Eigensinn zu zelebrieren und sich in

einem künstlerischen Prozess die Welt anzueignen, ist das Basale Theater. Weil Theater „Geist, Herz und Körper und das ganze Spektrum der Emotionalität anspricht“ (de Groote/Nebauer 2012, S. 40), ist es gerade für Menschen, die auf ganzheitliche Zugänge angewiesen sind, bestens geeignet.

Ursprünglich aus der Arbeit mit Menschen mit Schwerstmehrfachbehinderungen stammend, ist das Basale Theater eine voraussetzungsfrei erleb- und gestaltbare Theaterform, die jedem Menschen, unabhängig von geistigen oder körperlichen Einschränkungen, die Möglichkeit bietet, theatrale Situationen über alle Sinne wahrzunehmen, nachzuvollziehen und mitzugestalten. Jeder Inhalt wird elementarisiert, zusätzlich zur Verbalsprache auch in sinnlich wahrnehmbare Erlebnis- und Gestaltungsangebote umgewandelt und mittels künstlerischer, biographischer oder erlebnispädagogischer Methoden vermittelt und so zum Gestaltungsgegenstand. Dazu eignet sich nahezu jeder Inhalt, der sich an den Bedürfnissen und der Lebenserfahrung der Teilnehmenden orientiert, entsprechend aufbereitet ist und gesellschaftliche Relevanz hat. Denn das Basale Theater bietet eine Vielzahl von Präsentationsmöglichkeiten. Und die vielfältigen positiven Wirkweisen von öffentlicher Wertschätzung für die Teilnehmenden einerseits und den positiven Einfluss auf den gesamtgesellschaftlichen Blick auf Menschen, die eher am Rande der Gesellschaft stehen andererseits, sollten unbedingt entfaltet werden.

Das ästhetische Moment dieser Theaterform liegt in der gemeinsamen, gegenwartsidentischen und spielerischen Auseinandersetzung mit Materialien, Sprache, Sound, Licht, und mit Inhalten im ästhetischen Rahmen. Dies funktioniert nicht zuletzt dadurch, dass die strikte Trennung zwischen Zuschauer- und Bühnenraum, zwischen Darsteller und Publikum, zwischen Anleitendem und Teilnehmenden vollkommen verschwimmt. Alle Beteiligten werden zu Interaktionspartnern, zu Mitspielenden und teilen ein gemeinsames Theatererlebnis der Sinne. Die Gewährleistung der Autonomie der Beteiligten ist existentiell, damit ein offenes gemeinsames Spiel und ästhetisches Erlebnis entstehen kann. Methodisch stützt sich das Basale Theater auf teaching-in-role und andere Improvisationstheateransätze, dem Objekttheater, also dem Spiel mit den Dingen, und der Performance. Hinsichtlich seiner ganzheitlichen Zugänglichkeit lässt es sich zudem von der Basalen Stimulation inspirieren.

Das Basale Theater bietet jedem Menschen, ungeachtet der kognitiven oder körperlichen Einschränkungen, die Möglichkeit, sich im positivsten Eigensinn in den Gestaltungsprozess einzubringen. Die Kreativität im Alter nimmt stetig zu (vgl. Cohen n. de Groote 2010, S. 13 f.). Ein großes Potential, welches sich nicht nur optimal im künstlerischen Umgang nutzen lässt, sondern was auch viel Flexibilität beim Spielleiter erfordert. Improvisationen nehmen hier oftmals eine völlig unerwartete Wendung, es werden überraschende Themen eingebracht und ungeahnte Geschichten aufgedeckt. Viele Menschen mit einer demenziellen Erkrankung verlieren gedankliche Kontrollfunktionen, die nor-

Theater mit Eigensinn – Die Möglichkeiten des Basalen Theaters im Kontext vom Demenz

malerweise verhindern, irritierende oder überraschende Dinge zu sagen und zu tun. Bei einem offenen Umgang damit können diese Dinge zu Geschenken, zu ungeahnten Möglichkeiten für die Entwicklung fantastischer Geschichten und Momenten der Situationskomik werden. Und genau hier ist es in der Spielleitung wichtig, einen wertfreien Raum zu kreieren, der diese Gestaltungsideen entstehen lässt, nicht bewertet und als kreativen Beitrag und Ausdruck künstlerischen Eigensinns wertschätzt. Theater ist die „Kunst des Augenblicks“ (Silbernagel zit. n. de Groote/Nebauer 2012, S. 40) und somit die perfekte Form für einen Menschen, der nur im Moment leben kann, weil es für ihn langsam aber sicher weder Vergangenheit noch planbare Zukunft gibt. Also: Eine optimale Form, den Eigensinn zu zelebrieren.

www.theater-artundweise.com



Literatur

- De Groote, K. (2010): Ideen und Anregungen für die Kulturpraxis mit Älteren. In: De Groote, K. / Fricke, A. (Hg.): Kulturkompetenz 50+. Praxiswissen für die Kulturarbeit mit Älteren, München, S. 13-59.
- De Groote, K. / Nebauer, F. (2012): Auf den Flügeln der Kunst. Ein Handbuch zur künstlerisch-kulturellen Praxis mit Menschen mit Demenz. Institut für Bildung und Kultur (Hg.), München.
- Radtke, P. (1999): Kulturarbeit mit behinderten Menschen – ein Luxus. In: BKJ – Bundesvereinigung Kultureller Jugendbildung e.V. (Hg.): EigenSinn & EigenArt. Kulturarbeit von und mit Menschen mit Behinderung. Schriftenreihe der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung. Bd. 48, Remscheid, S. 10.
- Ruping, B. (1999): Ihr Anderssein ist unser Ausgangspunkt. Einblicke in europäische Kulturarbeit mit behinderten Menschen. In: BKJ – Bundesvereinigung Kultureller Jugendbildung e.V. (Hg.): EigenSinn & EigenArt, S. 75-86.

Internetquellen

- Bockhorst, H. (2011): Didaktikdialog. Zukunft ist jetzt! Kulturelle und politische Bildung für nachhaltige Entwicklung. URL: http://www.google.de/url?sa=t&rcct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.bpb.de%2Fsystem%2Ffiles%2Fpdf%2FUFMNEW.pdf&ei=ZBz4VNrdAsS4OKesgdAM&usq=AFQjCNHcGHXvTEjP-y-FjybVSZyN_sAqBA&bvm=bv.87519884,d.ZWU (Download: 05.03.2015).
- Sütterlin, S. (2011): Demenz in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung. Demografische Analysen, Konzepte, Strategien. URL: <http://www.berlin-institut.org/online-handbuchdemografie/bevoelkerungsdynamik/auswirkungen/demenz-in-deutschland-oesterreich-und-der-schweiz.html> (Download: 22.02.2015).
- Zentrum für Kulturforschung (2008): Kulturbarometer 50+. Zusammenfassung von Ergebnissen der Repräsentativumfrage mit ersten Schlussfolgerungen. URL: <http://www.kulturvermittlung-online.de/pdf/kurztheseninfo.pdf> (Download: 26.01.2015).

„Mir reicht es am Boden zu sein. Ich will weg. Da oben in die Luft.“ (Zora Schemm) Artistik jenseits der Norm im Circus Sonnenstich aus Berlin (I)

Michael Pigl-Andrees

Ein Umweg?

Im Bilderbuch „Der Bär, der nicht da war“ von Oran Lavie kommt der Protagonist auf der Suche nach dem Weg zu sich selbst zum Kompassbaum. Der hat allerdings 8 Richtungen: Norden, Süden, Osten, Westen, Falsch, Richtig, Mittagessen und Frühstück. Die Richtungen verweisen auf mehrere Ebenen und Kategorien – und auf mehrwertige, parallel ablaufende Logiken. Bevor sich der Bär entscheiden kann, bietet die vorbeikommende Schildkröte ihren Taxidienst an. Einen sehr langsamen – aber wie sie weise anmerkt: „Langsam ist die einzige Art, wie man in diesem Wald vorankommt.“

Logik, Geschwindigkeit und (Aus-)Richtungen, falsch & richtig sind wunderbare Themen für den Gebrauch der eigenen Sinne, dazu später mehr...

Persönliche Standpunkte der Artisten*innen

Ein langjähriger Begleiter des Circus Sonnenstich schreibt: „Hier wird Artistik betrieben, die sich von ‚Art‘ –also Kunst– herleitet und mit Mitteln künstlerischen Arbeitens das Mögliche ins Heute holt.“ Die meisten Sonnenstich-Artisten*innen leben mit einem Down-Syndrom, so auch Florian Klotz und Friederike Ronacher. Sie sind seit 14 Jahren Ensemblemitglieder und treten mit ihren Diabolo-Künsten mittlerweile gemeinsam mit internationalen Profiantisten in Shows des arrivierten Variété-Theaters *Wintergarten Berlin* auf – vor allem aber beim ZBK-Partner *Chamäleon Theater*. Florian Klotz erzählt: „Zirkus ist schön, weil da Teamgeist ist. Ich lerne da Mut und Selbstbewusstsein. Da fühl ich mich total sicher. Ich finde mich da schön.“ Zora Schemm – gerade wieder mit ihrem Partner Christian Wollert im Wintergarten auf der Bühne – sieht das ähnlich: „Mit Akrobatik kann man sich besser verstehen. Mehr verstehen mit dem Körper. Und Mut und Kraft und sich gegenseitig vertraut. Es ist zauberhaft. Vor allem ist es toll, sich vom Boden zu lösen. Da fühl ich mich leicht und sicher. Da fühl ich mich wie ein leichter Vogel. Durch den Wind getragen.“

Eigensinn

Die Sonnenstich-Artisten*innen zeichnen sich durch einen anders normalen Gebrauch der Sinne und daraus resultierender eigener Logik und konkreter Intelligenz aus. Das ist ein Geschenk für künstlerisches Arbeiten. Die Vermittlung von Zirkus- und Tanztechniken erfordert so die Loslösung von gewohnten Denkmustern und Handlungskonzepten hin zu neuen Übersetzungsformen von Bewegungstechniken und choreographischen Gestaltungsideen für eigensinnige Menschen. ‚Think outside the box!‘ ist das tägliche Motto.

Was aber ist die Basis für produktiven Eigensinn? Zirkus schult den 6. Sinn, den Körpersinn, also die Ausdifferenzierung des Bewegungs- und Gleichgewichtssinnes. Anthropologen sind

überzeugt, dass sich das Selbst-Bewusstsein der Menschen evolutionsgeschichtlich über die Ausdifferenzierung ihres Körperbewusstseins entwickelt hat. Die Artisten*innen jedenfalls fühlen sich im Circus äußerst sicher, vertrauen sich und der Materie, entwickeln Mut, Kraft und Teamgeist sowie ein Empfinden von Schönheit der eigenen Person. Über eine Entfaltung der Sinne wachsen auch die Fähigkeiten zu Imagination, Inspiration und Intuition als Basis für eigensinnige Kunst, so die Sonnenstich-Regisseurin und Michael-Chekhov-Teacherin Anna-Katharina Andrees.

Und andersherum: Durch die Eigengesetzlichkeiten des Zirkus wird dieser Eigensinn in eine spannungsvolle Balance gebracht: Der Umgang mit den Requisiten und das Erarbeiten von Tricks verlangen präzise Techniken und Bewegungsbegleitungen. Disziplin, logische Struktur und Ordnung sind notwendig. Sie entstehen aber organisch aus den *inneren* technischen Anforderungen der Geräte und Bewegungsformen (gewissermaßen aus deren Eigensinn). Gleichzeitig ermöglichen diese Techniken freie Experimente und Erfindungen. Die konvergente Logik der Zirkusarbeit und die divergente Logik aller Akteure ergänzen sich wechselseitig und setzen Kreativität frei.

Logik, Geschwindigkeit und (Aus-)Richtungen – eine Wiederaufnahme der bärenhaften Suche

Die Artisten*innen des Circus Sonnenstich folgen in ihrer Weltaneignung und Weltergreifung losgelöst von Normalitätszwängen oft parallel laufenden Logiken. Das führt in gemeinsamen Arbeitsprozessen zu den oben angedeuteten experimentellen Vermittlungs- und Übersetzungsakten. Auf der Basis eines nicht wertenden Umgangs mit Problemen: Probleme sind einfach Dinge, die zur Lösung vorgelegt werden, um – manchmal ganz wörtlich – über Barrieren hinweg zu Zielen zu gelangen. Viele Bewegungen fallen den Artisten*innen nicht einfach, aber sie gefallen ihnen einfach und sie vertiefen sich begeistert in die Arbeit. Und damit zurück zur obigen ‚bärogen Auseinandersetzung‘ mit den 8 Richtungen: Geradeaus zum Ziel wäre schön, geht aber nicht, bloß weil man es will, sondern nur auf der Grundlage gemeinsam entwickelter Kommunikation und wechselseitigem Verstehen. Das schließt auch Umwege mit ein: „Als etwas Zeit vergangen war, fragte der Bär: ‚Haben wir uns verirrt?‘ ‚Ja, haben wir‘, nickte die Schildkröte, ‚das gehört alles zu geradeaus.‘ ‚Verstehe‘, sagte der Bär. Und irgendwann später fragte er: ‚Haben wir uns immer noch verirrt?‘ ‚Absolut‘, erwiderte die Schildkröte. ‚Wie schön‘, sagte der Bär.“

Durch diese genussvolle Akzeptanz von Scheitern kann ‚Stille‘ als zusätzliche Prozessqualität im Sinne des Begabungsforschers Heinrich Jacoby entstehen: „Stille ist nicht die Abwesenheit von Geräuschen. Stille meint vielmehr die Erfahrung, dass Menschen völlig angstfrei bei sich sein können.“ Wird diese Qualität erreicht, setzt eine Form der Entspannung ein, die allen Menschen

„Mir reicht es am Boden zu sein. Ich will weg. Da oben in die Luft.“ (Zora Schemm)

ermöglicht, sich frei in ihrem eigenen Tempo zu entwickeln. Sonnenstich-Artisten*innen arbeiten mit Verlangsamung. Die verlängerte Zeit, die lange Weile zur Entwicklung artistischer Kompetenzen öffnet ihnen im Probenprozess Räume für eine umfassende Wahrnehmung ihres Tuns. Die Artisten*innen bauen durch den Prozess des gründlichen Durchdringens aller eroberten Techniken eine tiefgehende Qualität für inneres Erleben auf. Das schenkt ihnen auf der Bühne Zeit, Ruhe und innere Freiheit dafür, choreographische Abläufe mit individuellen gestischen Kommentaren auszuschmücken.

Über den Mut, der zu sein und der zu werden, der man ist

Der Autor David Mamet: „Stanislawski hat gesagt, dass der Mensch, der man ist, tausendmal interessanter ist als der beste Schauspieler, der man werden könnte. Und wenn der Schauspieler dann trotz aller Unsicherheit das Wort ergreift, sieht das Publikum diesen interessanten Menschen. Die Zuschauer sehen wahren Mut, nicht eine Darstellung von Mut.“ Und so ist es auch im Zirkus: Die Sonnenstich-Artisten*innen nutzen Raum und Zeit, um sich diesen „wahren Mut“ zu erarbeiten. Sie haben eine große Lust und noch größere Geduld, eigenes Können zu vervollkommen bei gleichzeitig unbekümmertem Umgang mit eigener Unvollkommenheit. Durch Akzeptanz und Bejahung dieses Spannungsfeldes lösen sie die einengenden Kategorien von ‚falsch‘ und ‚richtig‘ auf. ‚Können‘ und ‚Unvollkommenheit‘ bilden im Circus Sonnenstich eine eigensinnige Einheit für künstlerische Gestaltungsprozesse.

Das Programm „SWITCH. auss welt innen“ – und weitere persönliche Standpunkte der Artistinnen

In der aktuellen Show des Circus basieren viele erzählerische Momente auf individuellen Lebensmomenten, Stärken und

Sehnsüchten der Ensemblemitglieder. Die artistischen Geschichten kreisen um persönliche Vor-Lieben, Held-sein-Wollen und wirklich Held-Werden, Männer- und Frauenrollen (mit einer Prise Humor und Selbstironie), clowneske Freuden, Füreinander-Dasein, Selbstüberwindung und vertrauensvoll Getragen-Werden. Es geht um den Traum vom Fliegen und das Erkunden realer Möglichkeiten, wirklich fliegen zu können. Und in der Verknüpfung eigener Sehnsüchte, sicherem In-sich-Ruhen und äußerem Star-Sein mit heldenhaften Posen immer wieder über sich hinauswachsen zu können.

So bezaubern vier Artistinnen des Circus Sonnenstich in der aktuellen Show „SWITCH. auss welt innen“ das Publikum mit ihrer Frauen-Akrobatik. Anna Lange ist begeistert: „Auf der Bühne fühl ich mich wie neugeboren. Ich kann beweisen, was ich in mir fühle. Im Zirkus kann ich meinen Traum erfüllen.“ Ragna Ronacher ergänzt: „Die Traurigkeit man da trösten kann. Ich auch die anderen tröste im Zirkus. Ich fühle mich stark.“ Und Anne-Sophie Mosch konkretisiert: „Schön ist es eine große Bühne wir haben. Und dass man eine große Energie hat. Ich muss kämpfen, lernen und konzentrieren. Ich bin wohl auf der Bühne zu sein. Ganze Bühne breit tanzen. Ganz leichte Körper. Auch Kraft muss sein. So viel Kraft hab ich gar nicht. Ich finde sie einfach.“

Anmerkung

(1) Vorhang auf für das Zentrum für bewegte Kunst – und seinen Circus Sonnenstich

Das ZBK e.V. ist ein künstlerisches Projekt mit sozialer Verantwortung für eine inklusive Gesellschaft. Es verkörpert gleichermaßen inklusive Lebensidee, Begegnungsort und Wirkungsstätte für 50 Artisten*innen mit Down-Syndrom oder anderen „Behinderungen“ von 8 – 30 Jahren. Und für weitere 50 Menschen bei schulischen und außerschulischen Kooperationspartnern. Ausgangspunkt für die pädagogisch-künstlerische Arbeit sind die besonderen Weltzugänge, Wahrnehmungsqualitäten, Lern- und Kommunikationsstile der Artisten*innen und den Kompetenzen, die in ihrem Anders-Sein begründet liegen. Die Artisten*innen sind daher als ausgewiesene Zirkusexperten auch Coachs im innovativen Weiterbildungsmodell des ZBK. (weitere Infos auf www.zbk-berlin.de und bewegte Bilder auf dem Youtube-Kanal des ZBK).



Szenisch – Systemisch

Theaterpädagogik zwischen Eigensinn, Improvisation und Konstruktivismus

Mirjam Strunk

Um theaterpädagogischen Projekten als individuelle, künstlerische und soziale Entwicklungsprozesse in ihrer Gestaltung gerecht werden zu können, hat sich für mich die enge Verknüpfung folgender drei Arbeitsprämissen bewährt:

1. Die Wertschätzung der Bedürfnisse lockt das Potenzial (zum Eigensinn).
2. Im Mut zur Fehlerfreundlichkeit entwickeln sich Intuition und Resilienz (zur Improvisation).
3. Zwischen wechselnden Perspektiven findet sich selbstregulierend die beste Lösung (zum Konstruktivismus).

Diese drei Aspekte spiegeln für mich zum einen die alltäglichen Anforderungen theaterpädagogischer Arbeit wider. Zum anderen geben sie mir im Kleinen Anhaltspunkte, wie eine Ressourcen aktivierende und lösungsorientierte Haltung in der theaterpädagogischen Praxis zu fördern ist.

1. Zur Suche nach dem Eigensinn

Oder: Die Wertschätzung des Bedürfnisses lockt das Potenzial

Eigensinn resultiert häufig aus der Ambivalenz, die täglich durch die beiden Grundbedürfnisse des Menschen entsteht: Das Bedürfnis, verbunden sein zu wollen mit anderen, auf der einen Seite und das Bedürfnis, doch frei und autonom zu bleiben, auf der anderen Seite. Gerät eines dieser Grundbedürfnisse in Gefahr, setzt eine Form von Eigensinn ein, die die Entwicklung behindert. Wo es aktuell Sinn macht, für das Eigene einzustehen, statt sich für ein gemeinschaftliches Ziel stark zu machen, wird Widerstand zum wichtigen Indiz. Wer Widerstand aufbaut, sucht Sicherheit, Anerkennung, Autonomie oder Kontakt. Der Rückzug ins Eigene scheint dann vorerst die beste Orientierung zu geben. Hier weiß man, was man hat, denn ein gesundes Maß an Eigensinn hilft schließlich, authentisch zu bleiben. Im Eigensinn geht es zudem darum, Abstand zu halten und Grenzen zu setzen. Je mehr ein beteiligter Akteur also seinen ‚eigenen Kopf hat‘ und dies auch klar zum Ausdruck bringt, desto offensichtlicher wird, warum es sinnvoll ist, ihn in seinen Bedürfnissen ernst zu nehmen. Denn werden die vorhandenen Autonomiebestrebungen und vergeblichen Versuche, ‚in Verbindung zu gehen‘, mit dem gebührenden Respekt wertgeschätzt, zeigt sich häufig überraschend schnell eine große Kooperationsbereitschaft. Betrachtet man den vorhandenen Widerstand als wichtigen Katalysator zur Entwicklung von Selbstfürsorge und Selbstverantwortung, wird durch diese Haltung die Motivation hinter der Blockade deutlich, verhandelbar und gestaltbar. Die Frage ist nur: wie?

2. Zur Erprobung der Improvisation

Oder: Im Mut zur Fehlerfreundlichkeit entwickeln sich Intuition und Resilienz

Mit zunehmendem, inneren oder äußeren Leistungsdruck nehmen häufig auch Planung und Kontrolle zu. Schließlich wollen wir das Gefühl von Unsicherheit möglichst schnell wieder in den Griff bekommen, um souverän mit ihm umgehen zu können. Je

komplexer jedoch der z.B. individuelle, künstlerische und soziale Entwicklungsprozess ist, desto schwerer lässt er sich auch zentral und erfolgreich steuern. Krampfhaft will man eine Lösung ersinnen, die möglichst viele Bedürfnisse berücksichtigt, uns den Druck nimmt, den Erfolg garantiert und angemessen erscheint. Während sich die Prozessleitung, zunehmend unter Druck, auf den Kopf stellt, um als Hauptverantwortliche/r einem möglichen Scheitern zu entrinnen, werden TeilnehmerInnen zu ZuschauerInnen. Sie ziehen sich aus Enttäuschung, Frustration oder Überforderung in die ihnen vertrauten Gefilde zurück: das Eigene. Und das zu Recht. Denn wertvolle Gestaltungskompetenzen und Selbstregulationsprozesse blieben hier völlig ungenutzt. Häufig vollzieht, etwas zeitlich versetzt, die Prozessleitung selbst diesen Rückzug. Und so sitzt man voreinander, schiebt der/m anderen die Schuld zu und ist ratlos. Kein Plan greift mehr, keine Idee ist in Sicht, jede Kontrolle scheint zwecklos. Ein Entscheidungsvakuum tut sich auf, es bilden sich Lager. Wer als erstes loslässt, was bislang sicher schien, ist den anderen einen Schritt voraus. Zeit, die Improvisation zu erproben. Denn im Kontroll-, Ideen- und Machtvakuum gedeiht sie mitunter vorzüglich. Die Improvisation kennt kein richtig und kein falsch. Sie nimmt das, was da ist. Sie sagt „Ja, und...“ statt „Nein, aber...“. Sie versucht nicht, originell zu sein. Sie nimmt auf und verwandelt. Sie spielt anderen zu, statt allein zu kämpfen. Sie folgt dem Flow statt der stringenten Fertigstellung. Sie gibt sich der unbekanntem Lösung hin. Vor allem aber vertraut sie der Selbstorganisation, auch der selbstorganisierten Informationsverarbeitung im Individuum, auch Intuition genannt. Diese kann wesentlich effektiver sein als bewusst organisiertes Denken und Handeln. Unbewusst nimmt man z.B. ca. 11.000.000 Bits pro Sekunde wahr, auf bewusstem Wege sind es lediglich ca. 50 Bits pro Sekunde. Kurzum: Ganz gleich, wie stark die Zweifel auch sein mögen, die Intuition kennt den rechten Weg und die richtige Entscheidung. Durch Improvisationsübungen werden demnach herkömmliche Denkstrukturen und Rollenverteilungen aufgebrochen, Routinen und Kontrollverhalten in Frage gestellt, situative Problemlösekompetenzen gestärkt, Leistungsdruck humorvoll genommen sowie unkonventionelle Ideen gemeinsam entwickelt. Die hier um sich greifende Fehlerfreundlichkeit lockt Eigensinnige aus ihren Komfortzonen, bringt sie miteinander ins Spiel. So wird die Fähigkeit der/s Einzelnen und die Fähigkeit der Gruppe, sich selbst in Veränderungsprozessen als System zu regulieren, gefördert.

3. Zur Gestaltung der konstruktivistischen Haltung

Oder: Zwischen wechselnden Perspektiven findet sich selbstregulierend die beste Lösung.

Was verbirgt sich hinter den Begriffen ‚Selbstregulation‘ und ‚System‘? Ein System ist eine von einer/m BeobachterIn wahrgenommene Ganzheit, die aus einer bestimmten Anordnung von Elementen besteht. Diese Elemente stehen zueinander in einer bestimmten Relation. Systemisch denken und handeln heißt demnach, dass Phänomene nicht isoliert betrachtet werden, sondern in ihrer Vernetzung mit

anderen Phänomenen. Auch der Kontext, in dem diese Vernetzung stattfindet, spielt eine entscheidende Rolle. Auf dieser Grundlage gehen SystemikerInnen davon aus, dass komplexe Systeme sowohl Persönlichkeiten und Teams wie auch Organisationen sein können. Ihr Handeln und Verhalten, ihre verbalen und nonverbalen Interaktionen, werden immer im Kontext des Systems, bzw. der Systeme betrachtet. Hierbei hilft der ständige Perspektivwechsel, durch den die Dynamik und Wirkung der einzelnen Wechselbeziehungen innerhalb und zwischen dem/den einzelnen System/en deutlich wird. Durch konkrete Interventionen versuchen SystemikerInnen das Bewusstsein für diese Wechselbeziehungen zu stärken, um somit die Selbstregulationsprozesse von Systemen anzuregen.

Diese Interventionen szenisch-systemisch zu gestalten, ist nichts Neues. Und deshalb erfreut sich dieser Ansatz, mit all seinen Nuancen und Schüben, dank seiner nachhaltigen Wirkung, auch heute wieder zunehmender Beachtung. Im Zuge eines szenisch-systemischen Ansatzes sind demnach für mich im theaterpädagogischen Kontext folgende Fragen interessant: Wodurch wird ein/e TheaterpädagogIn zur/m erfolgreichen ProzessbegleiterIn? Wie lässt sich theaterpädagogisch die Ressourcen- und Lösungsorientierung einer Gruppe stärken? Welche theaterpädagogischen Methoden könnten durch systemische Fragetechniken bereichert werden?

Projektpraxis des TPZ Lingen



Tom Kraus, Heiner Schepers (Hg.)
Die Welt unter der Lupe
 Das Internationale Fest der Puppen
 in Lingen/Ems

Band 2 aus der Reihe Projektpraxis
 des TPZ Lingen

2013 • 418 Seiten
 Format: 14,8 x 21 cm
 ISBN 978-3-86863-123-4
 EUR 19,80

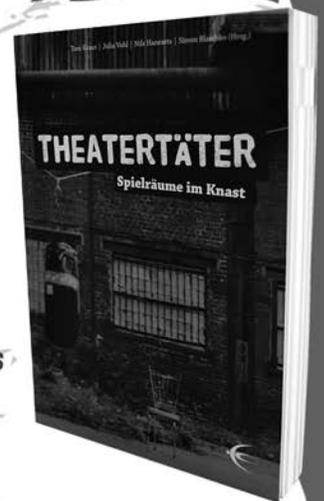
Julia Vohl, Nils Hanraets,
 Simon Blaschko, Tom Kraus
 (Hg.)

Theatertäter

Spielräume im Knast

Band 1 aus der Reihe Projektpraxis des TPZ Lingen

2010 • 296 Seiten • mit ca. 50 schwarzweiß Fotos • Format:
 14,8 x 21 cm • ISBN 978-3-86863-046-6 • EUR 17,80



www.tpzlingen.de/programmundevents/fortbildungen/interdisziplinaere-fortbildung.html

 Schibri-Verlag • www.schibri.de • info@schibri.de



Klaus Hoffmann, Julia Helmke
**Begegnungen
 zwischen Kirche
 und Theater**

Impulse, Dialoge und Projekte

2011 • 182 Seiten
 Format: 23 x 17,4 cm
 ISBN 978-3-86863-082-4
 EUR 15,00

Friederike Nöhring

Bewegungsbiographie

Choreographische Chorarbeit bei
 Ruth Berghaus und ihre Inszenierungen
 von Musik

2011 • 335 Seiten
 Format: 21 x 29,7 cm
 Mit 7 schwarz/weiß-Fotos
 und 58 Abbildungen.
 ISBN 978-3-86863-077-0
 EUR 14,80



 Schibri-Verlag • www.schibri.de • info@schibri.de

Simulanten mit Eigen-Sinn

Die ganze Welt ist eine Bühne / Und alle Frau'n und Männer bloße Spieler ... Wer würde Shakespeares Zeilen aus seinem berühmten Theaterstück "Wie es Euch gefällt" widersprechen wollen? Wir alle Spieler? Oh ja. Wir schmücken die Wahrheit ein bisschen aus, wir tricksen, wir blasen uns auf, wir kaschieren, wir geben heute den eingebildeten Kranken, morgen den völlig Gesunden. Auf den unzähligen Stegreifbühnen des Alltags sind wir mehr oder weniger naive Spieler – nur, um ein paar Vorteile zu ergattern. Aber wer achtet auf die wirklich raffinierten Akteure, gefährlich, weil mit einem sorgsam ausgeklügelten Plan versehen? Sorgsam ausgeklügelt, sorgsam verborgen, eine *hidden agenda*, um mit eiserner Beharrlichkeit bestimmte Ziele zu erreichen, andere Menschen zu täuschen und/oder auf mehr oder weniger elegante Weise um ihre Habe zu bringen. Die großen Akteure auf sämtlichen Bühnen dieser Welt, smart, versiert, kreativ, womöglich charismatisch, die Grenzen zwischen Theater und Wirklichkeit längst verwischt. Drei Szenarien mögen das verdeutlichen.

Szenario I: Des Teufels Baumeister oder ein Künstler der Dissimulation

Nein, Albert Speer war kein Simulant, als er 1945/1946 im Nürnberger Kriegsverbrecherprozess Rede und Antwort stehen musste. Er wurde nicht krank, er wurde einfach unwissend, sobald es um Völkermord ging. Hitlers ehemaliger Rüstungsminister und Generalbauinspektor, Planer der neuen Welthauptstadt *Germania*, gab sich einsichtig und kooperativ. Er berief sich auch nicht auf Gedächtnisstörungen, ganz im Gegenteil. Zu gern berichtete er Einzelheiten aus dem Privatleben der Nazigrößen, vor allem der toten. Schließlich gehörte er zum engsten Kreis um den 'Führer' und verbrachte viele Sommer zusammen mit Frau und Kindern auf Hitlers Berghof in Berchtesgaden. Allerdings: Trotz dieser Nähe gab er vor, von den Verbrechen des Dritten Reichs nichts gewusst zu haben. Psychologisch geschickt bekannte er sich zu einer gewissen Mitschuld am NS-System, bestritt jedoch eine direkte Beteiligung an den monströsen Untaten. Außerdem beeindruckte er die Richter durch sein gutes Aussehen, seine Manieren und seine gepflegte Sprache. Unverfroren stilisierte er sich als Künstler und Technokrat, der an Deportation, Sklavenarbeit und Ausrottung nicht beteiligt war. Seine Richter fielen auf seine Dissimulationskunst herein: So wurden Speer zwar Kriegsverbrechen und Verbrechen gegen die Menschlichkeit zur Last gelegt, nicht aber Völkermord. Das konnte ihm nur gelingen, weil der zeithistorischen Forschung noch nicht bekannt war, was erst später entdeckte Akten zu Tage förderten: Sie zeigten ihn als einen Meister der Täuschung, der das Spiel, 'eine Fassade aufzubauen und aufrecht zu erhalten' exzellent beherrschte. So galt er lange Jahre im In- und Ausland als Gentleman-Nazi. Zwei Dinge muss man an Albert Speer wirklich bewundern: seine Intelligenz und sein Gedächtnis. Denn wer ein solches Gebäude aus Wahrheit und Lüge errichtet, muss jeden Satz genau durchdenken und darf keineswegs vergesslich sein. Er schuf seine Rolle, er war sein eige-

Barbara Zoeke, Andrzej Angielczyk, Gisbert Roloff

ner Regisseur, er war der Schauspieler, der (fast) alle überzeugen konnte. Und ein Glückspilz, ein Vorzugskind des Schicksals, war er auch. Schließlich legte der Historiker Matthias Schmidt erst kurz nach Speers Tod die Dokumente vor, die Speers Beteiligung am Völkermord bewiesen. Wie Susanne Willems inzwischen sorgfältig aus Archiven zusammengetragen hat, ließ er allein in Berlin für das neue *Germania* fast 25.000 Wohnungen jüdischer Bürger räumen. Die jüdischen Familien wurden zunächst in sogenannten Judenhäusern *geschachtelt* (sie nannten es wirklich so!) und später in die Lager des Ostens deportiert. Nach heutigen Berechnungen waren es etwa 50500 Menschen, die auf Speers Geheiß aus der Hauptstadt in den Tod geschickt wurden. Als Speer im September 1981 im Beisein seiner Geliebten in einem Londoner Hotelzimmer starb, hatte er alle getäuscht: seine Frau, seine Freunde, seinen Verleger, seine (begeisterten) Leser. Sogar ein brillanter Kopf wie der Zeithistoriker Joachim Fest, der Speer bei der Niederschrift seiner *Erinnerungen* zur Seite stand, erklärte lange nach Speers Tod in einem Buch mit dem bezeichnenden Titel „Die unbeantwortbaren Fragen“, dass er nie wirklich hinter Speers Fassade blicken konnte. Vielmehr habe Speer "allen mit der treuherzigsten Miene der Welt eine Nase gedreht". So wird man ihn wohl als einen der begabtesten Dissimulanten des 20. Jahrhunderts bezeichnen können.

Szenario II: Betrüger mit sehr weißem Kragen oder Golddrausch heute

Der Filmemacher Dieter Wedel hat über einen dieser Betrüger den spannenden Zweiteiler „Gier“ gedreht. 150 Millionen Euro hat Jürgen H. mit seinem *Schneeballsystem* ergaunert und davon ungefähr 100 Millionen verprasst. Und wir ‚Normalos‘ schwanken zwischen Bewunderung und Entsetzen. Vielleicht beschleicht uns auch das Gefühl, noch einmal davon gekommen zu sein, der Gier nicht nachgegeben zu haben? Denn ohne die Gier der Anleger würde kein Betrüger erfolgreich jonglieren können. Diese Millionenbetrüger stehen immer wieder in allen Zeitungen. So berichtete z.B. die Süddeutsche Zeitung von Don Ligestri, einem Sizilianer, der mit seiner Familie längst in einem teuren Bezirk Mailands residiert. 12000 Kleinanleger hat er um 300 Millionen Euro geprellt und einiges davon in der Schweiz gebunkert. Nicht gerade kleinlich, oder?

Szenario III: Fälscher im Labor oder simulierte Forschungsdaten

Eine weitere Form trügerischen Jonglierens, in diesem Fall mit Wissen und Informationen, soll nicht unerwähnt bleiben: das Erfinden und Fälschen von Forschungsergebnissen. Um nur ein Beispiel zu nennen: Mehr als zwei Dutzend Mal hat Dr. S. die Daten seiner Forschungsarbeiten erfunden oder dreist manipu-

Simulanten mit Eigen-Sinn

liert, ein bemerkenswert intelligenter und geschickter Fälscher. Denn schließlich haben hochrangige Fachzeitschriften die Arbeiten gedruckt. Und noch kurz vor seiner Entlarvung sollte er von Deutschlands renommiertester Forschungseinrichtung, der Max-Planck-Gesellschaft, zum Direktor berufen werden. Bei dieser Fallhöhe ist der Absturz sehr tief.

Wie pflegte Groucho Marx, der große amerikanische Komiker, zu sagen? *Das Geheimnis des Lebens besteht aus Ehrlichkeit und*

fairem Verhalten. Wenn man das vortäuschen kann, hat man es geschafft. Oh nein, kein Zweifel: Der *homo sapiens* ist ein begabter Retuscheur. Er zeigt das falscheste Lächeln, aber mit blendend weißen Zähnen.

Für alle, die sich über Risiken und Nebenwirkungen des Simulierens näher informieren wollen, sei empfohlen: Roloff/Angielczyk/Zoeke: *Anleitung für Simulanten. Reiseführer ins Schummelland* (siehe Literatur-Verzeichnis).

Literatur

- Fest, Joachim C. (1999): Speer. Eine Biographie, Berlin.
- Fest, Joachim C. (2005): Die unbeantwortbaren Fragen. Notizen über Gespräche mit Albert Speer zwischen Ende 1966 und 1981, Hamburg.
- Roloff, Gisbert / Zoeke, Barbara (2006): Facetten der (Un)Gerechtigkeit. In: Roloff, Gisbert & Zoeke, Barbara (Hrsg.) (2006): 10 x Gerechtigkeit. Unterwegs mit Sisyphos, Lengerich.
- Roloff, Gisbert / Angielczyk, Andrzej / Zoeke, Barbara (2014): Anleitung für Simulanten - Reiseführer ins Schummelland, Murnau am Staffelsee.
- Schmidt, Matthias (1982): Albert Speer: Das Ende eines Mythos. Speers wahre Rolle im Dritten Reich, Frankfurt a. M.
- Shakespeare, William: Wie es euch gefällt - Kapitel 11, www.gutenberg.spiegel.de/buch/-2187/11.
- Trivers, Robert (2011): Deceit and Self-Deception, London. Deutsch (2013): Betrug und Selbstbetrug, Berlin.
- Wedel, Dieter (2010): Gier. Fernsehfilm ARD.
- Willems, Susanne (2002): Der entsiedelte Jude, Berlin.

Fotoverzeichnis

- | | |
|------------------------|--|
| Seite 10: | Matthias Bittner |
| Seiten 11, 13: | Montage: Petra Moser/Martin Jürgens |
| Seiten 15, 17, 20, 22: | Kai Kämmerer |
| Seiten 27, 31: | Dirk Horsten |
| Seite 41: | Werner Bolzhauser |
| Seite 43: | www.theater-artundweise.com |
| Seite 45: | zbc berlin |
| Seite 55: | Homepage Kristin Wardetzky. URL: http://kristin-wardetzky.de/ (15.07.2015). |
| Seite 61: | Jörg Meyer - Kamera, durch Selbstausslösung gemachtes Foto |
| Seite 65: | Susanne Kern |
| Seiten 66, 67: | DATP Nachlaß Krieger, DATP-6, lfd. Nr. 81. Hochschule Osnabrück. |

Zwei Wirklichkeiten: Der Schauspieler selbst und seine Rolle

Paul Binnerts

„Als ‚empirische Person‘ ist der Schauspieler in der Lage, sich seiner Instrumente zu bedienen, was Binnerts mit der Metapher des ‚Handwerkers‘ beschreibt. Wie ein Handwerker, der etwas Fassbares erschafft, so (er)schafft der Spieler ein theatrales Erlebnis, bei dem er selbst Akteur ist, sich aber auch als Zuschauer wahrnimmt“ – schreibt treffend Dorothea Salje in ihrer Rezension (im Heft 66 dieser Zeitschrift, S. 95 f.) zum Buch von Paul Binnerts: REAL TIME ACTING für ein Theater der Gegenwärtigkeit. SPIEL ZEIT RAUM. Schibri-Verlag 2014. Mit freundlicher Genehmigung durch den Autor drucken wir eine Passage zum *gleichzeitig-doppelten Eigen-Sinn des Schauspielers / der Schauspielerin* ab (Anm. d. Red.).

Die Funktionen des Schauspielers als *Erzähler des Stücks* und als *Erzähler der Rolle* können *abwechselnd* oder *simultan* ausgeübt werden. *Abwechselnd*: Der Schauspieler als Erzähler des Stücks spielt mal seine Rolle, und mal schaut er zu, dann nur als er selber anwesend. Das scheint ein ganz einfaches Prinzip, doch ist es das nicht. In der Praxis ist es eine der schwierigsten Aufgaben für einen Schauspieler: *nicht* spielen.

Simultan: der Schauspieler als Erzähler der Rolle *konstruiert* die Figur, und als ihr Konstrukteur kann er zeigen, mit welchen Mitteln er das tut: mit *seinem Instrument*, mit Körper und Seele und allen nur denkbaren theatralen Mitteln. Hier einige Beispiele für die genannten zwei Möglichkeiten:

Alternierend – Erzähler des Stücks und Erzähler der Rolle

Im Stück *Mephisto* von Ariane Mnouchkine (ihrer Bearbeitung des gleichnamigen Romans von Klaus Mann) beschließt der Regisseur Magnus Gottschalk, zusammen mit seiner Frau, der jüdischen Schauspielerin Miriam Horowitz, sich von einer Bahnbrücke aus vor einen Zug zu werfen. In meiner ersten Inszenierung des Stücks (*Mephisto (1)* 1983), spielte ich selbst die Rolle des Magnus. Nach unserem letzten Gespräch löste ich mich von Joke Tjalsma, der Schauspielerin der Miriam, ging zur Tonalanlage vorn auf der Bühne und schaltete das Band ein, um das Geräusch eines heranrasenden Zugs abzuspielen. Dann ging ich zurück, um Hand in Hand mit Joke die Zugeräusche über uns hinwegdonnern zu lassen.

So hatte ich unseren eigenen Selbstmord inszeniert, oder besser: den Selbstmord unserer Figuren. Ich tat dies als Schauspieler Paul Binnerts. Ab dem Moment, da ich aus meiner Rolle trat, war ich bloß noch Erzähler des Stücks und *schaute der Handlung meiner Figur zu*. Als Figur brauchte ich den Selbstmord gar nicht zu spielen. Letztlich war aber ich, der vermeintlich nur zuschauende Schauspieler, der ‚Täter‘, denn das beängstigende Geräusch des heranrasenden Zuges hatte ja ich ausgelöst. Auf das Publikum machte das einen gewaltigen Eindruck.

Ich hatte als Schauspieler der Figur bei ihrem Selbstmord geholfen und der dramatischen Handlung ein *theatrales Bild* hinzugefügt: Ein Bild für dessen kaltblütige Planung. Wer Selbstmord begeht, muss die schreckliche und unwiderrufliche Tat schließlich organisieren – in gewissem Sinne ‚außer sich‘ sein, ‚aus der Rolle treten‘. Es war das erste Mal, dass ich am eigenen Leibe erfuhr, was es heißt, ganz für mich selbst auf der Bühne zu stehen und wie verdammt schwer das sein kann: Als ich zum ersten Mal meine Rolle verließ,

um als der nicht mehr von der Rolle geschützte Schauspieler und Mensch Binnerts das Tonband einzuschalten, schlotterten mir mächtig die Knie.

Mentale Vorbedingungen für die Anwesenheit des Schauspielers

Um als empirische Person anwesend zu sein und diese Anwesenheit dem Publikum mitzuteilen, muss der Schauspieler einige Vorbedingungen erfüllen. Es beginnt mit dem *Willen*, anwesend zu sein und die Fabel des Stücks zu erzählen – seinem inneren Feuer, seiner Überzeugung, seinem Engagement, seiner Spielfreude, seinem künstlerischen Ehrgeiz und seiner Leidenschaft. Dann muss er sein Unbehagen ob der Tatsache überwinden, dass das Publikum *ihn*, den Schauspieler, ansieht, und das Bewusstsein seiner Anwesenheit zu guter Letzt dafür einsetzen, die Situation auf der Bühne und im Theaterraum mit all seinen Sinnen und seiner ganzen Intuition wahrzunehmen.

Schauspielerisches Wahrnehmungsvermögen lässt sich trainieren und schulen. Engagement, Enthusiasmus und die anderen Eigenschaften nicht. Sie sind das, was der Schauspieler mitbringt, sein innerer Antrieb, Dispositionen – alles Eigenschaften, für die kein Regisseur sinnvolle Anweisungen geben, die kein Dozent lehren kann. Sie kommen von selbst, wenn Regisseur bzw. Dozent eine vertrauensvolle, kreative, offene und motivierende Arbeitsatmosphäre zu schaffen verstehen, und wenn der Schauspieler bereit ist, - sich von der relativen Sicherheit der realistischen Spielkonvention und der ‚Guckkastenbühne‘ zu lösen;

- die Angst, ‚nackt‘ dazustehen und sich nicht hinter einer Rolle verstecken zu können, zu überwinden;
- die Risiken einzugehen, die beim Betreten unbekanntem Terrains immer bestehen.

Ein weiteres Mittel – Der Schauspieler als Gastgeber, das Publikum als Gast

Im Theater der Gegenwärtigkeit sollen die Schauspieler schon auf der Bühne stehen, wenn das Publikum den Saal betritt. Damit heißen sie die Zuschauer willkommen. Die Schauspieler sind die Gastgeber, und die Zuschauer ihre Gäste. Diese Änderung gegenüber dem im konventionellen Theater ‚normalen‘ Vorgang ist kein Regie-Trick oder künstlerisches Mätzchen, das sich ein-, zweimal anwenden lässt und dann durch einen neuen, noch überraschenderen Gimmick ersetzt werden muss. Im Gegenteil, dieses ‚Begrüßen‘ ist eines der elementaren Merkmale des Real-Time-Theaters – so wie im traditionellen Theater seit Jahrhunderten das Auftreten der Schauspieler aus den Kulissen oder nach Abdunkelung.

Die leichte Erregung vor Beginn einer Vorstellung wird so von Schauspielern und Publikum geteilt. Die Schauspieler sind ein bisschen nervös, und das Publikum einen Spur unruhig, doch der informelle Charakter der Situation wirkt auf beide Seiten beruhigend.

Im Verhältnis zum traditionellen Theater mögen diese Veränderungen gering erscheinen, doch für die Wirkung des Real-Time-Theaters sind sie unverzichtbare künstlerische und psychologische Faktoren.

Eigen-Sinn und Gruppen-Sinn in der Theater-Bildung: Reflexions-Übungen – ein Modell aus dem Design-Wissen

Uta Jugert

Theater-Bildung ist zugleich ein ästhetischer und sozialer Prozess – und sie ist ein eigensinniges wie ein gruppenbezogenes Verfahren. Der Begriff „Theater“ verweist auf Schauen, Sehen, Zeigen und Wahrnehmen. „Bildung“ wiederum trägt den Begriff „Bild“ schon in sich und verweist auf Gestalten, Bauen (vgl. englisch *building*). Im romanischen Sprachgebrauch wird der deutsche Begriff „Bildung“ mit drei Begriffen ‚übersetzt‘ bzw. entfaltet: „cultura; educación; formación“; die sog. „bildenden Künste“ werden zu „artés plásticas“¹. Deutlich sichtbar wird die gestaltete Sinnlichkeit, die sowohl Theater wie Bildung innewohnt. Das vorgelegte Modell stellt eine sich experimentell entwickelnde szenografische Design-Praxis/Theorie vor. Design-Wissen wird als performatives, operatives und poetisches Wissen zur Verfügung gestellt, um noch verborgenen Eigen- und Gruppen-Sinn in der theatralen Bildung zu reflektieren und zu verbinden. Durch die schriftliche Selbstwahrnehmung und Dokumentation (angeregt vom biografischen und kreativen Schreiben) können Selbst-Lern-Prozesse initiiert werden.

Das Schaubild auf der folgenden Seite

Das Schaubild soll also dazu dienen, Verborgenes, Ungewisses, Handlungsorientiertes, Spielerisches, Erkennendes und Ähnliches in eine Forschungspraxis zu bringen. Das Schaubild wird durch den Umgang der Person (und auch der Gruppe als ‚Person‘), die es nutzt, dynamisiert und ermöglicht subjektiven wie intersubjektiven Zugang bei der Reflexion theatraler Bildungsvorgänge. Ferner greift das Modell in die aktuelle Diskussion um „implizites Wissen“ (*tacit knowing*) ein und erweitert sie zugleich in mehrfacher Hinsicht:

Der Umgang mit Hilfe des Schaubildes akzentuiert deutlich einen häufig vergessenen Aspekt der Diskussion: nämlich implizites Wissen, was auch ein *verschwiegenes* Wissen ist.

Kommunikationsdesign wird als strukturierende Folie herangezogen, um Formen des Entdeckens, Kommunizierens, Vermittelns, Bearbeitens von „Verschwiegenem“ im alltagsweltlichen (nicht therapeutischen) Diskurs zu beschreiben und zu vermitteln.

Erfahrungen, Entdeckungs- und Bearbeitungsweisen, die dem (nicht nur auto-) biografischen Scheiben entstammen, werden einbezogen, um deren pragmatische / sozialisatorische Leistungsfähigkeiten für eine subjektnahe Handlungsstrategie / Umgangsweise / intersubjektive Lebens- und Berufsstrategie zu ermitteln.

Bisher verschwiegenes Wissen kann reflektiert in den Handlungshorizont von Subjekten gelangen, wenn die im Schaubild als Modell der Kommunikation genannten Sichtweisen bedacht werden.

Indem in das Modell personale Bedürfnisse hineingetragen werden, wird es variiert und erweist auch dadurch seine Nützlichkeit; denn man kann nur etwas variieren, über das man verfügt (vgl. etwa in der Musik: Thema und Variation/en).

Aus den oben genannten Aspekten ergeben sich solche praktischen Hinweise für theaterpädagogische Arbeit:

Man nehme eine Kopie des Schaubildes und erinnere, reflektiere (in schriftlicher Form) die veranstaltete Arbeit für sich selbst. Dann: Ein Gespräch mit einer anderen Spielerin / einem anderen Spieler. Danach: Diskussion, Feedback, Planung, eventuell Spieltext-Ergänzung, Programmheft-Material-Sammlung, Stichworte für den Abschlussbericht (bei Drittmittelförderung wichtig) ...

Oder: Alle Spielerinnen und Spieler bleiben als Gruppe zusammen und sprechen unter ‚Anleitung‘ des Schaubildes über die stattgefundene Theaterprobe oder Aufführung. Danach: Verschriftlichung für sich selber oder als jeweiliges Teilprodukt für die Gruppen-Prozessanalyse ...

Das vorgelegte Modell ist auch ein Vorschlag zum gezielten Andersmachen. Speziell zum Kopieren in den Künsten sagte etwa der theater-praktische Theoretiker und theoretisch versierte Theaterpraktiker Bertolt Brecht 1949: „Natürlich muss das künstlerische Kopieren erst erlernt werden, genau wie das Bauen von Modellen ... es gibt eine sklavische Nachahmung und eine souveräne ... Die Veränderungen des Modells, die nur erfolgen sollten, um die Abbildungen der Wirklichkeit zum Zweck der Einflussnahme auf die Wirklichkeit genauer, differenzierter, artistisch phantasievoller und reizvoller zu machen, werden um so ausdrucksvoller sein, da sie eine Negation von Vorhandenem darstellen ...“² So entsteht durch kreatives, biografisches Kopieren / Übernehmen ein neues, kommunikatives Wissensdesign.

Anmerkungen

1 Langenscheidts *Universal-Wörterbuch Spanisch*, Berlin u. a. 2000, 5. Aufl., S. 261.

2 *Hemmt die Benutzung des Modells die künstlerische Bewegungsfreiheit? (Fragen des Wuppertaler Intendanten) = Gespräch zwischen Winds und Brecht 1949*, in: *Berliner Ensemble und Helene Weigel (Hg.): Theaterarbeit*. Dresden 1952, S. 312; auch in: *GFA*, Bd. 25, S. 389 (den Hinweis verdanke ich Gerd Koch).

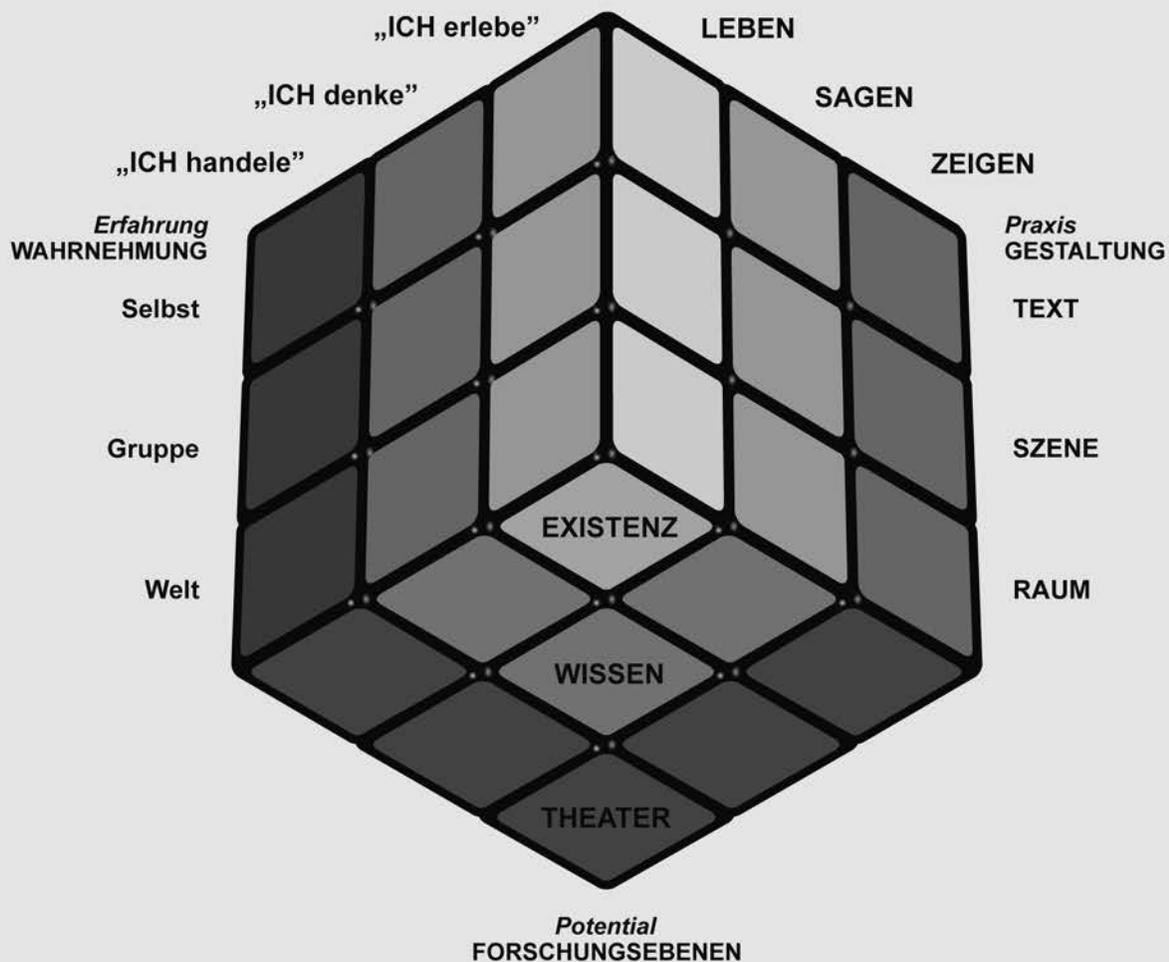
Eigen-Sinn und Gruppen-Sinn in der Theater-Bildung: Reflexions-Übungen – ein Modell aus dem Design-Wissen

© Uta Jugert / Dipl. Kommunikationsdesign / M.A. Biografisches & Kreatives Schreiben

Biografieren als ästhetisch-mediale Praxis

Methoden: Integrative Schreib- und Theaterpädagogik / Designwissen / Sozialforschung / Medienpraxis

Wie lässt sich Theater-Bildung sinnvoll für die
Entwicklung des Selbst und der Gruppe nutzen?



Experimentelle Forschungspraxis im Felde impliziten Wissens

Diskussion:
Leitbild reflexive Erziehungswissenschaft/
Erweiterung sozialwissenschaftliche Methoden/
»Existenzielle Bildung«/
Szenografisches Design

Effekte:
Weltergänzung durch Poesie/
Innere und äußere Welt integrieren/
Sinnbedürfnis befriedigen/
»Ästhetischer Widerstand«

„Ja, das Unerwartete geschieht...“

Meine eigensinnige Lektüre von Ernst Blochs Gedanken: „Die Schaubühne, als paradigmatische Anstalt betrachtet, und die Entscheidung in ihr.“

Stephan Weßeling

Grundsätzlich stimme ich dem als Überschrift verwendeten Satzfragment aus Ernst Blochs „Das Prinzip Hoffnung“, Kapitel 30, von 1959 (Suhrkamp Verlag) zu. In der Öffnung für das Unerwartete, das ja tatsächlich ständig geschieht, steckt viel Potential für eine phantasievolle Zukunft des Theaters. Das gilt für das professionelle Theater, wie für die Basiskultur. Diese Zukunft hat elementar mit der Lust an der Verwandlung (Anders-Seinkönnen) und der Verbesserungswürdigkeit und der langsamen, doch möglichen Veränderbarkeit von Mensch und Gesellschaft zu tun.

Mit dem Begriff „Die Schaubühne als paradigmatische Anstalt“ (hier als Ort für das Lernen an Beispielen / am Modell verstanden) kann ich etwas anfangen. Ich stoße mich allerdings an dem Wort „Anstalt“: eine schulische Einrichtung, eine für psychisch Kranke? Damit sollte eine Schaubühne nicht verwechselt werden. Eine Behörde oder eine Institution des öffentlichen Rechts? Mit viel Verwaltung hat ein Theater schon zu tun, doch der Kern einer Schaubühne sollte ein anderer sein.

Schaubühne als Veranstaltungsort

Ich gehe von der Schaubühne als einem „Veranstaltungsort“ aus. Damit verbinde ich einen Ort für Erlebnisse, Erfahrungen und der einen oder anderen Erkenntnis. Ich verstehe darunter einen künstlerischen Kommunikationsraum von gewisser Stabilität und Kontinuität, finanziell abgestützt, für Personen, die frei sind in der Wahl und Praxis ihrer Phantasien, Methoden und Ergebnisse. Einen Ort, wo Versuche und Muster theatralischer – zunehmend auch performativer – Gestaltungen erprobt und gezeigt werden. Menschen können dorthin gehen, sich in emanzipatorischer Weise mit den gezeigten Versuchen (Experimenten) und Mustern (also, dem was schon da war, doch stets wieder neu gezeigt werden sollte) auseinandersetzen und entscheiden, was sie davon halten.

Eine weitere Schwierigkeit, die sich in dem Begriff der „paradigmatischen Anstalt“ versteckt, sehe ich in der Gefahr des schulisch Belehrenden. Paradigmen tendieren (wie Prinzipien oder Spielregeln) zum Formelhaften und Ideologischen. Frei nach Brecht, erhalten die allerdings ihre notwendige Lebendigkeit und Frische dadurch, dass sie hin und wieder respektlos überschritten werden. Sie dürfen nicht zum Selbstzweck mutieren.

Für mich wäre daher die „Schaubühne“ ein Möglichkeitsraum, in dem ich mich – auch – als zuschauende Person ernst genommen fühle. Nachzulesen etwa in Andrej Tarkowskij's kurzem, aber bemerkenswerten Text „Zum Verhältnis von Künstler und Publikum“: „Man muss den Zuschauer, seine Würde achten. Man sollte ihm nicht ins Gesicht blasen, so etwas mögen nicht einmal Katzen und Hunde.“ Ich möchte mich im Theater auch nicht wie ein unwissender Schüler fühlen, der von einem allwissenden Regiegott darüber unterrichtet werden müsste, wie

das Leben so läuft. Vielmehr ist es mein Wunsch, immer etwas Neues, Anderes oder Überraschendes zu lernen und zugleich gut unterhalten zu werden. Darin liegt für mich kein Widerspruch, sondern das geht wunderbar zusammen. Dann kann auch das zitierte „Unerwartete“ geschehen: Glück, Freude, Zorn, Zustimmung, Widerspruch, Traurigkeit, Erkenntnis, Lachen, Kommunikation.

Zurück zu Ernst Bloch. Der „erhobene Zeigefinger“ war seine Sache nicht: „Wo er auftauchte, war viel bürgerlich-puritanischer Kunsthass, war mindestens Fremdheit zur Kunst am Werk. Nicht zu selten leider wurde diese Fremdheit auch von Sozialisten betätigt, gleich als wäre das Theater kein Vergnügen, sondern eine Sonntagsschule (mit nichts als Bösewichtern und Musterknaben).“ Deshalb lobt er Brechts Theater, das keine „ungeschmückte moralische Anstalt“ sein sollte.“ Ernst Bloch wünscht sich Offenheit, frische Luft, Veränderbarkeit. Ja, das Unerwartete geschieht. Damit bin ich einverstanden.

Aber ich bin nicht einverstanden, wenn er schreibt: „Und wie die Mittel, so ist der Inhalt der durchs progressive Theater vermittelten Belehrung (Medizin und Unterweisung) einer der Freude; als solcher wirkt er im Spiel als der kämpfend herzustellende oder als hergestellt voraufscheinende.“ Dazu zitiert Bloch Brecht (Kleines Organon, § 56): „So ist die Wahl des Standpunkts ein anderes Hauptteil der Schauspielkunst, und er muß außerhalb des Theaters gewählt werden. Wie die Umgestaltung der Natur, so ist die Umgestaltung der Gesellschaft ein Befreiungsakt, und es sind die Freuden der Befreiung, welche das Theater eines wissenschaftlichen Zeitalters vermitteln sollte.“ Bloch erscheint das Theater als ein „Haus der entscheidenden Handlungen, über die und zwischen denen entschieden wird.“

Schaubühne und Umgestaltung

Ich meine hingegen, dass die „Umgestaltung einer Gesellschaft“, wie auch die „Umgestaltung der Natur“ unter der Maßgabe heutiger Informationsstandards und wissenschaftlich erforschter globaler Bedingungsbeziehungen kein reiner Akt der Freude und Befreiung mehr sein können. Die Umgestaltung vollzieht sich in der Gegenwart und nahen Zukunft doch wohl eher als ein Akt der Vernichtung und Zerstörung. Nicht von ungefähr haben seit dem Jahr 2000 verschiedene Wissenschaftler das Ende des zwischeneiszeitlichen *Holozän* prognostiziert und stattdessen den Begriff des *Anthropozän* vorgeschlagen. Der Mensch ist mittlerweile zu einem der großen, nicht positiven Einflussfaktoren auf die biologischen, geologischen und atmosphärischen Prozesse auf der Erde geworden.

Mir scheint, dass das Theater in seiner Bedeutsamkeit einerseits überschätzt, andererseits falsch eingeschätzt wird. Es ist doch nicht so, dass die Schaubühne heute die „Freuden der Befreiung eines wissenschaftlichen Zeitalters“ vermitteln könnte oder sollte. Nach meinen Erfahrungen im Theaterbereich ist und war

„Ja, das Unerwartete geschieht...“

die Schaubühne zu keiner Zeit ein „Haus der entscheidenden Handlungen“. Das ist ein mir zwar sympathischer, doch unerfüllbarer Wunschtraum.

Ich brauche die Künste und die künstlerische Arbeit in meinem Leben einfach. Wie die Luft zum Atmen. Sie machen zunächst einmal mein persönliches Leben lebenswert. Sie zeigen mir Werte auf, die ich mir wünsche, doch allzu häufig nicht in meinem Alltag umsetzen kann. Ich plädiere dafür, das Theater, wie alle anderen Künste, nicht zu idealisieren und zu einem konkreten (tagespolitischen) Handlungsinstrument der Umgestaltung von Gesellschaft oder Natur zu stilisieren. Die Künste wirken anders und auf längere Sicht. Ich glaube auch, dass Brecht, würde er noch leben, seine Theorie und Praxis des Theaters modifizieren und in Teilen auch korrigieren würde. Mich würde interessieren, wie Brecht Bühnengestaltungen von Pollesch, Marthaler, Castorf oder Hartmann aufnehmen würde.

Zurück zu Ernst Bloch: „Weiteres zur Probe aufs zu suchende Exempel“, das er ja wohl anstrebt. Da bezieht er sich auf die Lehrstück-Konzeption Brechts, namentlich zu finden in Brechts Stück „Die Maßnahme“. Die findet er toll, weil sie offen sei für Experimente, das unerwartete Andere. Er schreibt: „Es ist zweifellos ungewohnt, dass Stücke lehren, indem sie selber erst lernen. Daß ihre Menschen und deren Handlungen fragend-untersuchend gewendet und auch umgewendet werden. Trotzdem kommt eine offene Form in allen Dramen schon vor, wo ein Mensch, eine Lage gerade in ihrem währenden Widerspruch gezeigt werden. Nur wo eine Hauptfigur – als Charakter oder als soziale Funktion – einsinnig – unvermeidlich handelt, dort gibt es keine derartigen Variabilitäten.“ Und als Beispiele für diese unvermeidlichen Unveränderbarkeiten im Denken, Fühlen und Handeln von Figuren, führt er Othello (Eifersucht) an oder Kreon (Staatsräson) oder Antigone (Mutterrecht). Er schreibt: „Die Konflikte sind hier unausweichlich, das Experiment eines Anders-Seinkönnens, Anders-Handelnkönnens, Anders-Endenkönnens wäre hier selbst in bloßen Andeutungen einer Interpretation und ihrer Regie grotesk. Aber gibt es nicht in einer großen Reihe von Dramen mehrseitige Naturen und

solche mit mehrfach möglichen Wegen vor sich?“ Als Beispiele nennt er Shakespeares „Hamlet“ oder Goethes „Tasso“. Hier wird deutlich, wie stark sich doch die Theaterwelt von 1959 unterscheidet von gegenwärtigen Entwicklungen. Insofern ist der Text an dieser, wie auch anderen Stellen sprachlich und inhaltlich durchaus ein bisschen veraltet. Was soll's. Ich finde ihn als Zündfunke für meine eigensinnigen Gedanken zur „Schaubühne“ durchaus lesenswert und aufschlussreich.

Heute hat in den Schaubühnen der Republik der Regisseur die Allein-Herrschaft übernommen, und der kann durchaus als Bühnenbildner daherkommen oder als Journalist. Das hat Vor- und Nachteile. Mit reichlich Eigensinn und großem Ego jedenfalls (da hat sich nicht viel verändert) nehmen viele Regisseure auch die Autorenschaft einer Produktion für sich in Anspruch. Sie greifen tief in Texte ein, bauen um, tauschen aus, schieben ineinander, überlagern, bearbeiten oder sie transformieren ganze Romane oder adaptieren Filmstoffe. Mit anderen Worten: Es existieren zahlreiche disparate Ästhetiken, Schauspielstile, Erzählformen, Textproduktionsverfahren und (personale, mikro-ästhetische) Inszenierungsmoden nebeneinander. Aber: Wenn wirklich mal ein Schauspieler vollkommen analog aufdreht und zeigt, dass gutes Schauspiel in der Tat eine hohe Kunst ist, erschrecken die Leute nicht selten und / oder sie reagieren begeistert.

Für mich und meine Theaterpraxis, insbesondere als Theatermensch, der mit nicht-professionellen Theaterbegeisterten arbeitet, ziehe ich aus dem Text von Ernst Bloch etwa diese Erkenntnis: Einerseits bleiben „traditionelle Theatertexte“ und „traditionelle Schauspielarbeit“ auf der Schaubühne und überall, wo Theater erprobt und gezeigt wird, wichtig. Andererseits wird sich das Theater zunehmend allen möglichen (unerwarteten) zeitgenössischen Erzählformen, Darstellungsmöglichkeiten und Bühnenästhetiken in kritisch offener Weise zuwenden müssen, um eine gesellschaftlich wirkende und relevante Kraft zu bleiben – oder überhaupt erst zu werden? Und da sind wir auch schon bei einem Beruf angelangt, der im Jahre 1959 nicht einmal zu erahnen war: bei der professionellen Theaterpädagogik. Eins steht fest: Das Unerwartete geschieht. Jeden Tag.

MAGAZIN

Ganz dem Erzählen verschrieben – Verleihung des Bundesverdienstkreuzes und des Europäischen Märchenpreises 2015 an Kristin Wardetzky für ihre Verdienste um die Erzählkunst

Ein Mitteilung des Deutschen Archivs für Theaterpädagogik (DATP)

Kristin Wardetzky - Erzählerin, Märchenforscherin, Professorin i.R. für Theaterpädagogik an der Universität der Künste Berlin - erhielt am 11. Februar 2015 in Berlin das Bundesverdienstkreuz am Bande der Bundesrepublik Deutschland verliehen. Der Staatssekretär der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Mark Rackles, überreichte ihr nach seiner Rede die Auszeichnung „für Ihr außerordentliches ehrenamtliches Engagement und Ihre wissenschaftlichen Leistungen, insbesondere Ihren unermüdlichen Einsatz, das Erzählen als Kunstform zu etablieren“¹.

Geboren im thüringischen Ranis war Kristin Wardetzky nach ihrem Studium der Germanistik und Anglistik in Jena und einem Fernstudium der Pädagogischen Psychologie in Leipzig als Theaterpädagogin am „Theater der Freundschaft Berlin“ tätig. Dort führte sie fast 20 Jahre lang – als ein Unikat im deutschsprachigen Raum² – umfangreiche Forschungsprojekte zur Rezeption von jungen Zuschauer*innen durch. Daraus resultierte sowohl ihre Promotion 1984 zum Thema „Kinder im Theater. Untersuchungen zur Aneignung von Theater durch Kinder der Klassen 2 bis 8“ – eine rezeptions-psychologische Untersuchung – als auch ihre Habilitation 1991 zur Märchen-Rezeption von Kindern („Märchen – Lesarten von Kindern – eine empirische Untersuchung“). Nach dieser intensiven Phase der Auseinandersetzung mit Märchen hatte sie das Erzählen mit dem Weggang vom Theater „durch Vorbilder, Kurse und Workshops bei begeisterten Erzähler*innen“³ kennengelernt und „gemerkt, dass das ein noch unentdecktes Feld für die Theaterpädagogik ist (...) und begriffen: Jeder Theaterpädagoge sollte auch ein magister narrans sein.“⁴ Sie lehrte zunächst 1992-1993 als Professorin für Theaterpädagogik und Kinder- und Jugendliteratur an der Fachhochschule

für Sozialwesen Darmstadt, ab 1993 bis zur Emeritierung 2007 als Professorin für Theaterpädagogik an der Hochschule (später: Universität) der Künste Berlin, wo sie bereits 2001 mit vier Studierenden die Erzählerinnen-Gruppe FabulaDrama initiierte. 2005 setzte sie ihre Idee zu einem zweijährigen Pilotprojekt unter dem Titel „Sprachlos?“ zur Sprachförderung in der Berliner Brennpunktschule Anna Lindh um, in dessen Rahmen die Langzeitwirkung des freien Erzählens im Bereich der Sprachförderung, der Entwicklung der Zuhör- und Erzählfähigkeit und der Phantasie von Kindern untersucht wurde. Das Projekt wurde 2007 mit dem Sonderpreis der Jury des Wettbewerbs „Kinder zum Olymp“ ausgezeichnet. Im selben Jahr erfolgte die Gründung des Vereins Erzählkunst e.V., dessen Vorstandsvorsitzende sie nach wie vor ist, sowie die Etablierung der „Offenen Erzählbühne“ zunächst im Theater Tribüne, seit 2010 im Theater o.N. in Berlin. Gemeinsam mit ihrer Kollegin Sabine Kolbe entwickelte sie das Projekt „Sprachlos?“ ab 2008 weiter zu „Erzählzeit“, das seit dem Schuljahr 2012/13 in die Regelförderung des Berliner Senats für Bildung, Jugend und Wissenschaft übernommen wurde und 2012 den Preis im bundesweiten Wettbewerb „Ideen für die Bildungsrepublik“ erhielt. 2010/11 konnte sie sich mit der Initiierung des Zertifikatskurses „Künstlerisches Erzählen – Storytelling in Art and Education“ am Berliner Career College der Universität der Künste Berlin, den sie konzeptionell entwickelt hatte, schließlich den lang gehegten und kontinuierlich verfolgten Wunsch einer „Erzählakademie“ realisieren. Darüber hinaus übernahm und übernimmt sie in ihren zahlreichen ehrenamtlichen Engagements verschiedene Funktionen in Gremien wie Kuratorien, Vereinen und

Jurys. Damit widmete sie sich in den letzten 35 Jahren beinahe ausschließlich der Erzählkunst und deren Professionalisierung.

Staatssekretär Rackles betonte in seiner Laudation vor den anwesenden langjährigen Kolleg*innen und Weggefährt*innen neben ihrer Professionalität und Leidenschaft für die Sache auch Kristin Wardetzky stets respektvolle, wertschätzende, teamorientierte Kommunikation und Bescheidenheit: „Menschen, die Sie besser kennen als ich, sind von Ihrer gleichermaßen hochprofessionellen und leidenschaftlichen Art der Schilderung hingerissen. Es war und ist Ihnen immer eine Herzensangelegenheit, Erzählen als unverzichtbare Größe der menschlichen Selbstversicherung und als Kulturtechnik zu befördern. Sie sind hoch engagiert



Ganz dem Erzählen verschrieben

für alle Projekte des Erzählens, der Literaturvermittlung und des Theaters: eine durchsetzungsfähige Kämpferin – nicht auf die rücksichtslose, sondern auf eine sanfte und sehr überzeugende Art, unterstützt durch gute Argumente und begleitet von einem – im besten Sinn – wertkonservativem Arbeitsethos und Pflichtgefühl. Dabei bleibt der Respekt gegenüber anderen nicht auf der Strecke, den Sie auch in

Ihrer wertschätzenden Kommunikation und Ihrer Bescheidenheit zum Ausdruck bringen. Bei allem Engagement gelten Sie als Teamplayerin, an der sich dennoch viele junge Menschen orientieren.“

Am 24. September d.J. wird Kristin Wardetzky zudem in einem Festakt der Europäische Märchenpreis 2015 verliehen, den sie im Rahmen der Herbsttagung der Märchen-Stiftung Walther Kahn in Münsterschwarzach

erhalten wird. Damit wird „vor allem ihr engagierter Einsatz, die Grimm'schen Märchen, die Volksmärchen allgemein und klassische Erzählstoffe aus der europäischen Mythologie in ihrer Wirkungsmacht des Erzählens darzustellen“⁵, geehrt. Kristin Wardetzky's wissenschaftlicher und theaterpädagogischer Vorlass wird seit 2012 schrittweise vom Deutschen Archiv für Theaterpädagogik (DATP) übernommen und betreut.

Anmerkungen

1 Rackles, Mark (2015): *Laudation des Staatssekretärs der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft*, S. 1. Quelle und Downloadmöglichkeit unter <http://erzaehlkunst.com/ueber-den-verein/> (15.07.2015).

2 Vgl. dazu u.a. Kolar/DATP (2015): *AUS DEM ARCHIV. Rezeptionsforschung im Kindertheater der DDR*. In: *Zeitschrift für*

Theaterpädagogik/ Korrespondenzen, Heft 64, April 2014, S. 84-85.

3 Wardetzky, Kristin im Gespräch mit Hentschel, Ute (2005): *Ich bin zutiefst neugierig auf Geschichten*. Interview mit Kristin Wardetzky. In: Streisand, Marianne / Hentschel, Ulrike / Poppe, Andreas / Ruping, Bernd (Hg.) (2005): *Generationen im Gespräch*. *Archäologie der The-*

aterpädagogik. Berlin und Milow: Schibri-Verlag, S. 312-326, S. 318.

4 Ebenda, S. 319.

5 Märchen-Stiftung Walther Kahn (2014): *Pressemitteilung vom 26.09.2014*. URL: <http://www.maerchen-stiftung.de/europaeischer-maerchenpreis-2015-fuer-prof-dr-kristin-wardetzky/> (15.07.2015).



Bildungswerk für Theater und Kultur

www.btkhamm.de

Fortbildung Theaterpädagogik

– vom Bundesverband Theaterpädagogik (BuT) anerkannt –

07./08. Mai 2016 bis 27.-29. April 2018

14 Wochenenden und 2 Herbstferienblöcke

4 Wochenenden im Wahlpflichtbereich

Kleingruppentreffen



Wir bieten darüber hinaus Kurse und Workshops an, wie: Playback-Theater, Jeux Dramatiques, Theater nach Boal, Zirkuspädagogik, Atem und Stimme, Schminken, und viele mehr ...

Einführungskurs „Das Arbeitsfeld des Klinikclowns“

An drei Wochenenden bieten wir Ihnen einen Einblick in die Arbeitswelt des Klinikclowns:

- Basisarbeit Clown 09./10.04.2016
- Clownstechniken 28./29.05.2016
- Der Klinikclown 11./12.06.2016

Aufbauende Fort- bildung Clownerie

6 Wochenenden
1 fünftägiger Seminarblock

Fundierte Clownerie, das Sie fit macht für die Bühne oder für andere Arbeitsfelder.

Grundkenntnisse im Clowneriebereich sollten vorhanden sein.

Einstieg 07./08.11.2015
Abschluss 21./22.05.2016

Leitung der Fortbildungen:
Andreas Hartman
Hilde Cromhecke



Körperbild von Jugendlichen Theater als interdisziplinärer Ansatz der Gesundheitsförderung im Setting Schule

Hanna Hofmann¹, Katharina Binder² und Carl-Walter Kohlmann³

Theater kann durch die Vermittlung von Informationen und positiven Rollenbildern einen wichtigen Beitrag in der Gesundheitsförderung leisten. Ob über das Präventionstheater hinaus auch das eigene Theaterspielen einen positiven Einfluss auf das Körperbild von Jugendlichen hat, wurde in einem schulischen Theaterprojekt zur Ganztagsbetreuung untersucht. Das eigene Körperbild besitzt eine große

Interventionsgruppe und einer Kontrollgruppe 1, die sich aus den Schülern ohne Nachmittagsbetreuung zusammensetzte, wurden zwei weitere Kontrollgruppen mit anderen AGs berücksichtigt (siehe Tabelle). Die Treffen der Theater-AG sowie der anderen AGs fanden über einen Zeitraum eines Schulhalbjahres im wöchentlichen Rhythmus statt, wurden von den beiden Autorinnen (HH, KB) durchgeführt und

rinnen und Schüler 16 Fragen aus dem Dresdner Fragebogen zum Körperbild (Pöhlmann & Joraschky, 2008) zu den Facetten *Vitalität* (z.B. „Ich bin körperlich fit“) und *Selbstakzeptanz* (z.B. „Ich mag meinen Körper“) auf einer fünfstufigen Antwortskala von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft völlig zu“.

Die Effekte der Gruppenzugehörigkeit auf die Veränderungen über den sechsmonat-

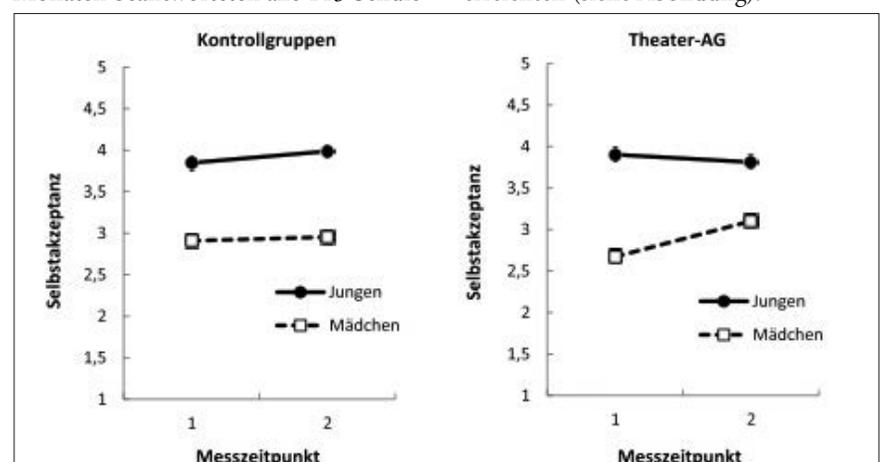
Gruppe	Beschreibung	Zusammensetzung
Interventionsgruppe	Theater-AG	$n = 13$ (9 Jungen, 4 Mädchen)
Kontrollgruppe 1	keine AG	$n = 57$ (29 Jungen, 28 Mädchen)
Kontrollgruppe 2	Hip-Hop-AG und AG Standardtanz	$n = 25$ (10 Jungen, 15 Mädchen)
Kontrollgruppe 3	Informatik-AG, Recycling-AG, Kunst-AG	$n = 20$ (13 Jungen, 7 Mädchen)

Relevanz im Leben der Jugendlichen. Die Wahrnehmung und Beurteilung des eigenen Körpers wirkt sich auch auf das Selbstwertgefühl und das Wohlbefinden Jugendlicher aus (vgl. Bielefeld 1986, Verkuyten 1990). Im Rahmen der 2011 veröffentlichten HBSC-Studie zum Gesundheitsverhalten von 11- bis 15-jährigen Schülern konnte gezeigt werden, dass sich nahezu die Hälfte der Mädchen und etwa ein Drittel der Jungen zu dick finden (vgl. HBSC-Team Deutschland, 2011). Studien weisen darauf hin, dass das Körperbild bei Mädchen im Vergleich zu Jungen negativer ausfällt (vgl. Vilhjalmsson & Kristjansdottir, 2012, Buddeberg-Fischer & Klaghofer, 2002). Somit ist insbesondere für Mädchen die Akzeptanz des eigenen Körpers eine entscheidende Entwicklungsaufgabe (vgl. Böger, 2010).

Mit dem Ziel, ein positives Körperbild zu fördern, wurde eine Theater-AG in das Nachmittagsprogramm einer bayerischen Mittelschule eingebunden und auf seine Wirksamkeit im Vergleich zu anderen Angeboten geprüft. An der sechsmonatigen Studie nahmen 113 Jugendliche im Alter von 12 bis 16 Jahren teil. Hierbei wurden sowohl Schüler der Ganztags- als auch der Halbtagsklassen eingebunden. Die Jugendlichen der Ganztagsklassen konnten für den Nachmittagsunterricht aus verschiedenen AGs wählen. Neben der Theater-AG als

dauerten 90 Minuten pro Einheit. Die Theater-AG basierte auf den Grundgedanken des Improvisationstheaters nach Keith Johnstone (1993, 1999). Alle eingesetzten Methoden wurden ausgewählt, um die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper zu fördern, die Selbstwahrnehmung zu schulen und einen differenzierten Blick auf die eigenen Fähigkeiten zu ermöglichen. Zunächst wurden verschiedene Aufmerksamkeitsübungen eingesetzt, um den Jugendlichen die Arbeit mit dem eigenen Körper spielerisch zu vermitteln. Weiterhin wurde die Methode der geführten Improvisation angewandt. Hierbei wurden Themen vorgegeben, zu denen die Jugendlichen Szenen entwickeln sollten. Zu Beginn des Schuljahres und nach sechs Monaten beantworteten alle 113 Schüle-

gen Zeitabschnitt wurden statistisch geprüft (Varianzanalysen mit Messwiederholung). Generell zeigte sich, dass Mädchen sowohl in der Selbstakzeptanz; $F(1,107) = 30,82$, $p < .001$; als auch in der Vitalität; $F(1,107) = 9,26$, $p < .005$; geringere Werte als die Jungen aufwiesen. Besonders hervorzuheben ist allerdings der positive Effekt der Teilnahme an der Theater-AG auf die Selbstakzeptanz bei den Mädchen; Interaktion Messzeitpunkt \times AG \times Geschlecht: $F(3,107) = 2,94$, $p < .05$. Während zu Beginn der Intervention die Schülerinnen und Schüler noch starke Unterschiede in der Selbstakzeptanz aufwiesen, verringerte sich diese Differenz nur in Folge des Theaterspielens bedeutsam, jedoch ohne dass die Mädchen das Niveau der Jungen erreichten (siehe Abbildung).



Körperbild von Jugendlichen.

Die Studienergebnisse bestätigen zunächst die starken Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen im Bereich des Körperbildes. Die Teilnahme an der Theater-AG hatte jedoch im Vergleich zu den anderen Angeboten einen günstigen Effekt zumindest auf die Selbstakzeptanz des eigenen Körpers bei den Mädchen. Theaterspielen scheint insbesondere ihnen

die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper und damit eine Steigerung der Selbstakzeptanz zu ermöglichen. Trotz der kleinen Gruppengrößen ist dieser, wenn auch schwache Effekt ermutigend, Theater als Angebot der schulischen Gesundheitsförderung weiter zu erforschen. Besonderes Augenmerk sollte vor den Erfahrungen mit dem berichteten Theaterprojekt hierbei auf

die Freiwilligkeit der Teilnahme, die Rolle des Geschlechts der Beteiligten sowie die Altershomogenität in den Gruppen gelegt werden, um Teilnahmemotivation und Offenheit bei einer angemessenen Auswahl von Methoden sicher zu stellen.

¹ Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, ² Junges Theater Göttingen

Literatur

- Bielefeld, J. (1986): Zur Begrifflichkeit und Strukturierung der Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper. In: Ders. (Hg.): Körper – Grundlage menschlichen Bewegungsverhaltens, Hogrefe, S. 3-36.
- Böger, A. (2010): Körper und Geschlecht im Jugendalter: Schlaglichter auf eine Entwicklungsaufgabe für beide Geschlechter. In: Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung, Wiesbaden, S. 133-152.
- Buddeberg-Fischer, B. / Klaghofer, R. (2002): Entwicklung des Körpererlebens in der Adoleszenz. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 51(9), S. 697-710.
- HBSC-Team Deutschland (2011): Studie Health Behaviour in School-aged Children – Faktenblatt "Körperbild und Diätverhalten von Kindern und Jugendlichen", WHO Collaborating Centre for Child and Adolescent Health Promotion, Bielefeld.
- Johnstone, K. (1993): Improvisation und Theater, Berlin.
- Johnstone, K. (1999): Theaterspiele, Berlin.
- Pöhlmann, K. / Joraschky, P. (2008): Das Körperbild von Essgestörten. Selbstbeschreibungen auf der Basis des Dresdner Körperbildfragebogens. In: Joraschky, P. / Lausberg, H. / Pöhlmann, K. (Hg.): Körperorientierte Diagnostik und Psychotherapie mit Essstörungen, Gießen, S. 57-73.
- Verkuyten, M. (1990): Self-Esteem and the Evaluation of Ethnic Identity Among Turkish and Dutch Adolescents in the Netherlands. In: The Journal of Social Psychology 130(3), S. 285-297.
- Vilhjalmsson, R. / Kristjansdottir, G. (2012): Bodily deviations and body Image in Adolescence. In: Youth & Society 44, S. 366-384.

Abbildung - Selbstakzeptanz der Jungen und Mädchen in den Kontrollgruppen (zusammengefasste Kontrollgruppen 1 bis 3) und der Theater-AG zu den beiden Messzeitpunkten (1: vor der Intervention, 2: nach der Intervention). Antwortskala: 1 = „trifft gar nicht zu“, 2 = „trifft kaum zu“, 3 = „trifft teilweise zu“, 4 = „trifft weitgehend zu“, 5 = „trifft völlig zu“



Anzeigenschluss

für das Heft 68 ist **Februar 2016**.

Anzeigen-Annahme:

Schibri-Verlag

Telefon: 039753/22757

Mail: info@schibri.de

Bei rechtzeitiger telefonischer Absprache Ihrer geplanten Anzeigenschaltung können Sie die Anzeigendatei ggf. später als zum o. g. Anzeigenschlusstermin einsenden.

Theaterpädagogisch arbeiten im Lehramtsstudium

Nicola Großbrahm / Anke B. Liegmann

Im Rahmen des Projekts *Professionalisierung in der Lehrerbildung* (PROFiL)¹ werden an der Universität Duisburg-Essen innovative Lehrveranstaltungen für den bildungswissenschaftlichen Studienanteil entwickelt, durchgeführt und evaluiert. Als übergeordnetes Ziel verfolgt PROFiL die Initiierung von Reflexionsprozessen bei angehenden Lehrkräften. Damit steht eine grundlegende Facette der Professionalität von (angehenden) Lehrkräften im Fokus der Veranstaltungskonzeption. Die Projektarbeit bietet eine große Chance, das Potenzial universitärer Lehre kreativ zu nutzen. In diesem Artikel soll vorgestellt werden, wie die Theaterpädagogik ihren Platz in der Lehrerbildung der Universität Duisburg-Essen findet.

Erfahrung ergänzt Vermittlung

Lerngelegenheiten für den Erwerb von fachwissenschaftlichem, fachdidaktischem und bildungswissenschaftlichem Wissen bereitzustellen, ist eine zentrale Aufgabe universitärer Lehrerbildung (Blömeke et al. 2010). Die Schulpraktika dienen einer Überprüfung der Berufsvorstellungen sowie der Verknüpfung von erlernten Theorien und erlebter Praxis. Möglichst früh vor Eintritt ins Referendariat sollen so die Weichen für die Entwicklung eines professionellen, reflexiven Habitus gestellt werden. Offen bleibt die Frage der Umsetzung: Wie können universitäre Settings lebendige, anregende Erfahrungen bereitstellen, die auf die künftige Berufsrolle und das herausfordernde Tätigkeitsfeld von Lehrkräften vorbereiten und dabei Reflexionsprozesse anbahnen und begleiten? Wie lassen sich Praxiserfahrungen auch abseits der Schule im bildungswissenschaftlichen Studium inhaltlich und methodisch gestalten?

Ebenso wie Studierende Methodenkompetenz in ihrer fachdidaktischen Ausbildung womöglich leichter erwerben, wenn ihnen eine Unterrichtsmethode nicht nur vorgestellt wird, sondern sie sie selbst ausprobieren und dadurch das Für und Wider am konkreten Anwendungsbeispiel kritisch reflektieren können, so will auch PROFiL praxisorientierte Reflexionsanlässe gestalten. Hierfür wurden vier

unterschiedliche Formate konzipiert, die im Folgenden skizziert werden.

Auftakt im Sommersemester 2013

In Kooperation mit der Folkwang Universität der Künste wurde ein dreitägiger Workshop „Szenisches Spiel für Lehramtsstudierende“ entwickelt und seither ein Mal pro Semester angeboten. Im geschützten Raum einer kleinen Gruppe von maximal 12 Teilnehmer_innen werden unter der Anleitung einer erfahrenen Schauspiel- dozentin Übungen durchgeführt, die das Auftreten fokussieren und individuelle Handlungsmuster analysieren. Die theaterpädagogischen Arbeitsweisen ermöglichen den Studierenden über Differenz- erfahrungen mehr über sich selbst zu lernen: Die Sensibilisierung der eigenen Wahrnehmung und das Feedback der Gruppe hilft, einen Abgleich zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung vorzunehmen. Dabei ist der Erkenntnisweg für den universitären Kontext eher untypisch. Reflexion im Studium erfolgt in der Regel schriftlich, z.B. in Form von Portfolios oder Lerntagebüchern. Im Workshop jedoch sollen hauptsächlich non-verbale und nicht-kognitive Ausdruckformen den Prozess mitbestimmen, wodurch Reflexionsprozesse eine andere Qualität erhalten. Auch lassen sich Konzepte thematisieren, die im traditionellen Lehrangebot kaum repräsentiert sind. So bearbeiten die Studierenden durch szenische Improvisation, wie sich Hoch- bzw. Tiefstatus ausdrücken lassen, lernen Status als ein dynamisches Gefüge kennen und erproben seine Bedeutung für den Schulkontext. Am letzten Tag des Workshops werden Unterrichtssituationen durchgespielt. Die szenische Auseinandersetzung und damit das spontane Reagieren auf eine herausfordernde Situation decken handlungsleitende Muster auf. Die Spielsituation bietet zudem die Möglichkeit, mit alternativen Verhaltensweisen zu experimentieren. Alle Teilnehmenden schätzen das ausführliche und individuelle Feedback der Gruppe. Die Evaluation² zeigt ein einheitliches Bild zufriedener Teilnehmer_innen. Aufbau und Durchführung des

Workshops werden ausnahmslos positiv bewertet und als wertvolle Ergänzung zum übrigen Lehrangebot wahrgenommen.

Theaterpädagogische Akzente im Lehrangebot

Überzeugt vom Wert der theaterpädagogischen Arbeit werden sukzessiv weitere Impulse im bildungswissenschaftlichen Studienanteil gesetzt, die erst durch die theaterpädagogische Fortbildung der Projektmitarbeiterin Nicola Großbrahm möglich werden. Das Blockseminar „Lehrer_in werden – Lehrer_in sein?“ wird als Alternative zur Vorlesung „Pädagogische Professionalität in schulischen Handlungsfeldern“ angeboten und richtet sich primär an Studienanfänger_innen. Während es thematisch große Überschneidungen gibt, differiert die Art der Darbietung bzw. der Erarbeitung der Inhalte im Vergleich zur Vorlesung. Die persönliche Motivation für die Wahl eines Lehramtsstudium sowie subjektive Theorien über guten Unterricht werden ebenso zum Gegenstand der Auseinandersetzung, wie Aspekte der Gesundheit und Professionalisierung von Lehrkräften. Einsatz von Stimme, Intonation und Körpersprache, Authentizität und Präsenz können, anders als in der Vorlesung, praxisorientiert bearbeitet werden. Als Gründe für die Wahl des Seminars anstelle der Vorlesung geben die Studierenden an, lieber praxisorientiert im Austausch mit anderen lernen zu wollen. Daneben ist der Zeitpunkt des Seminars in der vorlesungsfreien Zeit ausschlaggebend. Das Blockseminar scheint den Studierenden zu helfen, den Perspektivwechsel von der Schüler_innen- zur Lehrer_innenrolle anzubahnen bzw. fortzusetzen.

Im Seminar „Innere Differenzierung inszenieren – Szenisches Spiel, Rollenspiel & Co“ lässt sich die Theaterpädagogik auch im regulären Lehrangebot etablieren. Hier steht nicht allein die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden im Vordergrund. Die Teilnehmenden diskutieren darüber hinaus, welches Potenzial dieser Ansatz für die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern birgt. So sensibilisiert das Seminar nicht zuletzt für

Theaterpädagogisch arbeiten im Lehramtsstudium

die Bedeutung von Beziehungsarbeit im Rahmen schulischer Lernprozesse (vgl. Kuhl & Solzbacher 2012), eine mitunter vernachlässigte Facette von Lehrer_innen-Schüler_innen-Interaktionen. Die Studierenden können ihr fachdidaktisches Methodenrepertoire um Arbeitsweisen ergänzen, die eine „ganzheitlichere“ Sicht auf die Lernenden erlauben und einen wertschätzenden Umgang innerhalb der Lerngruppe fördern können. Als zusätzliches Highlight wurde eine Sitzung von den Theaterpädagoginnen des Grillo Theaters in Essen gestaltet. Ziel dieser Kooperation ist es, das Theater als außerschulischen Lernort zu erleben.

Reflexion der Berufsrolle im Master-Studium

Die bisher beschriebenen Formate sind im Bachelorstudium verortet. Doch auch das Praxissemester hat laut Lehramtszugangsverordnung des Landes Nordrhein-Westfalen die Entwicklung eines professionellen Selbstkonzepts zum Ziel (vgl. MSW 2009, § 8). Die ministerialen Vorgaben für das obligatorische Portfolio der Studierenden differenzieren diese Entwicklungsaufgabe: „Das Praxissemesters erlaubt aber auch einen Blick auf sich selbst: auf Ihre Überzeugungen, Ihre Haltungen, Ihre Ziele, Ihre Rolle, Ihre Erfahrungen, aber auch Ihre Gefühle, die sich bei Ihnen als künftiger Lehrerin oder künftigen Lehrer im Laufe des Praktikums einstellen.“ (MSW 2012, S. 14)

Diese Aspekte werden im Workshop „Selbstreflexion im Praxissemester“ aufgegriffen. Die eingesetzten Übungen bieten den Studierenden Anlässe, wahrzunehmen, wie sie sich in einer Führungsrolle fühlen und ob es ihnen leicht fällt, Verantwortung zu übernehmen. Auch hier helfen Statusübungen sich mit der Berufsrolle auseinanderzusetzen und das Gefüge im Schulkontext stärker zu beleuchten: im Klassenraum, im Lehrerzimmer und im Elterngespräch. Hierbei können die Teilnehmenden erkennen, wie weit sie den Perspektivwechsel von der Schüler_innen- zur Lehrer_innenrolle bereits vollzogen haben. Im letzten Teil des Workshops werden konkrete Praktikumserfahrungen bearbeitet. Dabei wird auf Boals Techniken des Bildertheaters zurückgegriffen (2013, S. 265). Diese retrospektive Auseinandersetzung mit konkreten, erlebten Situationen (dem *Realbild*) hilft nicht nur, die in der Situation wahrgenommenen Emotionen zu erinnern. Mit der Entwicklung von *Ideal-* und *Übergangsbild* lassen sich zudem alternative Handlungsoptionen für die Zukunft erarbeiten.

Resümee

Zweifelsohne, die Impulse, die dieses Projekt in der Lehrerbildung setzt, sind sehr wichtig. Die beobachtbaren Entwicklungsschritte aller Teilnehmenden sowie die Evaluationsergebnisse sprechen eine eindeutige Sprache. Bleibt zu hoffen, dass die Lehrerbildung an der Universität kreativ genug ist, nach Ablauf der Förderung die

Ideen von PROFiL im starren Korsett des Bachelor/Master-Systems zu verorten. Die Studierenden würden es ihr sicher danken.

Literatur

- Blömeke, S. u.a. (2010): Lerngelegenheiten und Kompetenzerwerb angehender Mathematiklehrkräfte im internationalen Vergleich. *Unterrichtswissenschaft* 38(1), S. 29-50.
- Boal, A. (2013): *Theater der Unterdrückten. Übungen für Schauspieler und Nichtschauspieler*, Berlin, S. 265-305.
- Kuhl, J. / Solzbacher, C. (2012): Selbstkompetenzförderung durch Beziehungsarbeit In: Solzbacher, Müller-Using, Doll (Hg.): *Ressourcen stärken. Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule*, Köln, S. 277-295.
- MSW NRW (2009). *Lehramtszugangsverordnung - LZV*: <https://www.sc3hulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/Studium/Regelungen-Lehramtsstudium/LZV180609.pdf> Zugriff: 09.06.15
- MSW NRW (2012). *Portfolio Praxissemester*: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Praxiselemente/Portfolio-Praxiselemente/PortfolioPraxiselementePS.pdf> [Zugriff:09.06.15]

Anmerkungen

- (1) *PROFiL ist Teil des vom BMBF-geförderten Projekts Bildungsgerechtigkeit im Fokus (2011-2016). Es ist dem Teilbereich Rollen- und Identitätsfindung zugeordnet.*
- (2) *Für eine detaillierte Beschreibung der Konzeption und Evaluationsergebnisse des Workshops siehe Großbehm. N. u.a.: Szenisches Spiel im Lehramtsstudium der Universität Duisburg-Essen. Ein Projektbericht (in Vorbereitung).*

Grenzüberwindung und Selbstbestimmung

Der Dialog zwischen Theatern und Theaterpädagogen aus Deutschland und Palästina wird fortgesetzt

Nina Hensel



Von Links: Klaus Hoffmann, Bettina Tonscheidt, Nina Hensel, Florian Vaßen, Jörg Meyer

Um drei Uhr morgens trifft die deutsche Delegation des Palästinensisch-Deutschen Netzwerks *Masrah. Theater.Net* am Sonntag, den 10. Mai, müde, aber erwartungsvoll am Flughafen in Tel Aviv ein. Dort wartet bereits der Fahrer, der die fünf-Mann- und Frau-starke Gruppe sicher durch die Checkpoints nach Ramallah, Palästina, bringt. Das *Ashtar Theater* hat zu einem Festival mit dem Thema „Theater der Unterdrückten“ eingeladen. Dieser Einladung folgten Klaus Hoffmann, Hannover, Vorsitzender des *Arbeitskreises Kirche und Theater* in der Evangelischen Kirche in Deutschland, Prof. Dr. Florian Vaßen, Hannover, Mit-Begründer des grundständigen Studiengangs *Darstellendes Spiel* in Hannover, Hildesheim und Braunschweig und Mit-Herausgeber der *Zeitschrift für Theaterpädagogik Korrespondenzen*, Bettina Tonscheidt, Frankfurt, Theaterlehrerin und

Mitglied des *Landesverbands Schultheater Hessen*, Jörg Meyer, Lingen, Dozent und Studiengangs-Beauftragter am *Institut für Theaterpädagogik* der *Hochschule Osnabrück* und Theaterpädagogik-Studentin Nina Hensel.

Nach einer kurzen Nacht und einem ausgiebigen Falafel-, Hummus- und Minztee-Frühstück wurde das rasant wachsende Ramallah, zurzeit die politische Hauptstadt Palästinas erkundet und es folgten sechs intensive Tage, in denen gemeinsam diskutiert, gespielt, geschaut wurde.

Aus Berlin, Griechenland und Palästina zeigten Theatergruppen Forum-Theaterstücke nach der Methode des brasilianischen Theatermanns Boal, der mit seinem Theater dem Volk eine Stimme geben will und bei dem alle gemeinsam lernen sollen, Zuschauer als *spect-actor* wie auch die Schauspieler. Dazu wurden Workshops

und Symposien zum Theater der Unterdrückten angeboten.

In Bethlehem unterrichteten die Lingener TheaterpädagogInnen an einem Tag auch am *Dar Al Kalima University College of Arts & Culture* und in einer Konferenz wurde mit den palästinensischen Theatern und Hochschulen über die bisherige und zukünftige Zusammenarbeit diskutiert. Im Fokus stand dabei die Fortführung des Palästinensisch-Deutschen Dialogs, der 2010 von dem Theaterwissenschaftler Klaus Hoffmann, dem Präsidenten des *Dar Al Kalima University College*, Reverend Mitri Raheb, und der Dekanin Nuha Khoury aufgenommen wurde und seitdem von zahlreichen Theatern und Theaterpädagogen aus Deutschland und Palästina fortgeführt und intensiviert wird.

Ziel dieses Netzwerkes ist es Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen Theater als

Grenzüberwindung und Selbstbestimmung

Mittel zur Selbstbestimmung und Selbstentwicklung zu ermöglichen und durch interkulturellen Dialog Verständigung, Solidarität und Zusammenarbeit zu fördern. Theaterpädagogik hat in Deutschland in den letzten Jahren eine rasante Entwicklung gemacht, sie hat einen festen Platz in der Schule und in kulturellen Institutionen, aber auch in sozialen Einrichtungen oder sogar in Heilberufen. Auch in der palästinensischen Gesellschaft bekommen Kunst und Kultur heute einen großen Stellenwert. Obwohl die Menschen unter dem nicht enden wollenden Konflikt leiden, sind Kunst und Kultur kein überflüssiger Luxus. Im Gegenteil, sie sind für die Frage nach Würde, nach Selbstbestimmung und Identität überlebensnotwendig. Gerade im Theater kann kommuniziert werden, wer man ist und wer man sein will. Außerdem ist Theater auch eine Brücke zwischen Palästina und der übrigen Welt.

Dabei wollen die TheatermacherInnen beider Länder von- und miteinander lernen, sich inspirieren und gegenseitig fördern. Konkret bedeutet das: gemeinsame Austauschprojekte, Co-Produktionen, Lehrkräfte-Austausch, Symposien, Konferenzen, Gastspiele und vieles mehr.

Von palästinensischer Seite erschienen zu dem Treffen im *Dar Al Kalima University College of Arts & Culture* Edward Muallem und Iman Aoun, Leiter des *Ashtar Theaters* in Ramallah, Sameh Hijazi, Studiengangs-Beauftragter für Theater des *Dar Al Kalima College of Arts & Culture* in Bethlehem, Mohamed Issa, Direktor des *Yes Theater* in Hebron, Marina Barham, Direktorin des *Al-Harah Theaters* in Beit-Jala, und Rami Khader, Direktor des *Diyar Dance Theatre*, in Bethlehem. Außerdem waren das *Goethe Institut*, vertreten durch die Leiterin Laura Hartz und Programmkoordinator Furat Ibrahim, sowie die in Berlin lebende Brasilianerin und Boal-Expertin Bárbara Santos, die mit ihrer Frauen-Gruppe *Madalenas* bei dem Festival aufgetreten war, anwesend. Das Ziel des diesjährigen Netzwerktreffens war es, die bisherige Zusammenarbeit zu reflektieren und einen gemeinsamen Wegweiser für die Zukunft zu entwickeln.

Masrah. Theater.Net hat sich in den letzten Jahren stetig vergrößert und gefestigt. Auf diese Weise sind bereits vielfältige Kooperationen zwischen Theatern in Palästina und Deutschland zu Stande gekommen. Neben dem Austausch von Lehrkräften

und Studenten beider Länder wurden auch Theatergruppen aus Palästina nach Deutschland eingeladen. So nahm das *Yes Theater* am 13. *Welt-Kindertheater-Fest* in Lingen teil, das *Ashtar Theater* tourte mit dem Stück „Die Gaza Monologe“ mit der *KinderKulturKarawane* durch Deutschland, das *Diyar Dance Theatre* trat im Rahmen des *fairCulture-Festivals* im *Staatstheater Hannover* auf und Tarek Zboun von *Red Noses Palestine* wurde zum *Drama Kongress* des gemeinsamen Partners *Verein für Zeitgenössisches Drama* in die Türkei eingeladen. Diese erfolgreiche Zusammenarbeit sollte weitergeführt und verbessert werden.

Ein wichtiger Schritt war, eine gleichberechtigte Zusammenarbeit auf Augenhöhe zu entwickeln. Die Selbstbestimmung, die sich auch auf der Bühne zeigte, war hier ein wichtiger Faktor, der zu angeregten Diskussionen führte. Nach vielfältigen Vorschlägen, Abwägungen, Diskussionen und Brainstormings entschieden sich die Teilnehmenden gemeinsam für ein offenes Netzwerk-Modell, das jederzeit durch neue Mitglieder ergänzt und erweitert werden kann. Man einigte sich auf die Schwerpunkte Theater für Kinder und mit Kindern, Theater für Jugendliche und mit Jugendlichen, Theaterpädagogik als Studiengang und Theater an Schulen. Kinder und Jugendliche spielen in Palästina eine besondere Rolle, 50% der Bevölkerung in der Westbank sind unter 18 Jahre alt, im Gazastreifen sogar unter 15 Jahren.

Nachdem dieser wichtige Schritt eines gemeinsamen Selbstverständnisses getan war, wurden Pläne für gemeinsame Projekte wie Co-Produktionen, Austausch und Konferenzen geschmiedet und neue persönliche Kontakte geknüpft. Die ersten nachhaltigen Erfolge des Netzwerkes zeigen sich in den Palästinensisch-Deutschen Kooperationen, aber auch in der Zusammenarbeit der palästinensischen Theater untereinander, die in den letzten Jahren vermehrt Co-Produktionen und gemeinsame Festivals organisieren und sich gegenseitig zu Gastspielen einladen. Auch wurde der diesjährige Austausch erstmalig von palästinensischer Seite mit finanziert, was die Wichtigkeit des Austauschs für beide Seiten verdeutlicht und den Willen, gemeinsam die Zukunft zu gestalten, hervorhebt.

Auch universitär war das Treffen ein Erfolg, da der bereits seit längerem geplante Aufbau eines Bachelor-Studiengangs Theaterpäd-

agogik am *Dar Al Kalima College of Arts & Culture* endlich gesichert scheint. Nachdem Sameh Hijazi und beratend Jörg Meyer einen Lehrplan für einen vierjährigen Bachelor entwarfen, der auch interdisziplinär mit den anderen Kunststudiengängen der *Dar Al Kalima* Hochschule, wie bildender Kunst, Film und Musik, zusammenarbeitet, wurde der Lehrplan nun zur Akkreditierung vorgelegt und bildet so auch den Grundstein für künftige studentische Austauschprogramme.

Ein weiterer wichtiger Schritt war es, ein Palästinensisch-Deutsches Koordinatoren-Team zu wählen, das sich regelmäßig austauscht und trifft, um Strategien zu entwickeln und sich über neue Entwicklungen in beiden Ländern auf dem Laufenden zu halten. Dieses Team, bestehend aus Iman Aoun, Sameh Hijazi, Klaus Hoffmann und Andreas Poppe, soll den KollegInnen im eigenen Land als Ansprechpartner und denen im jeweils anderen Land als Informant dienen. Weiterhin will das Netzwerk andere Theatermacher beider Länder und in Zukunft auch aus anderen arabischen Ländern ansprechen und miteinander in Kontakt bringen, um in Zukunft Emanzipation, Teilhabe und Entwicklung durch Theater und Theaterpädagogik zu fördern und zu verbreiten.

Und während es für die deutsche Delegation nach sechs bewegten und bewegenden Tagen erstmal „Goodbye“ hieß, heißt es für das Netzwerk „See you soon @ masrah-theater.net!“

Weitere Informationen und aktuelle Neuigkeiten auf <http://www.ashtar-theatre.org>, <http://www.theaterundkirche.de> und www.masrah-theater.net, oder bei Facebook: [masrah-theater.net](https://www.facebook.com/masrah-theater.net), Kontakt: Klaus Hoffmann, hoffmann@bag-online.de

Von Theater(netz)werken und flimmernden Herzen – Das TUSCH-Festival 2015

Lena Blessing / Denise Brucker

Wenn die Prollee sich um das Glück der Menschen sorgt, Gruppen aus unterschiedlichen Welten aufeinandertreffen und das Herz flimmert, dann ist es wieder März und für TUSCH (Theater und Schule Berlin) der traditionelle Festivalmonat. Beim jährlichen Festival vom 3. bis 6. März 2015 präsentierten die TUSCH-Partnerschaften ihre gemeinsam entwickelten Theaterprojekte. Für rund 500 Schülerinnen und Schüler hieß das neben dem Schulalltag: intensive Proben, eine große Portion Lampenfieber und ein begeistertes Publikum. Das Kooperationsprojekt TUSCH Berlin vermittelt dreijährige Partnerschaften zwischen einer Berliner Schule und einem Berliner Theater und unterstützt sie organisatorisch, finanziell und inhaltlich. Mit über 170 teilnehmenden Schulen seit der Gründung 1998 und aktuell 36 Partnerschaften ist das TUSCH-Projekt ein im gesamten Stadtraum Berlins weit verzweigtes Netzwerk. TUSCH verknüpft Kooperationen, in denen kreative Räume entstehen, in denen SchülerInnen sich ausprobieren, sich entfalten und eigene Fähigkeiten entdecken können. Ganz in diesem Zeichen war das Foyer im Palais Podewil gestaltet, in dem das TUSCH-Festival stattfand: Weit verschränkte farbige Netze zwischen Fenstern, Säulen oder dem Treppenaufgang und Fäden, die sich um Lampen, Stühle und Tische rollten. Neben dem symbolischen Wert dienten die bunten Netze der TUSCH-Festival-Ausstellung auch als Präsentationsfläche. Hier stellten sich die Gruppen in Bildern, Texten, mit Filmaufnahmen und Bühnenbildmaterialien vor, die die ganze Vielfalt ihrer Theaterprojekte zeigten.

Das Festival ist der Begegnungsort für die TUSCH-Kooperationen, auf dem sie ihre künstlerischen Ergebnisse präsentieren und sich gegenseitig darüber austauschen. Hier treffen SchülerInnen auf Kinder und Jugendliche anderer Schulen und TheaterkünstlerInnen und PädagogInnen auf KollegInnen anderer Berliner Theater und Schulen. Gespielt wird grundsätzlich im Block mit jeweils zwei aufeinanderfolgenden Stücken. Die SchauspielerInnen werden selbst zu ZuschauerInnen und treten in Kontakt mit den Themen, Meinungen und Interessen des jeweils anderen

Stücks. Zusätzlich bieten gemeinsame Nachgespräche direkt nach jedem Programmblock den Rahmen, um über das Gesehene und Erlebte zu sprechen und Fragen zu stellen. Diese Begegnungsformen beim TUSCH-Festival ermöglichen den TUSCH-Partnerschaften einen Einblick in unterschiedliche künstlerische Herangehensweisen, schaffen neue Verbindungen und stoßen wichtige Impulse für zukünftige Theaterprojekte an.

So unterschiedlich das Profil der bei TUSCH beteiligten Schulen und Theater ist, so vielfältig zeigten sich die Ästhetiken und Themen der Theaterprojekte: In traditioneller und experimenteller Theaterkunst, mit Tanz und Musik, filmischen oder performativen Elementen, Schattenspielen und Masken haben die SchülerInnen alte Figuren wiederbelebt und neue geschaffen. Und sie setzten sich mit den Hürden des Erwachsenwerdens, der ersten großen Liebe, Ängsten, Abenteuergeschichten oder den Fragen nach dem Glück im Leben auseinander.

In der Eröffnungsszenierung *WIR SIND DIE BIOGRAPHIE* spielten 21 junge Menschen der Bertolt-Brecht-Oberschule gemeinsam mit dem HAU – Hebbel am Ufer – nicht weniger als ein ganzes Leben: Sie setzten sich mit dem Auf-die-Welt-Kommen, mit dem Leben, den eigenen individuellen Entwicklungen und der Zukunft auseinander und sie fanden dafür ihre eigenen Tanzformen und theatralen Mittel. Ausgehend von der Überlegung, wie ein normaler Tag aussieht, zeigten die SchülerInnen der Schule am Bienwaldring mit dem Förderschwerpunkt geistige und körperliche Behinderung gemeinsam mit den „Gorillas“ in *Ein ganz normaler Tag* verschiedene Stationen ihres Tagesablaufs. Mit übergroßen Zahnbürsten, Kämmen und Duschköpfen als Requisiten und Slapstick-Einlagen im Schulbus führten die SchülerInnen das Publikum aber nicht nur in ihren normalen Alltag, sondern auch in eine Traumwelt mit Boxkämpfen, einem gestohlenen Rollator und einer Modeshow: eine beeindruckende Mischung aus der Lebenswirklichkeit der jungen Menschen und ihren Träumen und Wünschen.

Mit dem Zusammenleben und Lieben beschäftigten sich die SchülerInnen der Peter-Ustinov-Schule gemeinsam mit

der Deutschen Oper Berlin: Neben einer Liveband, die musikalisch für die richtige Atmosphäre sorgte, erprobten die Jugendlichen, vor welchen Herausforderungen zwei Menschen aus unterschiedlichen Kulturen stehen, wenn sie Hochzeit feiern wollen. Die SchülerInnen des Herder-Gymnasiums begaben sich gemeinsam mit der Vaganten Bühne auf Expedition nach Peru, um dort mit einem sprechenden Buch unvorhergesehene Abenteuer und Gefahren zu erleben und das Gruseln zu ergründen. Ohne jegliche Requisiten außer einem Buch und stummen Gipsmasken gestalteten die Jugendlichen alles selbst: Sie spielten blutdürstige Urwälder, die Dunkelheit, die Stille oder todbringende Sümpfe – eine rätselhafte Geschichte mit viel Witz.

Viele Aufführungen des TUSCH Festivals wurden von jungen RezensentInnen der TUSCH-Schulen begleitet, die ihre Eindrücke und Wahrnehmungen über das Gesehene für den TUSCH Blog festhielten. Diese Texte sowie Bilder und Interviews von den Festivalproben sind auf www.tuschbloggt.tumblr.com nachzulesen.

Wenn die Verknüpfungen von Theater und Schule zu Beginn eines Schuljahrs anregen, gemeinsam Wege zu gehen und neue Verästelungen auszuprobieren, Ideen zu entwickeln und miteinander umzusetzen, finden sich die Programmpartner beim TUSCH-Festival wieder, um zu präsentieren, sich zu begegnen und auszutauschen. Und dann geht es schon bald wieder weiter beim TUSCH Festival 2016.

Per(de)fekt

Große Formenvielfalt und diskussionsfreudige Szene beim Schultheaterfestival „Jugend spielt für Jugend“ in Hannover vom 15.-19. Juni 2015

Helena Scheele

„Angst ist nur ein Schleier, Wut nur ein Trugschluss. Hass die Blockade und die Hoffnung eine Kunst. Wir sind nicht perfekt, wir sind nicht defekt, wir sind per(de)fekt!“ Zwei Spielerinnen sprechen diese Sätze in (nahezu) perfekter Synchronität und schauen sich tief dabei in die Augen. Sie tragen Alltagskleidung und grüne Kristalle über dem Kopf – was von allen nach 1980 Geborenen sofort als eine Anspielung auf das Computerspiel „Die Sims“ verstanden wird. Die Produktion „Per(de)fekt“ verbindet den normalen Schulhohfalltag auf spielerische und humoristische Weise mit philosophischen Fragen und Science-Fiction. Im Mittelpunkt steht ein silbernes Ei, das eines Tages auf dem Schulhof auftaucht und die Welt der Jugendlichen durcheinanderbringt, indem es sie mit ihren Gefühlen, Wünschen und Ängsten konfrontiert. „Ich will dein Freund sein“, behauptet das Ei mit quietschig computerverzerrter Stimme (aus dem Off). Nicht nur das – vorwiegend jugendliche – Publikum feierte „Per(de)fekt“ als besonders „lustig und zugleich tiefgründig“, auch die Festivaljury zeigte sich so beeindruckt, dass die Inszenierung mit dem höchsten von drei Förderpreisen ausgezeichnet wurde. Dabei handelte es sich ausgerechnet um eine der Produktionen, die ganz ohne Anleitung eines Lehrers oder Spielleiters zustande kamen: Zwei Schülerinnen (Bismarckschule) hatten den Schulhofthriller gemeinsam mit spielfreudigen TheaterliebhaberInnen anderer Schulen Hannovers aus der Improvisation entwickelt.

Vielfalt an Produktionsbedingungen und -formen

Die insgesamt neun Aufführungen des Festivals „Jugend spielt für Jugend“, die vom 15. bis 19. Juni 2015 am Jungen Schauspiel Hannover präsentiert wurden, belegten einmal mehr die besonderen Möglichkeiten des Schultheaters, sich mit brisanten gesellschaftlichen Themen auseinander zu setzen und sich öffentlich zu diesen zu positionieren. In dieser Hinsicht stachen „R.I.P. – Rest in Pieces“ (Hölty Gymnasium Wunstorf) und „MARIA 3000“ (Ernst-Reuter-Schule Pattensen) heraus: Während „R.I.P.“ auf Recherchebasis eine auch formal überzeugende Auseinandersetzung mit dem Thema Krieg in Gegenwart und Vergangenheit gelang,

verknüpfte „MARIA 3000“ Schillers „Maria Stuart“ mit der russischen Protestband Pussy Riot und thematisierte so patriarchale Machtverhältnisse und weibliche Widerstandsfiguren.

Die große thematische und formale Bandbreite der Festivalproduktionen war auch auf unterschiedliche Produktionsbedingungen zurückzuführen: Während beispielsweise an der Auftaktinszenierung, einer Aktualisierung von Hofmannsthal's „Jedermann“, rekordverdächtige 60 Schülerinnen und Schülern aus drei Darstellenden Spiel-Kursen mitwirkten (Matthias-Claudius-Gymnasium Gehrden), endete das Festival mit der Inszenierung „Rohstoff Leid“, die eigenständig von zwei jungen Darstellerinnen auf der Basis von Jocy Goebels Roman „Vincent“ erdacht und performt wurde.

Welches Theater braucht die Schule?

Festivalbegleitend fand am 18. Juni 2015 im Hannoverschen Rathaus die Fachtagung „Welches Theater braucht die Schule?“ statt, die das Junge Schauspiel in Zusammenarbeit mit der Leibniz Universität Hannover veranstaltete. VertreterInnen aus der Schultheaterpraxis, den Hochschulen, der Politik und Theater-Studierende diskutierten zunächst angeregt an Expertentischen über die fruchtbaren Wechselbeziehungen zwischen Theater und Schule: angefangen bei den ersten Ergebnissen aus der Wirkungsforschung über partizipative Ansätze im schulischen Theaterunterricht bis zu fachdidaktischen Grundlagen der Lehrerausbildung für das Fach Theater.

Die behandelten Fragen wurden anschließend unter bildungspolitischen Gesichtspunkten in einem Podiumsgespräch gebündelt, das Dr. Birte Werner (Bundesakademie Wolfenbüttel) moderierte. Ursula Ulrich (PH Luzern) zeigte sich aus Schweizer Sicht erfreut über Fortschritte bei der formalen Anerkennung des Schulfachs Theater in Deutschland. Als Vorreiter dafür gilt allgemein der Stadtstaat Hamburg, wo Theater von der ersten Klasse bis zum Abitur auf dem Stundenplan steht. Allerdings läuft auch hier längst nicht alles rund. Katja Krach-Grimm (Louise-Schroeder-Grundschule) berichtete, dass es dem Fach Theater auch in Hamburg häufig an angemessenen zeitlichen und personellen Ressourcen mangelt, vielerorts auch

an Räumen und Materialien. Mit Blick auf Niedersachsen kritisierte Maren Kohn (IGS Hannover-Roderbruch) die jüngst beschlossenen Stundenreduzierungen in den künstlerischen Fächern im 11. Jahrgang. Auf entsprechende Proteste reagierten die Vertreter der niedersächsischen Landesregierung Detlef Lehbruck (Ministerium für Wissenschaft und Kultur) und Sven Stagge (Kultusministerium) allerdings nur verhalten bis ausweichend. Doch es gibt auch erfreuliche Signale: In Niedersachsen ist ein eigenes Kerncurriculum für das Fach Darstellendes Spiel in Planung, das die Theaterarbeit an den Schulen hoffentlich nicht einengt, sondern weiter beflügelt.

Professionalisierung versus ergebnisoffene Formate

Neben bildungspolitischen und strukturellen Zukunftsfragen des Schulfachs Theater / Darstellendes Spiel wurde auf dem Kolloquium auch ganz konkret über theatrale Formate diskutiert. Dabei deckten sich die programmatischen Thesen der FachvertreterInnen jedoch nicht unbedingt mit dem produktorientierten Ansatz des Festivals, das in diesem Jahr mit dem Anspruch angetreten war, Schultheater-Produktionen zu professionalisieren: Durch die Fördergelder des Sponsors *energity* konnte die Probenarbeit über einen Zeitraum von vier Monaten durch Coaches, Workshops und die technischen Abteilungen des Staatstheaters viel umfassender unterstützt werden als in früheren Jahren (vgl. Vivica Bocks in H. 66 dieser Zeitschrift, S. 55). Ohne sich damit direkt auf das Festival zu beziehen, plädierte Gunter Mieruch (Bundesverband Theater in Schulen) bei der Tagung dagegen für eine ergebnisoffenere Theaterarbeit an Schulen, die nicht in erster Linie auf eine Perfektionierung des Endprodukts abzielen sollte. Öffentliche Präsentationen seien nach Mieruch zwar unbedingt erstrebenswert, könnten aber zum Beispiel *auch* aus Installationen, Werkschauen oder Videotagebüchern bestehen. In diese Richtung wären die künstlerisch-pädagogischen Zielsetzungen des Festivals „Jugend spielt für Jugend“ bei der nächsten Ausgabe womöglich zu überdenken bzw. zu ergänzen. Ganz nach dem Motto: Vielleicht ein bisschen weniger professionell, dafür aber per(de)fekt!

Preise und Ehre zuhauf – aber wie geht's weiter? 35 Jahre Theater der Erfahrungen

Frank Schüler

Das Theater der Erfahrungen wurde 1980 von Eva Bittner und Johanna Kaiser in Berlin gegründet. Bis heute entwickelten sie neben der Theaterarbeit mit alten Menschen neue Formen der Seniorenkulturarbeit, das sind generationsübergreifende Projekte, inter-kulturelle Produktionen, Aufbau kreativer Gruppen in verschiedenen Stadtteilen Berlins sowie – personell vor allem durch Johanna Kaiser getragen, die seit sieben Jahren Professorin an der Alice Salomon Hochschule ist – die Verzahnung in der Zusammenarbeit mit Studierenden. Das gesamte Projekt ist in den Jahren viel geehrt worden: u.a. Gewaltpräventions- und Demokratiepreise für die intergenerative Arbeit, die Berliner Tulpe für transkulturelle Arbeit und 2014 die Theodor-Heuss-Medaille als Auszeichnung für bürgerschaftliche Initiative und Zivilcourage. Unter dem Titel

„Kunst im Aufbruch“ wurden das Theater als Impulsgeber für eine zeitgemäße Kulturarbeit und zugleich seine Spieler_innen für ihr zivilgesellschaftliches Engagement gewürdigt.

Eva Bittner wurde Anfang 2015 für ihren außergewöhnlichen Einsatz in der sozialkulturellen Seniorenarbeit mit dem Bundesverdienstkreuz ausgezeichnet. In der Begründung wurde auf ihr langjähriges Engagement und Interesse an innovativer Theaterarbeit, aber auch auf die große Bedeutung des Theaters hingewiesen.

Prof. Johanna Kaiser stellte im Mai 2015 als Kulturbotschafterin auf den Tagungen „Creative Age“ in Washington und „Long Live Arts“ in Den Haag die generationsübergreifende und transkulturelle Arbeit des Theaters der Erfahrungen vor. Diese war zuvor aus den „best of the bests“ aus-

gewählt und zum „ambassador of Europe“ ernannt worden. Dabei ging es um gesellschaftliche Teilhabe im Alter unter den Aspekten Kunst und Kultur, Gesundheit und staatlicher Fürsorge.

„Weg“-gelobt? Hoffentlich nicht!

Freude ist auf allen Seiten und bedeutet verstärkte Aufmerksamkeit für neue Formen der Kulturarbeit im demographischen Wandel. Zu dumm, dass am Ende des Jahres wichtige Förderungen auslaufen. Nur über kontinuierliche und verbindliche finanzielle Unterstützung kann das Theater der Erfahrungen weiterhin als Impulsgeber die Nase vorn haben. Und hier sind Gesellschaft, Politik und künftige Förderer gefragt – hoffentlich helfen da Auszeichnungen und Öffentlichkeit weiter!



AUS DEM ARCHIV

Maskenbau und Maskenspiel in den 1970er Jahren – vom Straßentheater in die Spiel- und Theaterpädagogik

Katharina Kolar (DATP)

Mit großer Trauer vernahmen wir die Nachricht, dass Uwe Krieger am 22. Juni 2015 gestorben ist. Das DATP bewahrt seinen künstlerischen und wissenschaftlichen Nachlass auf. Er enthält neben Texten, Bild- und Dokumentationsmaterial Konzepte zu Seminaren und Werkstätten über Maskenbau und -spiel sowie eine Maskensammlung.

Auf dem Tisch liegt eine großformatige Arbeitsmappe, ein mit orangem Karton ummanteltes „SKETCH-BOOK (QUALITY PAPER)“ im Format 10`` x 14`` (ein wenig größer als Din-A4). Sie stammt aus dem Frühjahr und Sommer 1974 und enthält hauptsächlich mit bunten Filzstiften festgehaltene handschriftliche Notate von Uwe Krieger. Der Bildende Künstler, Maskenbauer, Theatermann Krieger hatte 2009 seinen Vorlass dem DATP übergeben. Es handelt sich bei dieser Mappe um nummerierte, grobe Abläufe und Vorgangsbeschreibungen einzelner Szenen, Bühnenvorgänge und deren (Ver-)Änderungen von Vorstellung zu Vorstellung (teils datiert). Dazu gehören auch Skizzen der „Wege“ auf der Spielfläche, akribisch festgehaltene Publikumsindrücke und daraus resultierende Reflexionen sowie Anweisungen für Spieler, daneben eingeklebte und lose Zeitungsausschnitte (mehrere über Gewalttätigkeiten der Polizei gegenüber Demonstrierenden), Selbstdarstellungen der Gruppe, Veranstaltungshinweise und -vorkündigungen, ein Umschlag mit Fotos und vieles mehr. Die Fragmente geben als künstlerisches Tagebuch heute – 40 Jahre später – einen lebendigen und faszinierenden Einblick in die Arbeitsweise und die Entwicklung der Straßentheatergruppe „Dagol - Masken, Rituale, Stille“, die Uwe Krieger nach seiner achtmonatigen Zusammenarbeit mit dem „Bread and Puppet Theatre“ in New York zu Beginn 1970 in Westberlin gründete. Das Theater der Stille, das auf gesprochenen Text zur Gänze verzichtete, spielte „nur mit ‚reduzierten Bewegungen, (...) immer mit (grotesken) Masken‘¹ bis 1985 auf öffentlichen Plätzen im In- und Ausland², aber nie auf einer Bühne. Die einzelnen Szenen kehrten von Vorstellung zu Vorstellung wieder, wurden aber oftmals in anderer Reihenfolge gezeigt. Etabliert wurden zum Beispiel Symbolzeichen, die auf Stäben angebracht waren, und vor dem Publikum in einen Kampf untereinander gerieten: „2. Gold [darunter ein Dollarzeichen, Anm.] + Schwarz [darunter ein Peace-Zeichen, Anm.] stehen. 3. Symbolkampf“³. Über diese Benennung hinaus finden sich zwar zwischenzeitlich ausführlichere Beschreibungen, diese erscheinen aber dennoch sehr allgemein und wenig detailliert – insbesondere in Bezug auf die Art und Weise bzw. „Qualität“ der Bewegungen. „Alle drei nehmen sich die Symbole: Adler, Peace, Dollar; sie stellen sich vor

die Vorstellwand und vor den Augen des Adlers wird der Symbolkampf ausgetragen – möglichst grimassenreich übertriebene Zeitlupe. Dann wird alles abgelegt und die drei gehen – jeder für sich, wie er es im Augenblick passend findet, - ins Publikum“. Dass sich dahinter „groteske Gestalten“⁴ und ihre „debilen Tänze“⁵ verbergen, erschließt sich erst mit der Lektüre der 30 Jahre später publizierte Reflexionen Uwe Kriegers, in denen es dazu weiter heißt: „Die nicht erkennbaren (weil im Spiel nicht enthaltenen) Inhalte unserer ‚debilen Tänze‘ provozierten trotzdem die Frage nach einer symbolischen Interpretation“⁶. Das Verteilen von Flugblättern mit Texten wie beispielsweise „wir verhalten uns reduziert und wollen damit das mitmachen erreichen“⁷ an das Publikum war fester Bestandteil der Aufführungen und zog in Bayern polizeiliche Anzeigen nach sich, u.a. gegen das Versammlungsgesetz⁸. Die Texte standen – im Sinne einer Trennung von Inhalt und Form – „in keinem Zusammenhang mit den theatralischen Gestalten, hatte(n) aber einen deutlichen Bezug zur gesellschaftlichen oder politischen Realität“⁹, die Uwe Krieger insbesondere im Kontext der Vermittlung von Maskenbau und Maskenspiel immer ein wesentliches Anliegen blieb. Inmitten der zahlreichen Szenenabläufe und Notizen zu Publikumsreaktionen, taucht plötzlich unvermutet die Kritik an einer Mitspielerin auf: „(Sie) hat große Konzentrationsschwierigkeiten – will nicht mehr für eine bestimmte Vorstellung proben, sondern nur noch ‚so! Sie versucht immer so genau wie möglich zu wiederholen, anstatt so einfach wie möglich sich zu bewegen – hat keine eigenen Bezugsmöglichkeiten, Darstellungswünsche, Ausdrucksideen (...) und kann/kennst erst recht keine Beziehung zum Gegenstand: sie erlebt keine 4. Dimension.“¹⁰ Dieses etwas nebulöse Argumentieren mit der 4. Dimension wäre wie so vieles innerhalb dieses Materials gewiss einer näheren Untersuchung über das Selbstverständnis der Truppe wert. Diskrepanzen im Arbeits- bzw. Grundverständnis der Straßentheaterarbeit und damit das Problem „Gleichgesinnte“ oder „Pragmatiker, keine Theoretiker“ für die Arbeit mit Dagol zu finden, taucht bereits einige Jahre früher auf, wie u.a. aus Protokollen „Zur Entstehung der Gruppe“ hervorgeht: „der Übergang von der theoretischen und ideologischen Diskussion zur praktischen Arbeit (wurde) ein deutlicher Bruch in der Zusammensetzung der Gruppe (...); die Theoretiker und die Pragmatiker haben sich getrennt“¹¹. Was sich bereits in den sorgfältig notierten Publikumsreaktionen erkennen lässt, ist die kontinuierliche Reflexion Kriegers seiner praktischen, künstlerischen Tätigkeit und der Wirkung auf das Publikum. Sie führte in Folge zu einer intensiven theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema Maske und bildete die Basis für seine Theoriebildung. Dagol stellte aber nur *ein* Tätigkeitsfeld im Rahmen der Arbeit Uwe Kriegers mit Masken dar. Daneben baute er Charaktermasken für Theaterinszenierungen von Stücken der gesamten Theatergeschichte und war als Autor und Co-Autor mehrerer Stücke tätig. Zudem machte er in den frühen 1970er Jahren die Bekanntschaft von Hans-Wolfgang Nickel, aus der zahlreiche Werkstätten und Lehraufträge an der Pädagogischen Hochschule Berlin (wie an anderen Hochschulen und



Uwe Krieger mit einer seiner zahlreich gefertigten Maske des „Kreon“ im Mai 2009 bei der Sammlungs- Übergabe aus Berlin in das DATP.

Maskenbau und Maskenspiel in den 1970er Jahren - vom Straßentheater in die Spiel- und Theaterpädagogik

Institutionen im In- und Ausland) resultierten. Aus der gemeinsamen praktischen Arbeit und den daraus resultierenden Fragen nach Nebeneffekten und Potentialen des Maskenbaus und -spiels für die Spiel- und Theaterpädagogik erwuchs ab 1984 eine achteilige Reihe von Tagungen „SYMPOSION MASKE“ sowie die zugehörige Publikationsreihe, die ohne „den Dritten im Bunde“, Klaus Hoffmann (damals Leiter der Medienzentrale der Ev. Landeskirche Hannover), aus Sicht von Krieger nicht möglich gewesen wäre.¹² Die Erfahrungen und Sammlung von Beiträgen, Vorträgen aus dieser Zeit mündete schließlich in einem umfangreichen Sammelband, der 2004 unter dem Titel „Masken – Eine Bestandsaufnahme“ publiziert wurde. In und mit ihm wurde erneut der Wunsch und Vorschlag nach einem „Zentrum Maske“ als interdisziplinärem Institut in Europa formuliert, in dessen Mittelpunkt das Gesamtphänomen Maske mit seinen unterschiedlichen Aspekten, den verschiedenen Wissenschaftsbezügen und Anwendungsbereichen steht.¹³ Damit ist der Einzug des Maskenspiels in die Spielpädagogik skizziert, zu dem zahlreiche Archivalien vorliegen, die Ausgangspunkt für eine der kommenden Rubriken sein könnten.

Für diesen Beitrag wurde die Arbeitsmappe „Auftritte 1974“ aus der rund vier laufende Meter umfassenden „Sammlung Krieger“ ‚aus dem Archiv‘ geholt. Sie wurde im Mai 2009 als Vorlass aus Berlin in das DATP übernommen und wurde seither zwei Mal um Materialien ergänzt. Neben Schriftgut, Bild- und Dokumentationsmaterial stellen Konzepte zu Seminaren und Werkstätten über Maskenbau und Maskenspiel mit zahlreichen Fotos und Veröffentlichungen sowie eine Maskensammlung weitere Schwerpunkte der Sammlung dar. Sie wurde bereits verzeichnet und steht unter datp.findbuch.net als Online-Findbuch für die Nutzer*innen zur Recherche bereit. Siehe auch: www.archiv-datp.de

Anmerkungen

1 Krieger, Uwe (2004): *Maskenspiel grotesk*. Hoffmann, Klaus/ Krieger, Uwe/ Nickel Hans-Wolfgang (Hg.) (2004): *Masken – Eine Bestandsaufnahme mit Beiträgen aus Pädagogik, Geschichte, Religion, Theater, Therapie*. Berlin: Schibri-Verlag, S. 64.

2 Auch hier lässt sich eine Entwicklung der Gruppe erkennen: Während *Dagol* im Sommer 1974 auf Tournee in Westdeutschland war, sind in späteren Jahren – wie 1982 – zahlreiche Gastspiele in den USA, Finnland und Schweden dokumentiert. Vgl. Krieger, Uwe (1982): *Dagol 1982*. In: *DATP-6*, lfd. Nr. 81, Hochschule Osnabrück.

3 *Überraschende Vorstellung am 9.4.74 Bilke-Hof mit der kleinen Kiste. Michael und ich*. In: Krieger, Uwe (1974): *Auftritte 1974*. In: *DATP-6*, lfd. Nr. 81, Hochschule Osnabrück.

4 Krieger, Uwe (2004): *Maskenspiel grotesk*. In: Hoffmann, Klaus/ Krieger, Uwe/ Nickel Hans-Wolfgang (Hg.) (2004): *Masken – Eine Bestandsaufnahme mit Beiträgen aus Pädagogik, Geschichte, Religion, Theater, Therapie*. Berlin: Schibri-Verlag, S. 64-81, S. 75.

5 *Ebd.*

6 *Ebd.*

7 In: Krieger Uwe (1982): „*Dagol 1982*“. In: *DATP-6*, lfd. Nr. 81, Hochschule Osnabrück. Im Original klein geschrieben.

8 *Unter diesen Anzeigen, die meist wieder fallengelassen wurden, findet sich u.a. eine Stellungnahme des Bruders von Uwe Krieger aus dem Jahr 1973, in der er als gänzlich theaterunerfahrene Person versucht darzulegen, nicht gewusst zu haben, dass das Spielen im öffentlichen Raum bereits einen Verstoß gegen das Versammlungsgesetz bedeutet. Vgl. Dagol – Verfahren wegen Verstoß gegen das Bayerische Pressegesetz/Szenenabläufe*. In: *DATP-6*, lfd. Nr. 42, Hochschule Osnabrück.

9 Vgl. dazu Krieger, Uwe (2003): *!Maskenspiel?* In: Hentschel, Ulrike/ Ritter, Hans Martin (Hg.) (2003): *Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik*. Festschrift für Hans-Wolfgang Nickel, S. 238.

10 Krieger, Uwe (1974): *Auftritte 1974. Arbeitsmappe*. In: *DATP-6*. lfd. Nr. 81, Hochschule Osnabrück. In einem Interview beschreibt Krieger 2009 „das Theater“ als vierte Dimension, die eine Erweiterung seiner zunächst „zweidimensionalen“ Arbeit als Maler und der späteren Arbeit an „dreidimensionalen“ Objekten darstellte. Vgl. dazu Krieger, Uwe (2009): *Interview von Thomas Bartling und Silvia Steinemann anlässlich der Sammlungsübernahme in das DATP am 14.10.2009*. Unveröffentlichtes Interview, S. 8-9. A.a.O.

11 *DATP-6*, lfd. Nr. 23, Hochschule Osnabrück.

12 Vgl. Krieger, Uwe (2003): *!Maskenspiel?* In: Hentschel, Ulrike/ Ritter, Hans Martin (Hg.) (2003): *Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik*. Festschrift für Hans-Wolfgang Nickel, S. 237.

13 Vgl. Hoffmann, Klaus/ Krieger, Uwe/ Nickel Hans-Wolfgang (Hg.) (2004): *Vorwort*. In: *dies. Masken – Eine Bestandsaufnahme mit Beiträgen aus Pädagogik, Geschichte, Religion, Theater, Therapie*. Berlin: Schibri-Verlag, S. 7-8.



Auftritt von „Dagol“ im März 1971 in Würzburg.



Zuschauende lesen eine der Karten, die im Rahmen der Aufführungen ohne Text gezeigt wurden. (Würzburg 1971)

Rezensionen

REZENSIONEN

Thomas Maagh (Hg.): Spielplatz 28. Fünf Theaterstücke über Krieg. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren 2015. [242 S., ISBN 978-3-88661-361-8]

Henning Fangauf, Thomas Maagh (Hg.): Spielplatz 26. Autoren in der Schule. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren 2013. [259 S., ISBN 978-3-88661-355-7]

Thomas Maagh (Hg.): Spielplatz 27. Fünf Theaterstücke über Mobbing. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren 2014. [238 S., ISBN 978-3-88661-361-8]

Der *Verlag der Autoren* hat mittlerweile den 28. Band seiner „Spielplatz“-Reihe herausgebracht – jeweils mit Abdrucken von Theaterstücken für Kinder und Jugendliche aus internationaler und zeitgenössischer AutorInnenschaft. Eine großartige Leistung: ganz pragmatisch als Handreichung für die Theaterpädagogik im weiten Sinne – und darüber hinaus: eine Öffnung zur Welt, wie sie von TheaterautorInnen gestiftet wird und wie sie durch Theaterspielen plastisch sichtbar werden kann.

Nicht nur die beiden letzten Ausgaben von „Spielplatz“ befassen sich mit Gewaltphänomenen – nämlich „Fünf Theaterstücke über Krieg“ (Bd. 28) und „Fünf Theaterstücke über Mobbing“ (Bd. 27, 2014): „Bedurfte die Stückauswahl für den letztjährigen *Spielplatz* (Bd. 27, Anm. Verf.) einer relativ weitgehenden Auslegung des Themas Mobbing, um Redundanzen in Dramaturgie und Fabelführung zu vermeiden, so lag die Herausforderung dieses Mal umgekehrt in der Engführung der Fragestellung. Denn Krieg hat viele angrenzende soziale Aspekte: Angst und Gewalterfahrung, Entwurzelung und Heimatverlust, Entzweiung von Familien, Flüchtlingsproblematik und Asylpolitik ... Eine trennscharfe Auswahl musste daher Stücke unberücksichtigt lassen, die sich z. B. allgemeiner mit Gewalt (vgl. Bd. 17) oder mit Fremden und Flüchtlingen (vgl. Bd. 18) auseinandersetzen. „Die hier (zum Krieg, Anm. Verf.) versammelten Texte ... nehmen ... ihren Ausgang von einer bestehenden Kriegssituation in der Gegenwart.“ (S. 230)

Kriege, Gewalt stimulieren Theaterproduktionen seit alters her und Theaterstücke kommentieren Helden, Opfer, Alltagsgewalt; sie schaffen existentielle Identifikationen und Unterscheidungsvermögen (also: Kritik) und Perspektivenwechsel durch aktives, präsentisches Tun und Wahrnehmen – also: *in actu*; als Prozess einer Aktualisierung – durchaus historisch weit zurückgreifend in sog. mythische Zeiten von Gewalt, Hybris, Krieg, Struktur- und/oder

Götterwillkür (siehe Euripides, Aischylos, Sophokles) und prospektiv gestaltend.

Erfahrbar wird damit zugleich, wie etwa der Sammelband „Erfindung der Vergangenheit“ von Fromm, Haase und Schlottke zeigt, dass etwa Vergangenheit wie Gegenwart und Zukunft als Konstruktionen zur Disposition stehen (können & sollen), dass „Ohne Medien keine Vergangenheit“ (Frank Haase) wäre und dass „Vergangenheit eine Erfindung ist, die nicht zugibt, eine Erfindung zu sein“ – so zitieren die Herausgeber den (auch Theater-) Autor Max Frisch.

Es ist eine kluge Verlagsdramaturgie des *Verlags der Autoren*, zeitnah auch einen Band (Bd. 26, 2013) herausgegeben zu haben, der 5 Theaterstücke liefert, die in Kooperation mit versierten AutorInnen und Schulen entstanden sind. Schreiben zusammen mit SchülerInnen qualifiziert letztere dramaturgisch, literarisch, historisch und sozial als LeserInnen, AutorInnen wie SpielerInnen. Auch professionelle AutorInnen werden mittels kollektiver Kreativität weiter qualifiziert (*training on the job*; Künstlerfortbildung!): Wechselseitigkeit als Chance!

Gerd Koch

Harald Lange, Silke Sinning (Hg.): Ästhetik und Leiblichkeit. Fachdidaktik und Themenkonstitution in ästhetisch-leiblichen Fächern und Lernbereichen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014. [209 S., ISBN 978-3-8340-1319-4]

Dieses Buch wendet sich solchen Schul-Fächern und Lernbereichen zu, die deutlich durch „Ästhetik und Leiblichkeit“ konstituiert werden, hier: Sport (S. 11 ff.), Tanz (S. 43 ff.), Theater (S. 69 ff.), Erlebnis (S. 97 ff.), Kunst (S. 121 ff.) und Musik (S. 143 ff.). Zwei abschließende Aufsätze diskutieren den „Anspruch der Sache“ (S. 165 ff.) sowie „Perspektiven der Positiven Pädagogik“: „Glück als Unterrichtsgegenstand“ (S. 187 ff.).

An dieser Stelle soll kurz auf den sich (speziell) an TheaterpädagogInnen (in Schulen) wendenden Aufsatz von Friedhelm Roth-Lange hingewiesen werden: Er gibt einen fundierten, konzentrierten Einblick in die Konstitutionsproblematik von Theater im institutionalisierten Lehren und Lernen. Roth-Langes Beitrag geht solches Konflikt-Szenario anhand von unterschiedlichen Legitimationsdiskursen der letzten Zeit an, so dass wir durch ihn einen strukturierten Einblick in die (Zeit-)„Geschichte des Fachdiskurses“ (S. 70 ff.) bekommen, der fachliche Untersuchungen von Hentschel, Pinkert, Wiese

& Günther & Ruping, Streisand, Ritter, Sack, Göhmann, Wenzel u. a. aufgreift, gewichtet und in zweifacher Weise zuspitzt: a) durch „Struwelpeter-Szenen“ – Beispiel für ein szenisches Projekt“ als einem „kleinschrittige(n) Prozess der Entwicklung von Darstellungs-, Gestaltungs- und Inszenierungskompetenz ...“, bei dem der Lerngruppe ein möglichst hohes Maß an Selbständigkeit zugemutet wird und ... die ... besonderen Vorteile einer performativen Ästhetik nutzt“ (S. 85); b) Roth-Langes Empfehlungen zur Themenkonstitution münden in einem begründeten Plädoyer: „Vom Darstellenden Spiel zum Forschungstheater“ (S. 89 f., mit direktem Verweis auf M. Bülow-Schramm, D. Gipsier, D. Krohn, (Hrsg.): *Bühne frei für Forschungstheater*. Oldenburg 2007), denn Forschung nimmt ja ihren Konstitutions- und Legitimationsdiskurs in sich mit auf und berücksichtigt / untersucht immer mehr „den Anteil von Körper, Bewegung und Inszenierung in Erkenntnisprozessen“ (S. 90); siehe metatheoretisch auch Untersuchungen von Jacques Rancière zur Wirkmächtigkeit künstlerischer Formen und zur Poetologie und Rhetorik von Wissen / Erkenntnis – sowie als ein praktisches Modell die ästhetisch-ethnologischen Begleitforschungen der hoch-artifiziellen (!) physikalischen Grundlagen-Forschung / Forschergruppen bei CERN (der Großforschungsanlage zur Erforschung des Aufbaus der Materie) – dortige Forschungsfragen sind etwa: In welchem ästhetisch-inszenatorischen Modus arbeiten Kern-Physiker und: WAS bewirkt dieses WIE? (*M)eine Anregung*: An verschiedenen Stellen des Sammelbandes wird auf den „Einfluss von *Pisa* auf das Problem der Themenkonstitution“ (z.B. S. 25) hingewiesen – ich sehe in PISA einen häufig nicht aus der Sache, der Thematik, den Methoden, dem ethischen Anspruch erwachsenen Einfluss, so dass ich dafür plädiere, ein „Eigen-PISA“ als integralen, selbst-kommentierenden /-evaluierenden /-reflexiven Anteil deutlich ins Theatermachen und seine Konstitution einzubauen, und das im avancierten „ästhetischen Modus“ von Wirkungs-Analysen und -Darstellungen. Ich finde mich in dieser Idee gestützt durch einschlägige Arbeiten von Romi Domkowsky: „Theaterspielen – und seine Wirkungen“ (2011) (online unter: <http://opus.kobv.de/udk/volltexte/2011/37/>; 23.07.2015); „Erkundungen über langfristige Wirkungen des Theaterspielens. Eine qualitative Untersuchung. Auf Spurensuche. Saarbrücken“ (Berlin 2008); „Neue Perspektiven durch Forschen im ‚ästhetischen Modus‘“ (in: Ömer Adigüzel, Ute Handweg, Gerd Koch (Hrsg.): *Theater*

und community – kreativ gestalten! Drama ve Toplum – Yaratici Biçim Vermek! Deutsch-Türkische Kooperationen in der Kulturellen Bildung / Kültürel Eğitim Alanında Türk-Alman İş Birliği. München 2014, S.417 – 420).

Gerd Koch

Susanne Diehm, Michael Finkes: Die Macht der Worte. Schreiben als Beruf. Heidelberg u. a.: mitp 2013. [341 S., ISBN 978-3-8266-9192-8]

Susanne Diehm und Michael Finkes haben einen „Kompass durch die Welt der Schreiberberufe“ erstellt – ein Buch, das *background* liefert und eine *tour d'horizon* veranstaltet bis hinein in die Stärkung der „Macht der Worte“ etwa durch die Nutzung digitaler Medien, die die Tradition des körperlich nahen handschriftlichen Schreibens nicht ablöst, aber gleichwohl produktiv ergänzt und damit neue, auch pädagogisch-mediale Arbeits- und Bedingungsfelder (z. B. S. 93 f.: „Storytelling fürs Fundraising“) kommunikativ erweitert erschließen lässt. Vorzüglich: Jedes der 20. Kapitel des Buches wird durch ein reflektierendes ExpertInnen-Interview eingeleitet und es hat ein ausführliches „Stichwortverzeichnis“ (S. 339 - 341).

Gerd Koch

Heiner Müller: Theater ist kontrollierter Wahnsinn. Ein Reader. Hg. von Detlev Schneider. Berlin: Alexander Verlag 2014. [262 S., ISBN: 978-3-89581-333-7]

Eigentlich mag ich keine Textsammlungen oder Reader, vor allem wenn die zusammengestellten Texte in der Regel auch noch gekürzt sind. Es erinnert mich zu sehr an Reader's Digest, ich habe das Gefühl, die Zitate und Textpassagen sind aus dem Zusammenhang gerissen, und mir fehlt der Kontext.

Hier, bei Müllers „kontrolliertem Wahnsinn“, ist es ausnahmsweise mal anders. Das liegt sicherlich an der klugen Auswahl des Herausgebers, vor allem aber an Heiner Müller selbst. Müller denkt und schreibt nämlich in Fragmenten, in Aphorismen, in pointierten Formulierungen und in einem provozierenden Sprachduktus. Wenn aber weder eine Systematik noch eine sich langsam und lange entwickelnde, sukzessive und aufeinander aufbauende Denkbewegung vorliegt, dann gilt eben der einzelne Satz, das Bruchstück, die kurze Passage, das kleine Format. Natürlich ist die Auswahl „subjektiv, Erinnerung ist Arbeit an der Gegenwart“ (S. 5), wie Schneider gleich zu Beginn schreibt, aber dennoch werden Müllers wichtigste Aspekte zweifelsohne thematisiert: Sein „Unbehagen am üblichen interpretativen Zugriff von Regie und Darstellung“, die „Kunsthaftigkeit jenseits vom geläufigen mimetischen Abbildrealismus und linearer Narration“, seine Ablehnung der Reduzierung von Texten auf „Mitteilung“ und „Information“ (S. 6-9). Vor allem will Müller

„die Vorgänge fragmentieren, damit die Produktion nicht im Produkt verschwindet“, wie er schon 1975 schreibt. „Die Realität kann man nur sehen, wenn man sie in Teile zerlegt, in Segmente. Wenn jeder Zuschauer bewegt wird, die Teile neu zusammensetzen, wird sie zu seiner eigenen Realität, auch in Verbindung mit der eigenen Traumrealität. Das wäre ein Theater der Zukunft.“ (S. 6f.) So arbeitet Müller in seinen Texten, so aber auch das gegenwärtige postdramatische Theater in vielen seinen Produktionen und so eben auch dieser „Reader“, was die Lektüre so produktiv macht. Um „die Wirklichkeit unmöglich zu machen“ (S. 61), nach Müller eine der wichtigsten Aufgaben des Theaters, muß „das Theater fremd sein“. „Und das Fremdeste in unserer Wirklichkeit sei das Schöne“ (S. 11), wie er in einem seiner letzten Gespräche provokativ hinzufügt. Der „Reader“ beginnt mit einem Briefausschnitt von 1951/52 zu Kleists „Über das Marionettentheater“; schon früh denkt Müller über Fabel und Protagonisten nach, über Collage und „Überschwemmung“ der Zuschauer. Müller beschäftigt sich mit einem Theater als „Laboratorium sozialer Phantasie“ (S. 35) und mit „kollektiver Phantasie“ (S. 43). Schon 1970 betont er: „Das Theater braucht den Widerstand der Literatur“ (S. 24) und 1977 heißt es: „Aber Drama findet nur statt zwischen Bühne und Zuschauerraum.“ (S. 47). Müller schreibt über „Inseln der Unordnung“ (S. 58), über „Erfolg und Wirkung“ (S. 62), Konflikt und Differenz, Schweigen, Leerstelle und Abwesenheit, Antike und Tragödie, Körper und Wunden, „Geburt und Tod“ (S. 65), Politik als das „Machbare“ und Kunst als das „Unmögliche“ (S. 193). Immer wieder thematisiert Müller Brechts Lehrstücke, insbesondere den „Fatzer“, nach Müller „das Beste“ (S. 71), was Brecht geschrieben hat, ein Jahrhunderttext. Auch sonst gibt es viele Themen, die sich durch Müllers Texte ziehen, sich wiederholen oder in neuen Kontexten wieder aufgegriffen werden. Keine Systematik, keine Kontinuität, aber ein spiralförmiges Umkreisen zentraler Fragestellungen von Kunst und Politik, Literatur und Theater!

Besonders interessant finde ich Müllers Anmerkungen zu seinen eigenen Texten, gut auffindbar durch ein *Titelregister*. Häufig stößt man auch auf anregende und nachdenklich machende Hinweise auf andere Autoren und Theatermacher, von Aischylos und Artaud, über Beckett, Faulkner und Genet, bis zu Peter Weiss und Robert Wilson; zu Shakespeare und Brecht ist dieser „Reader“ eine wahre „Fundgrube“, die mit Hilfe des *Verzeichnisses ausgewählter Personen* sehr gut nutzbar ist.

Wegen der fragmentarisierten Form kann ich den Inhalt des Readers nicht systematisch vorstellen, das wäre auch nicht sinnvoll. Gerade die Überraschung, der fremde Blick, das Provokative machen diese Sammlung von Heiner Müller ja so außergewöhnlich spannend für

jede und jeden, die/der sich mit Theater auseinandersetzen will, besonders auch mit dem postdramatischen der Gegenwart. Müllers Theater des „kontrollierten Wahnsinns“ gibt viele Impulse, macht nachdenklich und eröffnet oft neue Perspektiven.

Florian Vaßen

Jessica Höhn: Theaterpädagogik. Grundlagen, Zielgruppen, Übungen. Berlin: Henschel Berlin 2015. [144 S., ISBN: 978-3 89487-776-7]

„Theaterpädagogik boomt“, schreibt Lorenz Hippe, der Vorsitzende des BuT, im Vorwort – und er hat Recht! Damit boomen natürlich auch die Einführungen, Praxisanleitungen, Erfahrungsberichte, kurz: die Literatur zur Theaterpädagogik und ihrer Praxis – auch das ist positiv zu bewerten, weil sich so jede und jeder informieren und gemäß dem spezifischen Interesse den eigenen Einstieg in die theaterpädagogische Arbeit wählen kann.

Gleichwohl ist zu fragen, an wen sich die vorliegende Einführung wendet. Sicherlich nicht an BuT-zertifizierte Theaterpädagog_innen, erfahrene Theaterlehrer_innen an Schulen oder im außerschulischen Kontext. Höhns Buch soll ein „*Blick über die Schulter* in die theaterpädagogische Praxis“ sein. „Es ist kein Lehrbuch“, sondern eine „Einladung, Theaterpädagogik selber auszuprobieren und ein eigenes Profil zu entwickeln.“ (S. 10)

In diesem Sinne können ‚Anfänger_innen‘ vieles lernen, können sich anregen lassen und diese Publikation als Grundlage ihrer Praxis sicherlich gut gebrauchen, eigene Praxiserfahrungen in einer umfassenden Ausbildung bleiben aber dennoch unabdingbar. Auch erfahrene Theaterpädagog_innen werden einige sinnvolle Hinweise finden und diese oder jene Praxisanleitung ausprobieren.

Auf Vorwort und Einleitung folgen acht recht unterschiedliche Kapitel, und die Autorin schreibt selbst, dass man das Buch auch „kapitelweise“ (S. 10) lesen könne. Es beginnt mit den Grundlagen der Theaterpädagogik, darauf folgen Kapitel zur Anleitung von Theatergruppen, zu Rahmenbedingungen und Checklisten für ein Theaterprojekt, ein kurzer Abschnitt zum Konzept, ein längerer zum Ablauf eines theaterpädagogischen Projekts, zu Konflikten in Theatergruppen und zu Übungen aus dem „Werkzeugkoffer“ sowie eine vielleicht zu ausführliche Darstellung mit tabellarischer Übersicht (39 S.) der unterschiedlichen Zielgruppen (Kinder, Jugendliche, Erwachsene, ältere Menschen, Zusammenspiel von verschiedenen Zielgruppen).

Im Nachwort macht die Autorin den angehenden Theaterpädagog_innen nochmals Mut, wie überhaupt die gesamte Darstellung sehr offen, dialogisch und ansprechend ist, formuliert in einer leichtverständlichen und dennoch genauen Sprache. Höhn stellt ihren „freien, partizipativen Leitungsstil“, ihren „Dialog mit

Rezensionen

den Spielern“ und ihren „forschenden Ansatz“ (S. 9) anschaulich dar und erleichtert die Lektüre durch Fragen, Auflistungen, Übersichten und Merkkästen.

Der umfangreiche Anhang enthält viele hilfreiche Hinweise zu Ausbildung, Organisation und Beruf des/der Theaterpädagog_in. Kleine Fehler, die Gesellschaft für Theaterpädagogik ist keine Deutsche Gesellschaft für Theaterpädagogik, Ingrid Hentschel hat die Publikation zu Brecht und Stanislavski nicht allein herausgegeben, lassen sich in einer zweiten Auflage leicht korrigieren. Bei der zurzeit einzigen grundständigen BA- und MA-Ausbildung in Deutschland zum Gymnasiallehrer für Darstellendes Spiel/Theater sollte dann auch korrekt auf den Hochschulverbund der fünf Hochschulen in Braunschweig, Hannover und Hildesheim hingewiesen werden.

Insgesamt erfährt die/der Anfänger_in der Theaterpädagogik, auf was sie/er bei ihrer Arbeit achten muss, und die Erfahrenen haben nochmals einige Anregungen bekommen, insgesamt also sicherlich eine durchaus nützliche Publikation.

Florian Vaßen

Ute Pinkert (Hg.) unter Mitarbeit von Mira Sack: Theaterpädagogik am Theater. Kontexte und Konzepte von Theatervermittlung. Berlin / Milow / Strasburg: Schibri 2014. [360 S., ISBN: 978-3-86863-131-9]

Die Theaterpädagogik breitet sich in Deutschland flächendeckend aus. Bei dieser Entwicklung spielt neben der Schule vor allem das Theater eine herausragende Rolle. Es war also an der Zeit, dass Theorie und Praxis der „Theaterpädagogik am Theater“ untersucht, diskutiert und dargestellt werden: Ute Pinkert legt unter Mitarbeit von Mira Sack mit dieser Publikation die – meines Wissens – erste umfassende Analyse vor.

Die Herausgeberin liefert im ersten Teil „Beiträge aus Theorie und Praxis“ (S. 11-233) mit zwei umfangreichen Texten den Rahmen für 13 relativ kurze, prägnante Beiträge zur theaterpädagogischen ‚Landschaft‘ an Theatern. Der einleitende Text (S. 12-69) mit dem Titel „Vermittlungsgefüge I. Vermittlung im institutionalisierten Theater als immanente Dimension und als pädagogischer Auftrag“, stellt, wie die Autorin betont, „eine Art Landkarte“, eine „Topologie“, des Theaters dar, um so den Gegenstand differenziert zu analysieren. In „Vermittlungsgefüge II. Historische Momente der Herausbildung des Praxisfeldes von Theaterpädagogik am Theater“ (S. 194-233) geht es nicht um eine „Geschichte der Theaterpädagogik“, sondern um „ausgewählte historische Momente“, „Wegmarken“ oder ‚Meilensteine‘ (S. 194), das sind die 1920er Jahre (Volksbühne, proletarisches Theater, Theater der Jungen Zuschauer in der UdSSR), die 1970er Jahre

(GRIPS, Jugendclubbewegung) und die „Theaterpädagogik in der DDR“.

Die Beiträge von Ulrike Hentschel und Hanne Seitz beschäftigen sich mit zwei Schlüsselbegriffen der Theaterpädagogik: Bildung und Partizipation. Hentschel kritisiert die inflationäre Verwendung des Bildungsbegriffs und seine Beliebigkeit, fragt nach der Spezifik von „Bildungsvorstellungen“ und plädiert mit Maset für eine „Ästhetische Bildung der Differenz“ (S. 74). Seitz reflektiert die verschiedenen „Modi der Partizipation“, diskutiert die aktuelle Entwicklung und betont zu Recht und doch auch zu beliebig: „Das Theater kennt *nur* Partizipierende.“ (S. 86)

Die Situation des Publikums, die Stellung der Teilnehmer_innen und die Rezeptions- und Vermittlungssituation spielen in Azadeh Shaifis, Myrna-Alice Prinz-Kiesbüyes, Birgit Mandels, Katja Rothes und Sascha Willenbachers Beiträgen eine besondere Rolle. Shaifis Text spricht am Beispiel des Ballhaus Naunynstraße das Problem des Blackfacing und die kritische Weißseinsforschung an und damit die „hegemonialen Repräsentationssysteme“ (S. 93). Prinz-Kiesbüye berichtet von dem Projekt der „Theaterattaché(e)s“ als ‚Vermittler_innen‘ in der Schweiz, Mandel schreibt über Audience Development und Rothe wirft einen kritischen Blick auf die Kulturvermittlung. Besonders Willenbacher liefert neue Denk-Impulse, indem er das „bürgerlich-autonome(...) Subjektverständnis“ (S. 127) in Frage stellt und damit die gängigen Vermittlungsformate und Partizipationsformen überprüft.

Interessant ist auch die „community of practice“ mit der „Theorie des situierten Lernens“ und dem „partizipativen künstlerischen Forschen“ (S. 142), wie Mira Sack sie vorstellt. Sibylle Peters präsentiert den „Forschungsprozess im Fundus Theater Hamburg“, Miriam Tscholl sowie Hajo Kurzenberger beschäftigen sich mit dem viel beachteten Modell der Bürgerbühne in Dresden und Ursula Jenni und Martin Frank schließlich zeichnen die Entwicklung von TUSCH Berlin bzw. der Jugendclubs nach.

Der zweite Teil der Publikation, der ein gutes Drittel umfasst (S. 236-359), besteht aus 10 „Interviewporträts“ von Theaterpädagog_innen und 9 Statements von Intendanten und Chef dramaturgen an Berliner Theatern, verfasst ebenfalls auf der Grundlage von Interviews aus dem Winter 2011/12. Die Leser_innen erfahren ohne Zweifel eine Vielzahl von spannenden und sehr differenten Überlegungen, Hinweisen und Einschätzungen; das vielfältige Praxisbild ergänzt sehr gut die theoretischen Texte im ersten Teil. Anzumerken bleibt allerdings, dass die Metropole Berlin ganz sicher ein Sonderfall in der deutschen Theaterlandschaft darstellt. Auch gab es zumindest bei mir eine gewisse Ermüdung beim Lesen, was auch an der Leser_innen unfreundlichen Schrift liegen mag; das Genre des Interviews scheint aber auch

nicht so geeignet für kontinuierliches Lesen, eine Auswahl gemäß der eigenen Interessen scheint sinnvoll.

Insgesamt war eine umfangreiche Beschäftigung mit der Theaterpädagogik am Theater als besonderem Kristallisationspunkt dringend erforderlich. Ein erster großer Schritt zur Überwindung eines auffälligen Desiderats in der Forschung ist getan, weitere sind notwendig; diese Publikation bildet eine gute Grundlage.

Florian Vaßen

Plath, Maike: Als ich einmal sehr glücklich war. Schreibwerkstatt. Vom biografischen Text zum Theaterstück. Weinheim, Basel: Beltz 2014. [96 Karten mit Beiheft, ISBN 978-3407629166]

Maike Plath legt bereits den dritten Karteikasten für die künstlerische Arbeit mit Jugendlichen vor. Karteikästen sind bei SpielleiterInnen in der Regel ausgesprochen beliebt, denn mit einer solchen Kartei kann man sich schnell einen Überblick über Möglichkeiten verschaffen und diese auswählen. Karteikästen strukturieren die Planung und geben Sicherheit. Als ehemalige Lehrerin an einer Berliner Hauptschule weiß Maike Plath, dass die ‚totale Freiheit‘ oft nichts anderes als Blockaden“ verursacht: „Es ist schwierig bis unmöglich für einen 15-jährigen Jugendlichen [...], aus dem Nichts heraus kreativ zu sein.“ (S. 2)

Wer schon die beiden anderen Sammlungen *Freeze! & Blick ins Publikum* (Beltz 2011) sowie *Freak out mit Engel-Stopp* (Beltz 2014) besitzt, kann sich mit der dritten auf den biografischen Schreibweg begeben, wofür „Arbeitsgefäße“ angeboten werden. Zumindest die Basisbox mit dem Buffet der ästhetischen Möglichkeiten wird benötigt, um auch am Ende zu einer Inszenierung zu gelangen. Ein Hinweis auf der Box selbst (und nicht nur im Begleitheft) wäre für eine Kaufentscheidung extrem hilfreich, denn für eine sinnvolle Arbeit mit den Karten verdoppelt oder verdreifacht sich schnell der bereits stolze Anschaffungspreis von 39,95 €. In ausgesprochen knapper Form werden mit den zehn „Phasen der biografischen Texterstellung“ (S. 5) im sechzehnseitigen Beiheft kleinschrittige Erklärungen gegeben, wie das gelingen kann. Im Zentrum stehen hierbei zwei Schreibwerkstätten mit einem anschließenden Genrewechsel. Verständlicher ist der Hintergrund und die Methodik in der *Biografische(n) Arbeit mit Jugendlichen* (Beltz 2009) ausformuliert und im *Partizipative[n] Theaterunterricht mit Jugendlichen* (Beltz 2014) weiterentwickelt, die auch in der letzten Ausgabe der Zeitschrift für Theaterpädagogik besprochen wurde. Was ist auf den 96 Karten im B5-Format konkret zu finden?

Neben fünf Karten mit Schreibimpulsen eines eigenen Textes als Geschichte, Gedicht, Zeichnung/Foto/Bild, Comic bzw. Rap-Text

gibt es vierzehn Genrekarten in drei Schwierigkeitsgraden, die auffordern, einen Text in eine andere Textsorte zu transferieren. Dies reicht beispielsweise von der Gruselgeschichte (Level 1) über Fantasy (Level 2) bis hin zur Fernsehshow (Level 3). Die Impulskarten wie z.B. „Narbengeschichte“ enthalten auf der Rückseite den ausformulierten Impuls, in dem Fall „Ich erzähle die Geschichte einer Narbe meines Körpers.“ Fünf Positionskarten geben Rollen für die Gruppenarbeit vor: Regie, Dramaturgie, Konfliktmanagement, Dokumentation und Zeitmanagement. Hier sind auf der Rückseite Kurzbeschreibungen dieser Funktion angegeben. Als Anregung für das Entwickeln von eigenen Dramaturgiekarten gibt es eine leere Karte mit der entsprechenden Aufschrift. Im Beiheft werden zwei aufeinander aufbauende Schreibwerkstätten zu den Themen „Prägung“ und „Werte“ auf der Basis von „Romeo und Julia“ konzipiert. Die Integration des Klassikers in die Box eröffnet zugleich einen Weg, dieses Konzept auszubauen und auf andere Themen anzuwenden. Es bleibt den laminierten Karten zu wünschen, dass sie kreativ eingesetzt werden, insbesondere dass im Analogieverfahren mehr Stoffe biografisch erschlossen werden und die SpielleiterInnen ihre ganz eigenen Sammlungen verfassen werden. Wer ein erprobtes Beispiel für den Anfang benötigt, der erhält mit dieser Box eine praktikable „Startrampe“.

Maik Walter

Julia Weitzel: Existenzielle Bildung. Zur ästhetischen und szenologischen Aktualisierung einer bildungstheoretischen Leitidee. Bielefeld: transcript 2012. [274 Seiten, ISBN 978-3-8376-2223-2]

Zeitgemäße Pädagogik bezieht individuelle Erfahrungs- und Lebenskontexte sowie existenzielle Themen und Anliegen in ihre Prozesse ein. Dieses Bildungsverständnis hat mit der Formel „Bildung = Wissen“, wie es in der Bologna-Diskussion vorherrscht, so viel zu tun wie das Rimini-Protokoll mit dem Ohnsorg-Theater. Das umfassend dargestellte offene Konzept einer existenziellen Bildung fragt nach Möglichkeiten einer Bildung, die die Selbsttätigkeit und forschende Haltung aller Beteiligten in einem größtmöglichen Maße aktiviert.

Die Bedeutung dieser existenziellen handlungsleitenden Bildung im Sinne Weitzels ist für die Theaterpädagogik so interessant, da in ihr Aspekte szenischen und ästhetischen Forschens als Reflexions- und Erkenntniswerkzeuge zum Einsatz kommen. Dies führt zu einer wünschenswerten Verschränkung von Forschungs- und Bildungsprozess: Theater-Pädagogik als Handlungswissenschaft verstanden, verknüpft Theorie und Praxis zu einem interdisziplinären Forschungstheater. Die innere und äußere Realität der Gruppenteilnehmer wird produktiv in die Gestaltungsprozesse integriert. Das zentrale Thema Weitzels, „Potenzial der

Kunst für das Leben“, rückt Wissenschaft, Kunst und Existenz gleichberechtigt zusammen. Die soziale Wirklichkeit wird als ihr eigenes Bühnenbild verstanden. In Weitzels Buch bilden sogenannte „Empirie Theater-Arrangements“ eine ganz konkrete Praxisperspektive, mit der sich in beigefügten Übungen arbeiten lässt. Das Buch ist hilfreich für alle, die Bildungsprozesse aus der Perspektive der Teilnehmer entwickeln wollen. Mich hat es ermutigt, erstmals szenische Elemente in die Lehrpraxis (Kommunikationsdesign) einzubauen, um Reflexions- und Gestaltungsprozesse zu initiieren. Sehr spannend!

Uta Jugert

Nachgelesen: Seiten- und Rückblicke

Ömer Adıgüzel, Ute Handweg, Gerd Koch (Hg.): Theater und community – kreativ gestalten! Drama ve Toplum – Yaratici Biçim Vermek! Deutsch-Türkische Kooperationen in der Kulturellen Bildung / Kültürel Eğitim Alanında Türk-Alman İş Birliği. München: kopaed 2014. [485 S., ISBN 978-3-86736-342-6]

Als Band 42 erschien in der Schriftenreihe „Kulturelle Bildung“ das obige Buch, das in Heft 65 (S. 75) dieser Zeitschrift durch Ole Hruschka vorgestellt wurde. Von AutorInnen dieses Bandes sind neuerlich, seine Themen ergänzend, zwei Bücher herausgekommen: **Ömer Adıgüzel, Ihsan Metinnam, Zeki Özen: Yaratici Drama Bibliyografyası. Ankara: Pegem Akademi 2014. [97 S., ISBN 978-605-364-704-1]**

Das Buch gibt einen Überblick über die große Variationsbreite von Publikationen in türkischer Sprache aus Forschung und Praxis zum creative drama und zur Theaterpädagogik in der Türkei. **Hasan Coşkun (Hg.): Eğitim ve Öğretimde Masalların Önemi. Planlama, Uygulama ve Degerlendirme / The Importance of Fairy Tales in Education. Planning, Practising and Evaluating. Berlin: Dagyeli 2014. [558 S., ISBN 978-393-559-729-6]**

Der Band beinhaltet 3 Beiträge in deutscher Sprache und 4 in Englisch. Einige türkischsprachige Beiträge arbeiten mit deutschen und englischen Sprach-Übungsmaterialien (Stichwort: Fremdsprachen-Erwerb).

Gerhard Kirchner: Ein deutsches Lehrstück. Meine Beziehungen zum JASAGER. Lörrach: Waldemar Lutz 2013. 2. Aufl. [127 S., ISBN 3-922107-68-0]

Im Jahre 2005 erschien die 1. Auflage dieses Buch des em. Professors für Musikpädagogik an der HdK/UdK Berlin (siehe Rezension Heft 47, S. 58, dieser Zeitschrift). Es berichtet über die Umstände und zeitgeschichtlichen wie editorischen Zustände der „berühmte(n) Schulooper *Der Jasager* mit dem Text von Bertolt Brecht und der Musik von Kurt Weill“, die der Verfasser 1963,

damals Musiklehrer, in „alle(n) drei Versionen durch das Hans-Thoma-Gymnasium Lörrach auf die Bühne“ brachte. Das Buch ist jetzt, ergänzt um 2 kleine Einfügungen (S. 102, 104) wieder greifbar.

Finn Iunker: „Der Jasager“ (erste Fassung): Text, frühe Rezeption und Einverständnis als Einwilligung. Oslo 2014. [Dissertation Universität Oslo, 389 S.]

Eine detaillierte Untersuchung zur Entstehungsgeschichte und zur Thematik des Einverständnisses im Lehrstück legt der norwegische Theater-Autor und Wissenschaftler Finn Iunker vor. Zum ersten Mal werden hier die „elf erhaltenen Schülerprotokolle der Karl-Marx-Schule“ aus Anlass der Einstudierung von 1930 in Berlin-Neukölln vollständig publiziert (S. 313–331): „Wir hörten einige, von Sextanern stammende, Änderungsvorschläge des Stückes. Brecht ist bereit ... Zum Schluß der Stunde spielte Herr Hermann dann noch einige Stellen aus der Oper“ – so lauten die Schlusssätze der beiden letzten Protokolle. – Siehe von Finn Iunker „Wie schreibe ich Theaterstücke“ in Heft 60 dieser Zeitschrift, S. 34–36.

Hans Martin Ritter: Nachspielzeit. Berlin: epubli 2013 [196 S., ISBN 978-3-8442-9577-1] Im Heft 67 dieser Zeitschrift stellte ich Ritters „Aufsätze zu theaterästhetischen und theaterpädagogischen Fragen“ vor (S. 91 f.). Der Autor wies mich auf „zwei kleine Schönheitsfehler“ in meiner Rezension hin: Er habe zwar „Schubertlieder ... vor 50 Jahren durchaus gesungen“, nun aber „Wilhelm Müller und sein lyrisches Monodram ... (herausgearbeitet). Und: bei den Komponisten sind Janet Cardiff und George Bures Miller hineingeraten, die haben aber zusammen mit dem Komponisten Tilman Ritter (mir nicht ganz unbekannt) Kunst-Installationen (etwa im Hamburger Bahnhof) gemacht.“

Gerd Koch

ANKÜNDIGUNGEN

Veranstaltungsreihe: Dreiecksbeziehung Theaterpädagogische Praxis, Theorie und Lehre im Austausch

Haben theaterpädagogische Praxis und der wissenschaftliche Diskurs überhaupt noch was am Laufen? Und wenn ja, was (geht das die Studierenden an?).

Im Wintersemester 2015/16 lädt das Deutsche Archiv für Theaterpädagogik (DATP) und das Learning Center der HS Osnabrück Studierende, Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen zu einem Fachdiskurs zu aktuellen theaterpädagogischen Fragestellungen ein. Die eingeladenen Wissenschaftler*innen diskutieren ihre Theorien mit allen Anwesenden auf Augenhöhe und in ungewohnten Diskursformaten. Neben dem fachlichen Austausch steht die berufliche Vernetzung im Vordergrund.

Die Veranstaltungsreihe findet ab Oktober 2015 in der Moderation von Dipl.-Theaterpädagogin Anne Keller statt. Das Projekt wird gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und unterstützt von der theatermafia / Paul-Gerhardt-Haus.

14.10.2015 Prof. Dr. Mira Sack, ZHDK Zürich: DIE PROBE

18.11.2015 Dr. Ole Hruschka, Uni Hannover: THEATERPÄDAGOGIK UND POLITISCHE BILDUNG?

09.12.2015 Prof. Dr. Ulrike Hentschel, UdK Berlin: WAS SOLL DAS THEATER? THEATER-PÄDAGOGIK UND ÄSTHETISCHE BILDUNG

09.03.2016 Prof. Dr. Norma Köhler, FH Dortmund: BIOGRAFISCHES THEATER

13.04.2016 Prof. Dr. Dietmar Sachser, EFH Bochum: THEATER-SPIELFLOW

18.05.2016 Prof. Dr. Marianne Streisand, HS Osnabrück und Deutsches Archiv für Theaterpädagogik: FUNDORTE / FUNDSTÜCKE DER GESCHICHTE UND GEGENWART VON THEATERPÄDAGOGIK

Ort: Paul-Gerhardt-Haus, Friedrichstr. 10, 48145 Münster.

Der Beginn ist jeweils um 19 Uhr bei freiem Eintritt

„Die Maßnahme“ (Brecht/Eisler/Dudow) wird aufgeführt

Mit 300 Akteuren wird das Meisterwerk am 8. April 2016 im Kammermusiksaal der Philharmonie Berlin zum ersten Mal seit 1932 in einer Besetzung der originalen Größe aufgeführt. Das Werk wird einem Querschnitt der urbanen Gesellschaft als Dispositiv der Auseinandersetzung zur Verfügung gestellt: Warum sind wir zusammen und wie, was kann für den Aufbau einer gerechten Gesellschaft getan werden? Es geht darum, wie es in der „Maßnahme“ heißt, „nach einer anderen Möglichkeit“ zu fragen.

Regie: Barbara Nicolier. Chor-Leitung: Marcus Crome. Szenische Leitung: Fabiane Kemmann. Mit professionellen Darstellerinnen, Laien, Berliner Chören, sozialen Einrichtungen, Gebärdenchor. Pate: Jean Ziegler (Mitglied im Beratenden Ausschuss des Menschenrechtsrats der UN). Kontakt: Ideelle und finanzielle Förderung und Teilnahme: massnahme1mai14@gmail.com / 0176 80441754.

Schon vorab zum Mitsingen am 11. November 2015 am Pariser Platz in Berlin laden wir Sie ein.

7. Deutsches Kinder-Theater-Fest: 12. bis 15. Oktober 2016 am Theater der Jungen Welt (TdJW) Leipzig

Wir zeigen echte Wachmacher: Theateraufführungen mit Kindern. Laden ein zum Durchmachen und Tagträumen, zum Schlafwandeln und Wachrütteln mit Werkstätten und Laboren, Gesprächen und Spielereien im und rund ums Theater. Das Fest wird veranstaltet von der ASSITEJ, dem Verband der Kinder- und Jugendtheater, in Kooperation mit dem TdJW. Die künstlerische Leitung übernimmt die „Junge Wildnis“ Theaterpädagogik am TdJW.

Begleitend veranstaltet die Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) Spiel & Theater die Fachtagung Kinder:Macht:Theater, die sich kritisch mit den vielschichtigen Machtfragen in der Theaterarbeit mit Kindern beschäftigt.

Wer kann sich bewerben?

Kindertheatergruppen aus Deutschland und dem deutschsprachigen Ausland, deren Darstellerinnen und Darsteller zwischen 6 und 12 Jahre alt sind. Produktionen aus allen Sparten (z. B. auch Tanz- und Musiktheater, Puppen- und Figurentheater) sind willkommen. Alltagsgeschichten, Märchen, Mythen, Utopisches und Poetisches können dabei das breite Themenspektrum des Theaters mit Kindern aufzeigen.

Bei der Auswahl der Gruppen ist neben der Qualität und Originalität der Aufführungen die Partizipation der Kinder ein herausragendes Kriterium.

Bewerbungsschluss: 15. April 2016.

Kontakt und Information:

Meike Fechner (Geschäftsführerin), ASSITEJ e.V., Schützenstraße 12, 60311 Frankfurt am Main, Tel. 069 - 29 66 61; Fax. 069 - 29 23 54, m.fechner@kjtz.de
Weitere Informationen und der Bewerbungsbogen: www.kinder-theater-fest.de
www.tdjw.de

Gefördert vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend aus dem Kinder- und Jugendplan des Bundes. Weitere Förderungen sind beantragt. Die Veröffentlichung der Ausschreibung erfolgt unter Finanzierungsvorbehalt.

FIGURENTHEATER-KOLLEG PROGRAMM WINTER 2015 / 2016

Hohe Eiche 27, 44892 Bochum, Tel: 0049 (0)234 - 28 40 80, Fax: 0049 (0)234- 32 43 745

E-Mail: info@figurentheater-kolleg.de www.figurentheater-kolleg.de

Das Figurentheater-Kolleg ist eine Weiterbildungseinrichtung. Es greift in seinen Kursen, die in Wochen-, Wochenend- oder Projektform stattfinden, Themen aus den Bereichen Darstellender und Bildender Kunst sowie aus Pädagogik und Therapie auf. Das Figurentheater-Kolleg bietet Kurse im Rahmen der beruflichen Bildung an. **Das ausführliche Programm Winter 2015/2016 wird gerne zugesandt.**

FORTBILDUNG FIGURENTHEATER

ORIENTIERUNGSKURS - 14-wöchig

Der Orientierungskurs findet einmal pro Jahr von April bis Juli statt. Der Besuch ist Voraussetzung, um anschließend Fortgeschrittenkurse und Projekte der Aufbaustufe besuchen zu können.

Der Orientierungskurs 2016 findet vom 11.04. - 15.07.2016 statt.

11.04.-15.04.16	Aller Anfang ist leicht! Spielen - Darstellen - Gestalten
18.04.-22.04.16	Die Kunst des Schauspielens
25.04.-29.04.16	Die Stimme
25.04.-29.04.16	Skizzieren, Zeichnen, Malen
02.05.-06.05.16	Plastizieren: Kopf und Portrait
09.05.-13.05.16	Einführung in die Dramaturgie
17.05.-21.05.16	Maskenbau
25.05.-27.05.16	Figurentheater Geschichte & aktuelle Tendenzen
30.05.-03.06.16	Maskenspiel
06.06.-10.06.16	Handfigurenführung
13.06.-15.07.16	Inszenierungsprojekt - Bauen & Spielen

FORTBILDUNG FIGURENTHEATER

AUFBAUSTUFE WOHENKURSE

In der Aufbaustufe werden die im Orientierungskurs erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten vertieft und erweitert. Nach 50 besuchten Kursen kann eine Abschlussprüfung mit Zertifikat abgelegt werden. Ein Quereinstieg ist möglich.

28.09.-02.10.15	Das poetische Leitbild Poetische Verfahren im Prozess der Inszenierung	Horst-J. Lonius
12.10.-17.10.15	Elfen, Trolle, Ungeheuer - Zaubhafte Wesen Von der Zeichnung zur Figur	Doris Gschwandner
19.10.-22.10.15	Figurenspiel & Tanz AnfängerInnen & Fortgeschrittene	Frank Soehle / Karin Ould-Chih
26.10.-30.10.15 I	Kompendium	Horst-J. Lonius
18.01.-22.01.16 II	Der Inszenierungsprozess I-IV	
07.03.-11.03.16 III	I Konzeption & Planung / II Inszenierung	
02.05.-06.05.16 IV	III Produktion / IV Coaching	
16.11.-20.11.15	Tierfiguren aus Latex Figurenbau	Annekatri Heyne
23.11.-28.11.15	Die Klappmaulfigur AnfängerInnen Bau nach Schnittmustern	Bodo Schulte
30.11.-03.12.15	Das Spiel mit der Handfigur Grundkurs	Bodo Schulte
04.12.-07.12.15	Das Spiel mit der Handfigur Fortgeschr.	Bodo Schulte
04.01.-08.01.16	Schattentheater Grundkurs	Hansueli Trüb
11.01.-15.01.16	Maskenbau AnfängerInnen & Fortgeschrittene	Silke Geyer
01.02.-05.02.16	Bau einer Fadenmarionette	Hansueli Trüb
06.02.-10.02.16	Move grotesk Choreographisches Atelier für Tanz- und/oder Figurentheatererfahrene	Anne-Kathrin Klatt
08.02.-12.02.16	Von der Hand ins Herz Praxis f. Puppenspieler Handwerkzeug für eine gute Inszenierung	Bodo Schulte
15.02.-19.02.16	Solo für Drei Figurenarbeit mit EinzelspielerInnen	Horst-J. Lonius
22.02.-26.02.16	Das Spiel mit der Marionette	Raphael Mürle
29.02.-04.03.16	Animation und Stimme	Ines Müller-Braunschweig Michael Vogel
15.03.-18.03.16	Zwischen Mensch & Ding Objekttheater	Florian Feisel
29.03.-02.04.16	Bau eines Kofferschattentheaters	Hansueli Trüb
04.04.-16.04.16	Literatur in Szene gesetzt Inszenierungsprojekt I/II	Bodo Schulte
25.04.-29.04.16	Offene Werkstatt Figurenbau	Arne Bustorff
26.04.-01.05.16	Masken unterwegs Maskenspiel	Silke Geyer

Fortbildung Der Clown - Das clowneske Spiel Dozent Thilo Matschke

09.11.-13.11.2015 Der Clown Ia - Anfängerstufe
15.02.-19.02.2016 Der Clown Ib - Anfängerstufe - Zusatzkurs
auch unabhängig von "Der Clown II/III" zu belegen
18.04.-22.04.2016 Der Clown II - Aufbaustufe
06.06.-12.06.2016 Der Clown III - Abschlussseminar
Der Clown II und III sind nur zusammen zu belegen. Werkschau 11.06.16
Teilnahmevoraussetzung für "Der Clown II/III" ist der Besuch von "Der Clown I".

FREIE KURSE WOHENKURSE

Die Freien Kurse sind - falls nicht anders vermerkt - ohne Voraussetzungen zugänglich.

05.10.-09.10.15	Theaterarbeit nach Lecoq Grundlagen Grundlagen des Bewegungstheaters	Andrea Kilian
12.10.-16.10.15	Pantomime zwischen Komik & Dramatik	Hans-Jürgen Zwiefka
19.10.-23.10.15	Selbstbewusstsein stärken für Alltag & Beruf	Martin Mann
23.11.-26.11.15	Stimme genießen Stimm- & Sprechtraining	Dorothea Theurer
18.01.-21.01.16	Improvisationstheater AnfängerInnen	Bemd Witte
25.01.-29.01.16	Die Kunst des Schauspielens nach Strasberg Fortg.	Tony Glaser
25.01.-29.01.16	Nähen & Schneidern Anfänger & Fortgeschrittene	Imke Henze
01.02.-05.02.16	Nähen & Schneidern Schnitttechniken - Fortgeschrittene	Imke Henze
06.02.-10.02.16	Move grotesk Choreographisches Atelier	Anne-Kathrin Klatt
22.02.-26.02.16	Kreatives Schreiben Kurz & Gut - Anf.	Karen Karin Rosenberg
29.02.-04.03.16	Radierwerkstatt	Ortrud Kabus
07.03.-11.03.16	Kreatives Schreiben Mehr Schein als Sein - Fortgeschrittene	Karen Karin Rosenberg
19.03.-26.03.16	Osterferienkurs in Varel / Nordsee Zeichnen & Malen in der Landschaft	Ortrud Kabus
29.03.-02.04.16	Szenisches Arbeiten Strasbergmethode - Fortg.	Tony Glaser

FREIE KURSE WOHENENDKURSE / TAGESVERANSTALTUNGEN

Kabarett & Comedy I-IV -AnfängerInnen & Fortg. Dozentin Renate Coch		
I 22.08.-23.08.15	Von der Idee zur Nummer	
II 09.01.-10.01.16	Lustige Figuren entwickeln	
III 28.05.-29.05.16	Witzig Texten lernen	
IV 04.08.-07.08.16	Von der Szene zum Programm	
18.09.-20.09.15	Figurentheater in Pädagogik und Therapie Puppen mit Persönlichkeit Persona Dolls	Margrit Gysin
02.10.-04.10.15	Der ausdrucksstarke Körper Bewegungstheater & Modern Dance	Yass Hakoshima/ Renate Boué
16.10.-18.10.15	Das rote Kaspertheater Eine historisch-praktische Annäherung	Anke Meyer
17.10.-18.10.15	Radierwerkstatt Fortgeschrittene	Ortrud Kabus
06.11.-08.11.15	Kein Herbst ohne Loriot Ein Schauspielworkshop für LoriotliebhaberInnen	Martina Mann
14.11.-15.11.15	Von Mund zu Ohr Märchen frei erzählen	Christiane Willms
14.11.-15.11.15	Praxistipps für die Freiberuflichkeit Beratung für BerufsanfängerInnen (Figurentheater)	Bodo Schulte
20.11.-22.11.15	Rolle vorwärts Vorbereitung zur Aufnahme an Schauspielschulen	Marion Getach-Goldfuß
04.12.-06.12.15	Aus der Mitte - In die Welt Körper-, Energie-, Kreativarbeit n. M. Tschchow	Jürgen Larys
08.01.-10.01.16	Masken -ins Spiel gebracht Fortgeschr.	Silke Geyer
22.01.-24.01.16	Die Kunst des Schauspielens AnfängerInnen	Tony Glaser
23.01.-24.01.16	Stimme und Präsenz	Rolf Peter Kleinen
06.02.-07.02.16	Improtheater Das Element der Zeit -Fortgeschr.	Bemd Witte
13.02.-14.02.16	Portraitzeichnen & -malen	Ortrud Kabus
19.02.-20.02.16	Fortbildung für pädagogische Fachkräfte & sonstige Interessierte Kreistänze mit Kindern	Conny Foell
20.02.-21.02.16	Erzählwerkstatt Geschichten erfinden, erzählen, präsentieren	Susanne Tiggemann
26.02.-28.02.16	Fortbildung für pädagogische Fachkräfte & sonstige Interessierte Freche Tierfiguren - Skurrile Gestalten - Sockenpuppen	D.Gschwandner
27.02.-28.02.16	Experimentelles Theater Die Bühne muss "brennen"	Larsen Sechert
05.03.-06.03.16	Der naive Clown Fortgeschrittene	Thilo Matschke
12.03.-13.03.16	Fortbildung für pädagogische Fachkräfte & sonstige Interessierte Das Biographische Theater - Theaterpädagogik	Esther Reubold
02.04.-03.04.16	Vorlesend Erzählen - Erzählend Vorlesen	Rolf Peter Kleinen
16.04.-17.04.16	Storytelling & Körpertheater	Noam Meiri

Fortbildung Märchenerzählen Dozent Jürgen Janning

Einführungseminar (nicht verpflichtend) 28.11.2015
Kurstermine 2016 I 23./24.01. II 20./21.02. III 12./13.03. IV 23./24.04.
V 25./26.06. VI 17./18.09. VII 01./02.10. VIII 05./06.11., Sa/So 10-17 Uhr

DIALOG · INSPIRATION



Gerhard Fatzer, Britta Schönberger
**ORGANISATION
 UND INSPIRATION**
 Führung für die Zukunft
 Mit einem Beitrag von Sabina Schoefer
 216 S., Abb. · ISBN 978-3-89797-070-0
 Hardcover · EUR 37,99

EHP



Hans Trüb
HEILUNG AUS DER BEGEGNUNG
 Überlegung zu einer dialogischen
 Psychotherapie
 Geleitwort Martin Buber
 Nachwort Arië Sborowitz
 Hg., Einleitung Milan Sreckovic
 251 S. · ISBN 978-3-89797-091-5
 EUR 24,99

J. Heidig, M. Schmidt, I. Jäkel, B. Zips
**GESPRÄCHSFÜHRUNG IM JOBCENTER:
 DIE KUNST, WIRKSAM ZU BERATEN
 UND GESUND ZU BLEIBEN**
 Motivation, Burnout, Selbstsorge
 168 S., 20 Abb. · ISBN 978-3-89797-092-2
 EUR 19,99



Christoph J. Schmidt-Lellek
**RESSOURCEN DER HELFENDEN
 BEZIEHUNG**
 Modelle dialogischer Praxis
 und ihre Deformationen
 390 S. · ISBN 978-3-89797-040-3
 EUR 30,00

RESSOURCEN

KREATIVITÄT · POLITIK

GESTALT THERAPIE
 Forum für Gestaltperspektiven
 Dt. Vereinigung für Gestalttherapie, DVG
 ISSN 0933-4238 · 2 Hefte jährl.; 90-120 S.
 Einzelheft EUR 12,- / CHF 19,20
 Abo/Jahr EUR 20,- / CHF 34,50



ZEITSCHRIFT FÜR GESTALTPÄDAGOGIK
 Gestaltpädagogische Vereinigung (GPV) e.V.
 ISSN 1615-6404 · 2 Hefte jährlich; jeweils 64 S.
 Abo/Jahr: EUR 16,- / CHF 25,60
 Einzelheft: EUR 9,- / CHF 14,40



Weitere Infos zum Buchprogramm, zu Zeitschriften und Service:
www.ehp-koeln.com

EHP - Verlag Andreas Kohlhage
 Tel. 02202-981236 · PF 200222 · 51432 Bergisch Gladbach
 Alle Bücher auch als E-Book erhältlich!