

Zeitschrift für Theaterpädagogik

34. Jahrgang • Korrespondenzen • Heft 73



Zeitschrift für Theaterpädagogik 2018/Heft 73 - Performing History

Theatrale Erinnerungsarbeit

Performing History

Oberonstraße 20
59067 Hamm

02381-44893
info@btkhamm.de



Das Arbeitsfeld des Klinikclowns

04./05. Mai 2019 Basisarbeit Clown
01./02. Juni 2019 Clownstechniken
29./30. Juni 2019 Klinikclown

Aufbauende Fortbildung Clownerie

Fundiertes Clownstraining, das dich fit macht für die Bühne oder andere Arbeitsfelder. Grundkenntnisse im Bereich der Clownerie sollten vorhanden sein.

Einstieg: 21./22. September 2019
Abschluss: 06./07. Juni 2020

8 Wochenenden
1 fünfzügiger Seminarblock

Dozenten der Fortbildungen:
Andreas Hartmann
Hilde Cromheecke
Tanja-Marie Streller

www.btkhamm.de

FIGURENTHEATER-KOLLEG KURSKALENDER

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 wird gerne zugesandt.**

FORTBILDUNG FIGURENTHEATER

ORIENTIERUNGSKURS 2019 - 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.

14 Wochen Kreativität vom 23.04.-26.07.2019 mit Kursthemen aus den Bildenden und Darstellenden Künsten und rund um das Figurentheater bei diversen Dozent*innen.

23.04.-27.04.19	Spiele-Darstellen-Gestalten	Jana Altmannová
29.04.-03.05.19	Die Stimme	Dorothea Theurer
29.04.-03.05.19	Skizzieren, Zeichnen, Malen	Sylvia Zipprick
06.05.-10.05.19	Einführung in das Spiel mit Objekten	Johanna Pätzold
13.05.-17.05.19	Einführung in die Dramaturgie	Horst-J. Lonius
20.05.-24.05.19	Die Kunst des Schauspielens	Tony Glaser
27.05.-31.05.19	Maskenbau	Silke Geyer
03.06.-07.06.19	Maskenspiel	Silke Geyer
11.06.-13.06.19	Figurentheater-Geschichte & aktuelle Tendenzen	Anke Meyer
17.06.-21.06.19	5 Tage - 5 Techniken - Figurenspiel	Bodo Schulte
24.06.-26.07.19	Inszenierungsprojekt I-V	Figurenbau & -spiel Andreas Becker

FORTBILDUNG FIGURENTHEATER

AUFBAUSTUFE WOHENKURSE (auch einzeln belegbar)

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.

19.11.-24.11.18	6 Tage - 5 Gattungen	Figurenspiel	Bodo Schulte
26.11.-01.12.18	Tierisch menschlich	Anf. & Fortg. Sackfiguren für die Tischbühne	Doris Gschwandtner
14.01.-17.01.19	Tontechnik	nicht nur für das Figurentheater	Dieter Fritz
28.01.-08.02.19	Rätsel der ZEIT	Anf. & Fortg. Inszenierungsprojekt I/II	Silke Geyer/ Dorothea Theurer
17.02.-20.02.19	Das Spiel mit der Klappmaulfigur	Anf.	Bodo Schulte
21.02.-24.02.19	Das Spiel mit der Klappmaulfigur	Fortg.	Bodo Schulte
25.02.-01.03.19	Bau einer Fadenmarionette	Anf. & Fortg.	Hansueli Trüb
18.03.-23.03.19	Bau einer selbststehenden Tischfigur		Doris Gschwandtner
25.03.-29.03.19	Maskenbau	Anfänger*innen & Fortg.	Silke Geyer
25.03.-29.03.19	Das Spiel mit der Marionette	Anf. & Fortg.	Raphael Mürle
01.04.-05.04.19	Figurenbau aus Latex	Anf. & Fortg.	Annekatriin Heyne
26.04.-01.05.19	Masken unterwegs - Maskenspiel	Anfänger*innen & Fortgeschrittene	Silke Geyer
29.04.-03.05.19	Bau eines Kofferschattentheaters	Anfänger*innen & Fortgeschrittene	Hansueli Trüb
04.05.-08.05.19	Micro Cinema Thetaer	Videokamera- & Performanceworkshop	Gavin Glover
11.05.-15.05.19	Anti-Animation	Einen Suche zwischen Puppentheater Tanz Stimme Klang Performance	G. Glover/ A. Klatt

Fortbildung Der Clown - Das clowneske Spiel 2019

25.02.- 01.03.2019 Der Clown Ia -Anfängerstufe
20.05.- 24.05.2019 Der Clown Ib -Anfängerstufe -Zusatzkurs
Kann auch unabhängig von "Der Clown II/III" besucht werden.
16.09.- 20.09.2019 Der Clown II - Aufbaustufe Mo-Fr 9.30-16.30 Uhr
11.11.- 17.11.2019 Der Clown III -Abschlussseminar Werkschau 16.11., 19 Uhr
Der Clown II & III können nur im Zusammenhang belegt werden.
Teilnahmevoraussetzung für "Der Clown II/III" ist der Besuch von "Der Clown I".

Fortbildung Märchenerzählen 2019

Dozent Rolf Peter Kleinen
Einführung (nicht verpflichtend) 24.11.18, Sa 15.30-18.30 Uhr
Kurstermine 2019 I 16./17.02. II 23./24.03. III 27./28.04. IV 25./26.05.
V 29./30.06. VI 31.08./01.09. VII 28./29.09. VIII 26./27.10.2019,
Abschluss 16.11.2019, Erzählabend 19 Uhr

FREIE KURSE WOHENKURSE

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

22.10.-26.10.18	Was Theater ist - Was Theater kann!	Thos Renneberg
	Werkstatt für kreatives Spiel -Anf. & Fortg.	
07.11.-09.11.18	Crashkurs Regie	Fortgeschrittene Jakob Würster
03.12.-06.12.18	Stimme genießen	Stimm- und Sprechtraining Dorothea Theurer
21.01.-24.01.19	Improtheater	Anfänger*innen Bernd Witte
21.01.-25.01.19	Nähen & Schneidern	Anfänger*innen & Fortgeschr. Imke Henze
28.01.-01.02.19	Nähen & Schneidern	Anfänger*innen & Fortgeschr. Imke Henze
28.01.-01.02.19	Leichter und effizienter kommunizieren	Martina Mann
11.02.-15.02.19	Fortbildung für pädagogische Fachkräfte & sonstige Interessierte	
	Ein Bild - 1000 Worte - Wenn Sprache ein Hindernis ist...	G. Meyer
18.02.-21.02.19	Raus aus dem Buch	Einfach erzählen Susanne Tiggemann
18.02.-22.02.19	Die Kunst des Schauspielens	Fortgeschr. Tony Glaser
11.03.-15.03.19	Kreatives Schreiben - Exzentriker*innen	Anf. Karen K. Rosenberg
18.03.-22.03.19	Pantomime	Emotionen -Anfänger*innen & Fortg. H.-J. Zwielfka
25.03.-29.03.19	Kreatives Schreiben -Metapher, Allegorie	Fortg. Karen K. Rosenberg
01.04.-05.04.19	Szenisches Arbeiten - Schauspiel	Fortgeschr. Tony Glaser

FREIE KURSE WOHENENDKURSE / TAGESVERANSTALTUNGEN

27.10.-28.10.18	Fortbildung für pädagogische Fachkräfte & sonstige Interessierte	
	Jeux Dramatiques	Ausdrucksspiel aus dem Erleben J. Biewald/K. Kahlhöver
27.10.-28.10.18	Märchen erzählen - Menschen verbinden	Grundkurs R.P. Kleinen
16.11.-18.11.18	Trauer / Tod / Verlust	im Biographischen Spiel Martina Mann
18.11.2018	Kleine Spielformate	für szenisches Erfinden & Spielen zur Anwendung im pädag. Bereich Marion Gerlach-Goldfuß
24.11.-25.11.18	Comics, Figuren, Geschichten	Anf. & Fortg. Figuren zeichnerisch entwickeln Wibke Brandes
01.12.-02.12.18	Clowncoaching	Fortgeschrittene Thilo Matschke
02.12.2018	Vortrag Vorlesen und Demenz	Veronika Uhlich
09.12.2018	Fortbildung für pädagogische Fachkräfte & sonstige Interessierte	
	Biographische Theaterformen & Playbacktheater	M. Gerlach-Goldfuß
18.01.-20.01.19	Lichttechnik / Lichtdesign	Anf. & Fortg. Dieter Fritz
19.01.-20.01.19	Storytelling & Körpertheater	Fortgeschrittene Noam Meiri
25.01.-27.01.19	Fortbildung für pädagogische Fachkräfte & sonstige Interessierte	
	Freche Tierfiguren -Sockenpuppen	Bau D. Gschwandtner
02.02.-03.02.19	Das Portrait	Zeichnen & Malen Ortrud Kabus
09.02.2019	Der Körper spricht	non-verbale Kommunikation V. Uhlich
15.02.-17.02.19	Die Kunst des Schauspielens	Anfänger*innen Tony Glaser
23.02.-24.02.19	Das Theater bin ich?	Übungen, Improvisationen T. Renneberg
15.03.-17.03.19	Aquarellmalerei	Sylvia Zipprick
16.03.-17.03.19	Mach doch, was du wirklich willst	Coaching Birgit Th. Koch
22.03.-24.03.19	Spirituelles Theater	Schauspielarbeit nach M. Tschchow J. Larys
23.03.-24.03.19	Charakterfindung	Figurenspiel Wenn die Figur anderer Meinung ist Michael Hepe
30.03.-31.03.19	Experimentelles Theater	Die Bühne muss brennen L. Sechert
06.04.2019	Fortbildung für pädagogische Fachkräfte & sonstige Interessierte	
	Es war einmal... Interkulturelle Märchen	Sabine Schulz
13.04.-14.04.19	In Between	Zwischen Stillstand & Bewegung Tanzen nach Anna Halprin Anne-Kathrin Klatt

Kabarett & Comedy I-IV 2019

Dozentin Renate Coch
I 23.-24.02.19 / II 27.-28.04.19 / III 29.-30.06.19 / IV 05.-08.09.19
Von der Nummernfindung bis zum eigenen Comedystil
Die Kurse können auch einzeln belegt werden.

Universität der Künste Berlin
Berlin Career College

Zertifikatskurs

Biografisch-dokumentarisches
Theater:

REGIE UND DRAMATURGIE

Künstlerische Leitung:
Gudrun Herrbold
Amelie Mallmann

9. Feb – 22. Sep 2019

Infos und Anmeldung:
ziw@udk-berlin.de / 030 3185 2239
www.udk-berlin.de/ziw/kurse

Dies könnte
der Platz
für Ihre
Anzeige sein!

Anzeigenschluss

für das Heft 74 ist 15.02.2019.
Anzeigen-Annahme:
Schibri-Verlag
Telefon: 039753/22757
Mail: helms@schibri.de

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

Inhalt

Editorial	3	Blicke in die Vergangenheit – und wie diese die Zukunft verändern können.....	45
Erinnerung und Fragment	5	<i>Jannina Brosowsky</i>	
<i>Florian Vaßen</i>		Dialogisches Erinnern. Das ghanaisch-deutsche Studienprojekt TRACES OF COLONIALISM	47
THEATRALE ERINNERUNGSARBEIT ...		<i>Ole Hruschka</i>	
... AN GEDENKSTÄTTEN UND MUSEEN:		... IN DER PFLEGE:	
Stolpern durch Raum und Zeit. Die Gedenkstätte Buchenwald als Ausgangspunkt einer Theaterrecherche	7	Der Kreis als Bühne theatraler Erinnerungen. Theater in der Pflege von Menschen mit Demenz	53
<i>Mira Sack</i>		<i>Jessica Höhn, Stefanie Seeling, Franziska Cordes</i>	
Theaterpädagogik in NS-Gedenkstätten. Herausforderungen, Strategien und Potenziale	10	Magazin	
<i>Friederike Falk, Eliana Schüler</i>		„Civil Society and Memory“ ... „The Long Sixties“ ... „68“ Aus aktuellem Anlass: Bücher, die mich beeinflussen....	57
Theater und Museum. Zur theatralen Konstruktion von Geschichte in Gedenkstätten	13	<i>Gerd Koch</i>	
<i>Angela Pfenninger</i>		Alt und Jung!?	
Szenisches Forschen im Museum. Eine Performance zur Ausstellung über Stefan Zweigs SCHACHNOVELLE	17	Werkstatt-Tagung zu generationsübergreifender Theaterarbeit	60
<i>Claudia Bühlmann, Friedhelm Roth-Lange</i>		<i>Carolin Bitter, Ole Hruschka, Felix Rumpf, Tracy Stiehl</i>	
... AN THEATERN:		KAPUTT. Akademie der Zerstörung am Fundustheater	62
„Berufen wir uns nicht auf das Unvorstellbare!“ NATHAN – Ein Projekt von Oliver Frljić nach Lessing	20	<i>Ute Pinkert & Kristin Westphal</i>	
<i>Barbara Kantel</i>		Forschendes Theater mit den Jüngsten. Konferenz des Pilotprojektes TUKI ForscherTheater in Berlin	64
Arbeit an der Differenz. Inszenatorische Verfahren bei SERVUS SALĀM	23	<i>Melanie Hinz</i>	
<i>Finja Schlake</i>		Lingue in scena 2018. Inklusive Theaterarbeit im europäischen Kontext	66
WERDEN. Über vergangenes und zukünftiges Leben. Über Jungsein und Altwerden.	26	<i>Friederike Jentsch</i>	
<i>Christian Weiss</i>		Children move the world. Rückblick auf das 15. Welt-Kindertheater-Festival in Lingen	68
Doing Age. „Alter“ als soziale Konstruktion in theaterpädagogischen Inszenierungen	29	<i>Inga Otte</i>	
<i>Tobias Möhlmann</i>		Lasst uns weiter machen! Werkstatt zum Jungen Theater der Zukunft in Wolfenbüttel	70
Theaterpädagogisches Gedenken	32	<i>Maren Becker</i>	
<i>Gregor Ruttner</i>		Die Theaterklinik Lingen. Arbeiten im ästhetischen Ambulanzdienst	73
UNSER ERBE. Eine theatrale Auseinandersetzung mit den Schatten des Krieges	33	<i>Frederik Hochheimer</i>	
<i>Hanna Puka</i>		Dilemma Ma Lachen. Lokal-Ü zwischen Forum-Theater und Impro-Spaß	76
... AN SCHULEN UND HOCHSCHULEN:		<i>Verena Lohner</i>	
Herausforderungen und Potentiale Historischen Lernens. Überlegungen zur Theaterpädagogik inner- und außerhalb von Schule	34	Stichwort: Solidarität bilden	79
<i>Stephan B. Antczack</i>		<i>Gerd Koch</i>	
POTATO REVOLUTION. Ein biografisch-dokumentarisches Theaterprojekt	37	Aus dem Archiv	
<i>Gudrun Herrbold</i>		Das politische Kurzspiel	81
Geschichten von Flucht, Gewalt und Diskriminierung. Stärkung von Handlungsfähigkeit am Beispiel Playbacktheater	40	<i>Anne Keller</i>	
<i>Jutta Heppekausen</i>		Rezensionen	84
		Ankündigungen	94
		Autorinnen und Autoren	96

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 eineinhalbfachem 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.
 - * Zur Vereinheitlichung der gendergerechten Schreibweise im Heft bitten wir die Autorinnen und Autoren das Gendersternchen zu verwenden.
 - * 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
Lorenz Hippe, Lorenzhippe@web.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.archiv-datp.de
- Hefredaktion:** Ole Hruschka
Aus dem Archiv: Anne Keller
Rezensionen: Maik Walter (maik@zedat.fu-berlin.de)
- Verlag:** Schibri-Verlag, Dorfstraße 60, 17337 Uckerland, OT Milow
Postanschrift: Schibri-Verlag, Am Markt 22, 17335 Strassburg/Um.
Tel. 039753/22757, Fax 039753/22583, <http://www.schibri.de>
E-Mail: info@schibri.de
- Grafische Gestaltung:** Satz/Layout: Nicole Helms
Cover: Nicole Helms, Fotos: Johannes Giering (aus der Produktion WERDEN von krügerXweiss, Braunschweig 2016/17)
- 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 alleinig die Inserenten verantwortlich.

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

ISSN 1865-9756

EDITORIAL

Geschichte machen. Theaterpädagogische Arbeit an der Vergangenheit

Ole Hruschka

Theater ist nicht nur, wie vielfach behauptet wird, ein Medium der Gegenwart. Zwar gilt das Einmalige, Flüchtige, Ereignishafte zu Recht als ein bestimmendes Merkmal zeitgenössischer Theaterästhetik, doch zugleich ist in der ‚Augenblickskunst‘ des Theaters immer auch Vergangenes aufgehoben, Tradiertes gegenwärtig. Theater ist Teil des kollektiven kulturellen Gedächtnisses. Offensichtlich wird dies zunächst in seiner institutionalisierten bürgerlichen Form – man denke an die Stadt- und Staatstheater, deren Auftrag nicht zuletzt darin besteht, kulturelle Traditionen zu bewahren und neu zu befragen, identitätsstiftende Erzählungen zu überliefern und zu überprüfen. Doch auch jenseits solcher etablierter Strukturen ist Theater ein Ort, an dem „das Neue durch das Alte sichtbar“ gemacht und so die Frage nach den konstitutiven Werten einer Gemeinschaft gestellt werden kann (Siegmond 1996, 71; vgl. Assmann 1988).

Das Theater und die Vergangenheit – das sind also nur auf den ersten Blick zwei weit voneinander entfernte Begriffe. Bei genauem Hinsehen ist Theater in vielfältiger Weise auf Vergangenes bezogen. Nicht nur basiert es in aller Regel auf Rahmungen, Absprachen, Spielregeln, die *zuvor* im Probenprozess vereinbart wurden. Es ist auch diejenige Kunstform, in der im Alltag erworbene Erfahrungen und Haltungen „zitierbar“ gemacht werden können (vgl. Benjamin 1955).

Theater ist grundsätzlich angewiesen auf das bereits bei Aristoteles erwähnte *mimetische* Prinzip der „Wiederholung, Reproduktion, Wiederbelebung“ – also auf „Verfahren der Vergegenwärtigung“ (vgl. Kurzenberger 2010). Selbst dort, wo nicht die ‚Klassiker‘ oder die ‚Herkunft‘ unserer Gesellschaft auf dem Spielplan stehen, sondern wo sich in der Performance-Kunst *hier und jetzt* die Grenzen zwischen Leben und Kunst aufzulösen beginnen – auch hier begegnen wir den Körpern der Spielenden als ‚Spuren‘ gelebten Lebens, in die biografische Erfahrungen eingeschrieben sind.

Theater als Vermittlungspraxis ist besonders geeignet, emotionale und multiperspektivische Zugänge zu historischen Konstellationen und Akteuren zu eröffnen. Umso erstaunlicher ist es, wenn Stephan B. Antzack in seinem Beitrag in diesem Heft feststellt, dass „die zentrale Rolle, die die Theaterpädagogik und das Spiel für das Entstehen von historischem Bewusstsein haben könnte und sollte, noch weitgehend unerforscht ist“. Inwiefern also, so wäre genauer zu fragen, wird heute auf dem Theater und in der Theaterpädagogik ‚Geschichte gemacht‘?

In diesem Heft sind eine Reihe von Beiträgen versammelt, die aus verschiedenen theaterpädagogischen Kontexten hervorgegangen sind. Thematisiert werden Projekte in Pflegeeinrichtungen

und im so genannten generationenübergreifenden Theater, in Gedenkstätten und Museen, an professionellen Theatern sowie in Schulen und Hochschulen. Die Vielzahl der Beiträge und die Vielfalt der Vergangenheitsbezüge sind sehr erfreulich – allen Autor_innen sei dafür herzlich gedankt!

Trotz der unterschiedlichen Rahmenbedingungen verbindet die Berichte aus der Praxis eine zentrale, zuweilen bedrängende Fragestellung: In welchem Verhältnis steht die „Wahrheitsnorm“ historischer Rekonstruktion zur „vergegenwärtigenden Arbeit an der Geschichte“ auf dem Theater (Schörken 1995, 13)? Wird zerstörerische und gewaltförmige Vergangenheit auf dem Theater nicht allzu leicht unterhaltend aufbereitet und dadurch beschönigt? Wie ist mit den unterschiedlichen Perspektiven (der Opfer, der Täter) auf ‚geteilte‘ Vergangenheit umzugehen? Im Mittelpunkt steht oft die Frage nach der *Angemessenheit* der szenischen Verfahren angesichts einer manchmal erdrückenden Last der Geschichte. Diese Frage stellt sich in ästhetisch-gestalterischer, in moralischer und nicht zuletzt in pädagogischer Hinsicht.

Diese Ausgabe der ZfT richtet die Aufmerksamkeit auf Projekte, in denen die Beteiligten sich ein genaueres Bild von dem machen wollen, was gewesen ist. Dabei zeigt sich, wie widersprüchlich und uneinholbar verschlungen eine solche Annäherung an das Vergangene oft ist, der vergegenwärtigende Umgang mit der Geschichte ist widersprüchlich: Zwar erscheint Theater als geradezu prädestiniert für die szenische Konstruktion von Geschichte(n); zugleich kann es jedoch die unwiederbringlich vergangene Vergangenheit, wie sie wirklich geschehen ist, nicht wieder herstellen, nicht re-konstruieren.

Doch gerade darin liegt wohl der besondere Reiz einer entsprechenden theaterpädagogischen Unternehmung: Sie zielt auf die eigenaktive, spielerische Spurensuche, will ein „ästhetisches Gedächtnis als Gegen-Gedächtnis“ erschaffen, das sich bewusst von der herkömmlichen, linearen Geschichtsschreibung unterscheidet (Siegmond 1996, 75 ff.). Im fiktionalen Raum des Theaters geht es nicht so sehr – zumindest nicht ausschließlich – um historische ‚Wahrheit‘, sondern eher um die ‚Stimmigkeit‘ einer theatralen Erzählweise. Insofern ist genau zu reflektieren, welche aktuellen Interessen und Wirkungsintentionen der theatralen Erinnerungsarbeit zugrundeliegen und wie Geschichte „durch Auswahl und Bedeutungszuweisung [...] in eine ästhetische Form gebracht wird“ (Krankenhagen 2017, 9). Diese „selbstreflexive Dimension“ der künstlerischen Praxis ist deshalb besonders wichtig, weil „Erinnern und Erinnerungen“ nicht per se als konstruktiv und ethisch positiv zu bewerten sind, sondern immer sowohl „dest-

ruktive Aspekte“ als auch „heilende Möglichkeiten“ enthalten. Was die Gedächtnisforscherin Aleida Assmann generell für den „Erinnerungsdiskurs als Chance kritischer Selbstreflexion“ einer Gesellschaft fordert, gilt auch für *theatrale* „Erinnerungskonstruktionen“: Sie müssen „es sich gefallen lassen, im kritischen Lichte wissenschaftlichen Sachverstands und transnationaler Vergleiche betrachtet zu werden“ (Assmann 2017, 209).

Wenn etwas aus der Geschichte gelernt werden kann, dann dies: Ein vereinseltender Blick auf die Vergangenheit hat immer wieder auch „aggressiven Zwecken“ gedient. Geschichte wurde und wird gern für fragwürdige politische Ziele in der Gegenwart benutzt bzw. missbraucht – etwa zur „Verstetigung von Feindbildern“ oder für die „Begründung und Anheizung von

angeblich ausstehender Rache oder Revanche“ (Knigge, zit. n. Assmann, ebd.). Gegen eine solche politische Instrumentalisierung von Erinnerungsarbeit muss ebenso deutlich Position bezogen werden wie gegenüber revisionistischen Bewegungen in Deutschland und anderen Ländern, die eine kritische Auseinandersetzung mit ‚dunklen Kapiteln‘ der eigenen Geschichte fundamental ablehnen.

Auch vor diesem Hintergrund ist es höchste Zeit, auf die Bedeutung des Theaters für das Geschichtsbewusstsein hinzuweisen. Dieses Heft belegt: Insbesondere die Praktiker_innen der Theaterpädagogik leisten einen wertvollen Beitrag zu einer lebendigen Erinnerungskultur als wesentlichen Teil einer offenen Gesellschaft. Aus Liebe zur Zukunft.

Literatur

- Assmann, Aleida (2013) Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention. München: Beck.
- Assmann, Jan (1988) Kultur und Gedächtnis. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Benjamin, Walter (1955) Versuche über Brecht [1930]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kurzenberger, Hajo (2010) Wiederholen – Reproduzieren – Wiederbeleben. Theatrale Verfahren der Vergegenwärtigung. In: Vaßen, Florian (Hg.) Korrespondenzen. Theater – Ästhetik – Pädagogik. Milow: Schibri, S. 147-155.

- Krankenhagen, Stefan (2017) Geschichte kuratieren. In: (ders.); Vahrson, Viola (Hg.) Geschichte kuratieren: Kultur- und kunstwissenschaftliche An-Ordnungen von Geschichte. Köln: Böhlau, S. 9-14.
- Schorren, Rolf (1995) Begegnungen mit Geschichte: vom außerwissenschaftlichen Umgang mit der Historie in Literatur und Medien. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sigmund, Gerald (1996) Theater als Gedächtnis. Semiotische und psychoanalytische Untersuchungen zur Funktion des Dramas. Tübingen: Narr.

Dialogisches Erinnern. Das ghanaisch-deutsche Studienprojekt Traces of Colonialism bei der Besichtigung des UNESCO-Denkmals Cape Coast Castle in Ghana. (vgl. Seite 47 in diesem Heft),

Foto: Julian Baufeldt



Erinnerung und Fragment

Florian Vaßen

In dem „Denkbild“ *Ausgraben und Erinnern* versteht Walter Benjamin Erinnern als archäologisches Graben. Um das Vergangene zu erkunden, ist es demnach notwendig, „immer wieder auf einen und denselben Sachverhalt zurückzukommen“, müssen einzelne Schichten abgetragen werden, „die erst der sorgsamsten Durchforschung das ausliefern, um dessentwillen sich die Grabung lohnt. Die Bilder nämlich, welche, losgebrochen aus allen früheren Zusammenhängen, als Kostbarkeiten in den nüchternen Gemächern unserer späteren Einsicht – wie Torsi in der Galerie des Sammlers – stehen.“ Um das Erlebte zu erfassen, „müssen wahrhafte Erinnerungen viel weniger berichtend verfahren als genau den Ort bezeichnen, an dem der Forscher“, also der sich Erinnernde, „ihrer habhaft wurde. Im strengsten Sinne episch und rhapsodisch muß daher wirkliche Erinnerung ein Bild zugleich von dem der sich erinnert geben, [...]“.¹

Drei Aspekte sind in diesen Überlegungen zur Erinnerung in unserem Zusammenhang von besonderer Bedeutung: Erstens geht es nicht um ein reines Berichten des Erinnerten, das Bemühen um Sachlichkeit und Objektivität wäre völlig falsch und irreführend, die „nüchternen Gemächer unserer späteren Einsicht“ müssen sich stattdessen mit „Kostbarkeiten“, also mit ästhetischen Formationen, vor allem in Form von Erzählen, füllen, das seinen Ausgangspunkt in der Erfahrung hat. Zweitens reicht die alleinige Konzentration auf den Gegenstand, auf das historische Ereignis, auf den „Sachverhalt“, nicht aus. Ohne die Einbeziehung des Subjekts der Erinnerung, dessen Intention und Perspektive, Blickrichtung und Wahrnehmung würde kein lebendiges Bild des Gefundenen und das heißt des Erinnerten entstehen. Der Suchvorgang selbst und dessen subjektive Voraussetzungen beeinflussen notwendigerweise das Ergebnis. Erst mit einer derartigen Vorgehensweise ergibt sich auch ein intensives Spannungsverhältnis von Jetztzeit und Standort des Erinnernden sowie der erinnerten historischen Temporalität und Lokalität. Drittens werden beim erinnernden ‚Graben‘ Torsi gefunden, unvollständige, fragmentierte und zugleich kunstvolle Gebilde, „losgebrochen aus allen früheren Zusammenhängen“. Torsi sind im konkreten Fall zumeist zerstörte Statuen, oft ohne Gliedmaßen oder Kopf, aber dieses Wort kennzeichnet auch allgemein Bruchstücke und Splitter, Reste und Teile.

Derart gehören Erinnern und Fragment, beides gleichermaßen produktiv und bruchstückhaft, eng zusammen und treten demnach als komplementäre Aspekte ins Zentrum der Betrachtung. Das Graben im ‚Erdreich‘ nach Erinnerungen, der ‚Gang in die Tiefe‘ führt nämlich nicht zu einer neuen Totalität oder gar zu einem harmonischen Ganzen, sondern – trotz neuer Erkenntnisse

– zu historischen oder biographischen Bruchstücken und damit in gewisser Hinsicht zur Auflösung von Sinnzusammenhängen. Erinnerung und Fragment sind gleichermaßen Teil eines Ganzen, das nicht mehr existiert oder unter Umständen sogar nie existiert hat. Beide verweisen auf etwas Verlorenes, das nicht völlig rekonstruiert werden kann, auf einen zerbrochenen Lebens- bzw. Text-Zusammenhang; Offenheit und fehlende Vollendung, also Leerstellen bzw. Abwesendes sind dominant.

Diskontinuität und Disparatheit von Fragment und Erinnerung beziehen sich aber auch auf einen neuen, nicht mehr essentialistischen Identitätsbegriff im Sinne von pluraler Identität, die die innere Fremdheit als Hybridität akzeptiert. Archäolog*innen wie Schriftsteller*innen vermögen also mit einer Scherbe bzw. einem Blatt Papier mit Schriftzeichen als Fundstück Neues zu entdecken, die Lücken aber bleiben als produktive Elemente erhalten. Sie sind konstitutiv für Erinnerung und Fragment, ein totalisierendes Fragment und eine vollständige Erinnerung wären ein Widerspruch in sich selbst, sie würden sich sozusagen selbst abschaffen. Die Erinnerung muss nämlich immer mit Vergessen korrespondieren, das Fragment mit Leerstellen und Fehlendem, beide bleiben offen und ergänzungsfähig, sie kommen nie zu einem Ende.

Heiner Müller ist einer der Theaterautoren, der gemäß seiner politisch-ästhetischen Reflexionen Fragmente in besonderem Maße intentional produziert hat. Seine „synthetisch“ hergestellten Fragmente „betonen“ als „Versuchsfelder“ den literarischen „Prozesscharakter“ und sind zugleich geprägt von „Geschichtsbeußtsein“.² Für Müller werden „die Lücke im Ablauf, das Andre in der Wiederkehr des Gleichen, das Stottern im sprachlosen Text, das Loch in der Ewigkeit“ zum „vielleicht erlösende[n] FEHLER“.³ Damit aber wird der Verlust in der Erinnerung und das Fehlen im Text nicht mehr negativ als ein Mangel verstanden, vielmehr erhalten sie eine positive Wendung, obwohl oder gerade weil beides oft schmerzhaft ist.

Müllers wichtigste Bezugspunkte in diesem Zusammenhang von Erinnerung und Fragment sind Texte von Bertolt Brecht. Speziell von dessen *Fatzer* ist er „fasziniert“, weil dieses Fragment „präideologisch“ ist, „die Sprache formuliert nicht Denkresultate, sondern skandiert den Denkprozeß.“⁴ Ende 1928 erwähnt Brecht in einem Brief an Helene Weigel seinen „*Urfatzer*“⁵ und stellt damit sicherlich eine Verbindung zu Goethes „Urfaust“ her, der – laut Brecht – „zu einer eigentümlichen Gattung von Fragmenten“ „gehört“, „die nicht unvollkommen, sondern Meisterwerke sind, hingeworfen in einer wunderbaren Skizzenform.“⁶ Es handelt

Erinnerung und Fragment

sich demnach beim *Urfaust* und beim *Urfatzer* nicht um eine unvollständige Überlieferung oder um einen durch innere oder äußere Einflüsse unterbrochenen Arbeitsprozess, sondern um ein trotz aller Unabgeschlossenheit ‚vollendetes‘ Fragment der Erinnerung.⁷ Müller greift den Vergleich der beiden Theatertexte auf: Das „Fatzermaterial“ ist „Brechts größte[r] Entwurf und einzige[r] Text, in dem er sich, wie Goethe mit dem Fauststoff, die Freiheit des Experiments herausnahm, Freiheit vom Zwang zur Vollendung [...]. Ein inkommensurables Produkt, geschrieben zur Selbstverständigung.“⁸ „Selbstverständigung“, ein zentraler Begriff in Brechts Literaturtheorie, beruht auf Infragestellung des eigenen Schreibprozesses, auf Überprüfung und Selbst-Reflexion: „das ganze stück, da ja unmöglich / einfach zerschmeißen für experiment, ohne realität! / zur ‚selbstverständigung‘“⁹ – so lautet ein wichtiger handschriftlicher Kommentar von Brecht zu seinem *Fatzer*. Bertolt Brecht und Heiner Müller beziehen sich beide auf Walter Benjamins Erinnerungskultur und die Vergegenwärtigung des Unabgegoltenen in der Geschichte. Zentraler Aspekt von Brechts epischen Theater ist das Historisieren: was von Menschen gemacht worden ist, kann auch von Menschen wieder verändert werden. Müller denkt mit seinem *Glücklosen Engel* Benjamins *Angelus Novus* weiter und konstatiert: „Marx spricht vom Alpdruk totter Geschlechter, Benjamin von der Befreiung der Vergangenheit. Das Tote ist nicht tot in der Geschichte. Eine Funktion von Drama ist Totenbeschwörung – der Dialog mit den Toten darf nicht abreißen, bis sie herausgeben, was an Zukunft mit ihnen begraben worden ist.“¹⁰

Die Bezeichnung Fragment für ein Bruchstück, von lateinisch *fragmentum*, dieses wiederum abgeleitet von dem Verb *frangere*, d.h. zerbrechen, korrespondiert mit Benjamins Erinnerungs-Torsi. Die Vorgehensweise bezieht sich sowohl auf den literarischen Produktionsprozess, insbesondere auf das Verhältnis von Fragment und Totalität, als auch auf den Rezeptionsprozess, d.h. die Wahrnehmung der Bruchstücke und Splitter durch die Zuschauer*innen und Leser*innen. Ästhetische „Experimente“ bedürfen, laut Brecht, offensichtlich des „Zerschmeißens“ und der „Selbstverständigung“. Erinnerung, Fragmentierung und Selbstreflexivität ermöglichen eine Störung von Gegenwart, Totalität und Normalität. Grundlage einer derartigen ‚Poetik der Störung‘ ist die intendierte und inszenierte Unterbrechung, die zu einer Störung der Wahrnehmungsmuster, der konventionellen Erwartungshaltungen und der Verhaltensroutinen führt. Diese Text- und Theater-Experimente machen die Differenz zwischen der Politik und dem Politischen (la politique und le politique) deutlich, das Politische unterbricht die Normalität der Politik.¹¹ Auf der Grundlage derartiger Reflexionen kann auch die theaterpädagogische Theorie und Praxis, sei es in der Arbeit mit klassischen Theatertexten, mit biographischem oder dokumentarischem Material, sei es als Performance oder Re-Enactment, neue Möglichkeitsräume im Kontext von Erinnern und Fragment entwickeln: „Theater“ und damit auch Theaterpädagogik „als Geburtshelfer von Archäologie: die Aktualität der Kunst ist morgen.“¹²

Anmerkungen

¹Walter Benjamin: *Ausgraben und Erinnern*. In: W.B.: *Gesammelte Schriften*. Hg. von Tillmann Rexroth. Bd. IV.1. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1980, S. 400f.

²Heiner Müller: *Ein Brief*. In: H.M.: *Werke*. Hg. von Frank Hörnigk. Bd. 8. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2005, S. 174–177; hier 173f.

³Heiner Müller: *Bildbeschreibung*. In: H.M.: *Werke*. Bd. 2. 1999, S. 112–119; hier S. 118.

⁴Heiner Müller: *Fatzer ± Keuner*. In: H.M.: *Werke*. Bd. 8, S. 223–231; hier S. 229.

⁵Bertolt Brecht: *[Brief an Helene Weigel vom September / Oktober 1928]*. In: B.B.: *Werke. Große Kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe*, Bd. 28. Berlin / Frankfurt am Main: Aufbau / Suhrkamp 1998, S. 311–312; hier, S. 312.

⁶Bertolt Brecht: *Ist die Aufführung des Fragments gerechtfertigt?* In: B.B.: *Werke*. Bd. 24, S. 431–433; hier, S. 431–432.

⁷Vgl. Michael Braun: *Hörreste. Sehreste. Das literarische Fragment bei Büchner, Kafka, Benn und Celan*. Köln u.a.: Böhlau 2002.

⁸Müller: *Fatzer ± Keuner*, S. 229.

⁹Bertolt-Brecht-Archiv: *Fatzer*. In: B.B.: *Werke*. Bd. 10.2, S. 1120 (BBA 109/56); *Kursivsetzung im Original*.

¹⁰Heiner Müller: *Ein Gespräch zwischen Wolfgang Heise und Heiner Müller*. In: H.M.: *Werke*. Bd. 10. 2008, S. 496–521; hier S. 514.

¹¹Vgl. Philippe Lacoue-Labarthe / Jean-Luc Nancy: „Ouverture“. In: P.L-L / J.-L.N. (Hg.): *Rejouer le politique. Cahiers du centre de recherches philosophiques sur le politique*. Paris: Galilée 1981, S. 11–28; Thomas Bedorf / Kurt Röttgers (Hg.): *Das Politische und die Politik*. Berlin: Suhrkamp 2010; Joseph Vogl: *Gemeinschaften. Positionen zu einer Philosophie des Politischen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1994.

¹²Heiner Müller: *Anatomie Titus Fall of Rome Ein Shakespearekommentar*. In: H.M.: *Werke*. Bd. 5. 2002 S. 99–193; hier S. 193.

Stolpern durch Raum und Zeit.

Die Gedenkstätte Buchenwald als Ausgangspunkt einer Theaterrecherche

Mira Sack

Die zeitgenössische Theaterpädagogik ruft nach Rechercheverfahren, die eine sinnstiftende Brücke zwischen Welt und Bühne, persönlicher Erfahrung und kollektiver Verständigung, sozialer Expertise und gesellschaftlicher Reflexion schlagen. Im Rahmen des Studiums an der Zürcher Hochschule der Künste findet unter der Überschrift „Von der Recherche zum Spiel“ ein solcher Versuch statt. Das Modul beginnt jeweils mit der mehrtägigen Exkursion an einen „dichten Ort“. Darunter verstehe ich in Anlehnung an Clifford Geertz einen Ort, in dessen Geschichte(n) wir verwickelt sind, zu dem wir bereits (Vor-)Wissen und Erwartungen haben, der bereits von subjektiver und kollektiver Be-Deutung, von Vorstellungsräumen, die wir mitbringen, besetzt ist. In einer von Aufzeichnungen geprägten Arbeitsweise werden diese Vorstellungsstrukturen sichtbar gemacht und die dadurch einsetzenden Transformationen von Welt- und Selbstverständnissen durch performatives Handeln im Bühnenraum artikuliert.

Für den folgenden Bericht wähle ich die Exkursion zur Gedenkstätte Buchenwald als Beispiel. Erinnerungskultur ist hier per se Thema der Auseinandersetzung, denn wir alle bringen ein Hintergrundwissen durch die Vermittlungsversuche in Schule und/oder Familie an diesen Ort mit. Sprachlosigkeit und Ohnmachtserfahrungen angesichts der Verbrechen des Nationalsozialismus und der Shoah stellen uns heute vor Fragen nach Vermittlung und Zeugenschaft, welche die Weitergabe dieses historischen Erbes an die nachfolgenden Generationen betreffen. Die Theaterpädagogik könnte hier eine Funktion politischer Bildungsarbeit wahrnehmen, indem sie zu künstlerischen Übersetzungsprozessen solcher Erfahrungen auffordert und sie als Wagnis der Selbst-Artikulation nutzt.

Die Präparation

Vorbereitend auf die Exkursion mit den Studierenden fällt mir die Publikation *Inszenierung der Suche* von Andrea Sabisch in die Hände.¹ Selbst auf der Suche nach einem Produktionsverfahren, das Rechercheprozesse zum strategischen Motiv einer künstlerischen Auseinandersetzung macht, finde ich dort meine ersten Anknüpfungspunkte, die mich im weiteren Verlauf des Projektes begleiten.

Andrea Sabisch geht von der Aufzeichnung als literarische Form aus, die als eine Praxis anzuerkennen ist, welche sich nicht allein vom Endprodukt her entschlüsseln lässt. Fokussiert man den Prozess des Aufzeichnens als performatives Agieren, kommt man nicht umhin, dessen Funktion für Schreiber_in wie Adressat_innen in den Blick zu nehmen, so Sabisch, und zu fragen, ob diese Aufzeichnungen eine Geste des Festhaltens darstellen, des Inszenierens, einen Entwurf für einen anderen Text oder eine Geste des Navigierens angesichts einer drohenden Verstumung?² Sie entwickelt ihr Forschungsfeld entlang dieser prozessualen Komponente des Aufzeichnens und rückt die Aufzeichnung in eine Distanz zur fertigen Fiktion. Die Aufzeichnung provoziert nicht-intentionale Formulierungen, kann Absichtslosigkeiten

auf sammeln und unfertigem, unabgeschlossenem Denken einen Ort geben. Das ‚aufzeichnerische Denken‘ ist nicht der einheitlichen Form, der Lösung oder dem Produkt verpflichtet, sondern erlaubt das Spiel mit den unterschiedlichsten gedanklichen und literarischen Möglichkeiten. Hugo Dittberner, von Sabisch zitiert, schreibt: „Die Aufzeichnung ist, für mich, die grundlegende Stil-, Schreib-, ja Schriftlichkeitsgebärde geworden, weil sie nicht ausschließlich und einförmig, sondern tendenziell ergänzbar und geradezu darauf aus ist, Zitate, Ansätze, Traditionen, Inventionen ins sich aufzunehmen. Sie ist gleichsam eine Teil-Erfindung, der Abschied von hundertprozentigen Formen (...). Zuviel, könnte man sagen, ist der Rest, ist in den Pausen: ist die Sache des Lesers, der ja auch noch andere Medien der Vergegenwärtigung nutzt, um seine Vorstellungswelt zu konstituieren.“³

Aufzeichnungen, so die Annahme, geben mehr Einblicke in Entstehungsprozesse und öffnen den Blick auf unabgeschlossene auktoriale Prozesse. Sie erzeugen und manifestieren Spuren, ohne diese bereits in lösungsorientierte Formgebungen zu binden. In Aufzeichnungen werden gleichzeitig Spuren eigener Auseinandersetzung gesucht und erzeugt. Anstelle einer Form der Fiktion tritt deren Formulierung, die nahe am Augenblick, an der „unüberbietbaren Wichtigkeit der Gegenwart“ anknüpft.⁴ „Die Aufzeichnung,“ formuliert Sabisch als These, ist „als inszenierte Zeugenschaft einer Vergegenwärtigung zu verstehen. Je nachdem, in welchem Kontext die Zeugenschaft erscheint, kann sie als autobiografische Notation, thematische und mediale Dokumentation oder Reflexion fungieren.“⁵ Sabisch erweitert die literarische Gattung der Aufzeichnung damit um mediale „Grafien“, die – so ihre Setzung – in analoger Weise Eindrücke in Form von Spuren formulieren und die eigene Sichtweisen auf Wirklichkeiten durch ein Ausdrucksmedium mitteilen. Mediale Dokumente sind dann wie Aufzeichnungen zu lesen und ermöglichen einen der schriftlichen Aufzeichnung analogen Produktionseffekt. Diese beiden Komponenten mache ich mir für das bevorstehende Projekt zu Eigen: Die Aufzeichnung als Rechercheform soll Basis aller weiteren Schritte sein. Sie können in Schrift, Bild oder Tondokumenten vorgenommen werden und zwischen den Medien darf jederzeit gewechselt werden. Aufnahmegeräte, Kameras und Tage- und Zeichenbücher sind also im Gepäck. Die Reise beginnt.

Das Gelände des ehemaligen Konzentrationslagers Buchenwald

Die Gedenkstätte Buchenwald liegt auf einem kleineren Berg direkt angrenzend an Weimar. Sie lässt sich in zwei Bereiche unterteilen: Auf der einen Seite, in den ehemaligen SS Kasernen, befindet sich eine Jugendbildungsstätte. Hier haben wir drei Nächte verbracht. Der andere Teil, umfasst das ehemalige Lager der KZ-Häftlinge. Diesen Teil haben wir täglich beschritten, betrachtet und befragt. Das Lagergelände ist heute eine Steinwüste. Mit schwarzer Schlacke sind die Fundamente der ehemaligen Baracken markiert, Blocknummern sind auf Steinen daneben

Stolpern durch Raum und Zeit.

ausgewiesen und lassen sich mit etwas Recherche bestimmten Gruppierungen zuordnen, die hier zusammengepfercht untergebracht waren. Erhalten ist, neben dem Lagertor, das ehemalige Krematorium und die Effektenkammer. Diese beiden Gebäude werden museal genutzt: Die Effektenkammer ist Ausstellungsraum zu Geschichte des KZ Buchenwald. Das Krematorium ist Besichtigungsort, an dem auch die Genickschussanlage als ‚inszenierter Raum‘ am nicht-originalen Schauplatz ausgestellt ist. Auf dem ganzen Gelände gibt es weder Bebilderungen noch Rekonstruktionen von Baracken oder anderen Artefakten, die kulissenartig versuchen würden, die Zeit des Holocaust sichtbar zu machen. Einzelne Gedenkstellen, Tafeln des Erinnerns oder Hinweisschilder sind als unaufdringliche Verweise platziert, ohne selbst den Platz zu überschreiben. So steht man als Besucher_in in einer kargen Steinlandschaft, in der jeder Schritt ein Schritt ist, jeder Schritt eine Frage beinhaltet, jeder Schritt nur eine vage Annäherung sein kann an Gewesenes.

Ein wesentlicher Orientierungspunkt

Während der Exkursion war Ronald Hirte, pädagogischer Mitarbeiter der Gedenkstätte, unser⁶ permanenter Begleiter und ein Experte von immensem Wert. Mit ihm haben wir Orte ausgesucht und aufgesucht, er hat die Vorgänge im Lager geschildert, die Problematik der Gedenkstättenarbeit aufgeklärt und ist allen Fragen von unserer Seite aktiv begegnet. Dabei hat er konsequent versucht, emotionale Betroffenheit und Befindlichkeiten nicht zu verdoppeln, sondern immer wieder anhand exemplarischer Situationen oder überlieferter Geschichten die Ambivalenzen, Konfliktlagen und Überlebensstrategien des Lagerlebens beschrieben. Sein Wissensschatz und die Vorgehensweise hat uns darin unterstützt, schnellen Interpretationen zu misstrauen und hinter dem Offensichtlichen liegende Fragen konkret werden zu lassen.

Die Aufzeichnungen

Im Verlauf des ersten Tages auf der Gedenkstätte Buchenwald bekommen die Studierenden den Auftrag, eine Recherche als Selbstbeobachtung zu initiieren. An welchen Themen sie anknüpfen steht ihnen frei; verbindlich gefordert wird allein, dass sie sich auf eine Suche begeben, von der sie sich treiben lassen, weiter getrieben werden ohne an die Verwertbarkeit für ein Theaterprojekt zu denken. Verpflichtend ist darüber hinaus, dass sie ihre eigenen Suchbewegungen aufzeichnen, sie in Schrift, Ton oder Bild grafieren.

Auszüge aus dem Aufzeichnungsheft einer Studentin

(...) Vor drei Jahren war ich auf Studienfahrt in Griechenland. Wenn ich meiner Phantasie richtig einheizte, wurden die Steine lebendig, erzählen sie mir mehr oder weniger Geschichte. Aus ein bisschen Kies und Holz werden in meinem Kopf Baracken, Blut, Totschlag ... Braucht es diesen Ort?

(...) Dieser Ort ist eine völlig absurde Realität. Strategisch durchdacht. Ein riesiges Netzwerk. Geplant. Unvorstellbar. Aber es ist einfach so. War so. An diesem Ort geht es nicht darum, wie es passieren konnte, soweit kam, wieso, warum? Es war. Das ist eine Realität. Hier. Aber warum?

(...) Der Pferdestall in dem über 8000 Menschen erschossen wurden. Um das Töten zu üben. Mordmaschinen aus Menschen produzieren. Mir wird schlecht. Und ich laufe durch einen grünen Wald, vorbei an Apfelbäumen. Wann wird das Absurde normal? Wann das Unfassbare fassbar? Und ist das der Moment, an dem es einen Sinn macht einen solchen Ort zu besuchen?

Alleine unterwegs grabe ich mir selbst die Falle. Man verfranz sich all zu leicht in Gedanken und Gefühlen. Verläuft sich in den engen mentalen Räumen. Das Wetter neblig, schwammig, nasskalt, alles durchdringend. Mein Kopf weigert sich, Bilder und Fantasien zuzulassen. Vielleicht ist es das, was mich die letzten Tage so müde macht. Den Sturm abwehren, den mein eigener Kopf produziert.

(...) Ist man mehrere Tage hier, ändert sich die Wahrnehmung. Wird es normal? Ich bewege mich selbstverständlich auf dem Gelände. Die Fotos von Leichenbergen werden immer ... normaler. Er schaut mich an. Der auf diesem großen Foto da. Ich gehe durch die Fotoausstellung und fotografiere einzelne Bilder ab. Völlig bescheuert. Absurd. Was will ich denn festhalten? Dass Gefühl ist so flüchtig. Die Momente, in denen manches irgendwie verständlich war, lassen sich nicht festhalten. Sie entgleiten mir. Wie der Blick in den Nebel draußen.

(...) Er schaut mich immer noch an und er wird den Blick nicht abwenden.

(...) Ich sitze im Magazin, der Ort in dem abertausende ihre Identität verloren haben, und schreibe diese Zeilen. Ich blicke aus dem Fenster und sehe das Krematorium, wo abertausende das Leben verloren haben. Ich blicke aus dem anderen Fenster und sehe Wald und Himmel Ich blicke in mich und sehe Zeit und Raum in dem alles lebt und ich habe in der Hand, was...

Ich gehe am Krematorium vorbei und überlege kurz, ob ich reingehen soll. Sehe vergitterte winzige Fenster und frage mich was wohl dahinter ist. Gefängniszellen? Gaskammern? Nein! Das war kein Vernichtungslager, sondern ein Arbeitslager. Sie brauchten diesen Ort um die vielen Toten zu verbrennen, nicht um sie zu töten. Ich meine, was macht man mit all den vielen Leichen? Verbrennen ist da schon die beste Lösung. Und da ist der Moment. Die Absurdität ganz normal gedacht.

Lokalisieren und Übersetzen der Suchbewegungen

Zurück in Zürich. Die Exkursion liegt hinter uns. Neben der Ermutigung, auch jetzt die eigene Recherche weiterzuführen, kommt eine neue Spurensuche hinzu: Ausgehend von Andrea Sabisch soll „die Brechung der Erfahrung an der Grafie produktionsbegleitend untersucht und das Noch-Nicht im konstruierenden Entwurf⁶ lesbar gemacht werden. So könnte ihrer Meinung nach forschungsrelevante Ergebnisse entstehen, denn – so heisst es bei ihr mit Rekurs auf Dittberner weiter –, „letztlich leben Aufzeichnungen aus einem Prinzip: Dem Prinzip der Durchlässigkeit.

Die Schrift, das Wort, soll sich dem, was formuliert wird, nicht in den Weg stellen (...): aber es weiß ja noch nicht, was es sein wird. Das eben soll die Aufzeichnung ausmachen.⁷

Die Studierenden erhalten von mir den Auftrag, ihre Aufzeichnungen zu sichten und Wendepunkte zu markieren. Die eigene Suchbewegung soll rekapituliert, das eigene Interesse herausgeschält und prominente Passagen dafür ausgewählt werden. Diese Sequenzen erhalten im nächsten Schritt jeweils eine Überschrift, werden dramaturgisch (um)geordnet und in einen Bühnenvorgang transformiert.

Einige Hinweise und Überlegungen – Reaktionen auf Nachfragen der Studierenden – geben den Präsentationen einen performativen Rahmen: es soll keine fiktionale Geschichte erfunden, sondern der Suchprozess selbst sichtbar gemacht werden. Der szenografische Raum der Gedenkstätte kann in theatralen Hinsicht weiterverfolgt werden: keine Kulisse, keine Bebilderung, keine vorschnelle Repräsentation von Vorstellungsräumen, sondern durch Reduktion mentale Räume öffnen, die Unsichtbares sichtbar machen.

Eine Woche später zeigen die Studierenden ihre performativen Skizzen. Meine Mitschrift während der Präsentation eines Studenten gibt wieder:

1. Student auf Bühne vor Tisch mit Koffer und Musikplayer. Start mit Text: Wenn man Glück hatte, hat man es mit seinem Koffer bis ins KZ geschafft. Ich bin mit einem Koffer angekommen.
2. DIN A 3 Papier aus Koffer holen, glattstreichen und mit schwarzem Edding Umriss und Eingang des Lagers sowie Anordnung der Baracken skizzieren. Den Filzstift wechseln, einen roten nehmen und vor dem Lagertor aufs Papier aufsetzen. Pause. Zittern im Stift, zittern im Körper. Mit Anstrengung langsam millimeterweise den Filzstiftstrich durch das Lagertor hindurch zeichnen. Dann kreisende Filzstiftbewegungen und schnelles Hinlegen des Stiftes, plötzliches Abwenden und TEXT sprechen über Karl Koch (Kommandant des Lagers Buchenwald) und seine Frau, die gemeinsamen Kindern, deren Werdegang während und nach dem Zweiten Weltkrieg.
3. Spiegel aus dem Koffer holen, sich betrachten. Papier umdrehen und mit Leim einen weißen Rahmen aufs Papier ziehen. Eine lebendige Assel aus einer Dose aus dem Koffer holen und sie in den vorgezeichneten Rahmen setzen. Diese beim Laufen, gleichzeitig sich selbst im Spiegel beobachten. Mit dem Leim eine Diagonale ziehen, so dass die Assel nur noch die Hälfte des Platzes hat. Wiederholung des Vorgangs, bis ein wildes Leimkreuz der Assel keinen Spielraum mehr lässt. Tesafilm aus dem Koffer holen. Die Assel damit auf dem Leim-Plan festkleben. Sich im Spiegel ansehen.
4. Einen Revolver aus dem Koffer holen. Zögern. Erst gegen die festgeklebte Assel, dann gegen sich selbst richten. Zögern. Den Lauf des Revolvers in die Hand nehmen und mit dem Griff durch

einen kurzen, harten Schlag die Assel unter dem Tesafilm töten. 5. Zögern. Dann überdecken der Leim-Assel-Plakates mit Plastikfolie und mit weiteren Papierschichten. Glattstreichen. Parallel dazu Texte zu Zahl der geschätzten Täter, Kochs Vermögen, Kochs Hinrichtung wegen Veruntreuung von Staatsgeldern. Einen bedruckten Zettel aus dem Koffer nehmen, auf dem steht „Ganz normale Leute“. Sich den Zettel aufs eigene T-Shirt kleben.

Die Verflechtung der performativen Grafien zu einer gemeinsamen Inszenierung

„(...) durch das Grafieren, den Akt der Darstellung sowohl des Bezeugten als auch der Zeugenschaft, wird zugleich etwas erzeugt, hinzugefügt, ausgewählt, hervorgebracht, konstruiert, erdacht. Indem wir eine Zeugenschaft artikulieren oder visualisieren, lassen wir das Erlebte in irgendeiner Weise erscheinen.“ Die Praxis des Grafierens, des Aufzeichnens, führt zu einer „Praxis des Erscheinenlassens.“⁸

Nach der Sichtung der performativen Skizzen wurden gemeinsam wiederkehrenden Motive, identische Darstellungsstrategien und korrespondierende ästhetische Setzungen aus dem Bühnenmaterial extrahiert. Die Sammlung beinhaltete: unbeantwortete/unbeantwortbare Fragen; die gemeinsame Reiserealität im Kontrast zu individuellen Erlebnissen; Zigaretten rauchen; unterschiedliche Versuche, das Lager als Ort im Raum zu etablieren; Sachinformationen anhand von Archivmaterialien und biographischen Kontexten; weiße Linien, die durch verschiedenen Materialien erzeugt werden; Tische als Spielstationen; das Funktionssystem ‚Lager‘ als Erzählinhalt; Konstruktion von Regel-Systemen in unterschiedlichster Form.

Aus diesem Extrakt wurde eine Entscheidung für die Präsentationsform getroffen. Die Grundsituation bestand aus 6 Tischen, an denen einzeln gearbeitet/gespielt wurde und über dem ein gemeinsamer Reisebericht lag, der immer mehr in die individuellen Suchprozesse führte. Eine konstante Verbindung untereinander entstand dadurch, dass immer wieder Fragen in den Raum, an die anderen Anwesenden, an die Zuschauenden gestellt wurden. Darunter lag als gemeinsame Spielhaltung, das systematische Reagieren auf alle Ereignisse im Raum in der Absicht, die Kontrolle – über sich, den anderen, das Unausweichliche – nicht zu verlieren. Dazwischen blieb Platz und Leerstellen für die einzelnen Studierenden, die Dokumentation der eigenen Auseinandersetzung mit der Gedenkstätte fortzusetzen. Dies ereignete sich in der Wiederholung erprobter Spielvorgänge und in der mündlichen, schriftlichen und performativen Aufzeichnung der aktuellen Eindrücke und Formulierungsversuche, die sich durch die Konfrontation der Rechercheerfahrung mit dem Alltag in Zürich ergeben haben.

Anmerkungen

¹Andrea Sabisch: *Inszenierung der Suche. Vom Sichtbarwerden ästhetischer Erfahrung im Tagebuch. Bielefeld 2007.*

²Vgl. ebd. S. 79

³Vgl. ebd. S. 80

⁴Vgl. ebd.

⁵Ebd. S. 81

⁶Wir‘ waren in diesem Falle die Studierenden Luise Alf, Frederike Dengler, Anja Lina Egli, Daniel Korber, Loris Mazzocco und Saskia Neuthe sowie einer Gruppe Szenografie-Studierende, mein Kollege Manuel Fabritz – und ich.

⁷Vgl. Sabisch 2007, S. 82

⁸Ebd. S. 83

Theaterpädagogik in NS-Gedenkstätten. Herausforderungen, Strategien und Potenziale

Friederike Falk, Eliana Schüller

Ein theaterpädagogisches Projekt in einer NS-Gedenkstätte – geht das überhaupt und wenn ja wie? Unter welchen Bedingungen, mit welchen theatralen Strategien und ästhetischen Mitteln können wir uns im Rahmen eines theaterpädagogischen Projekts mit einem Gedenkort für Opfer des Nationalsozialismus auseinandersetzen? Welche besonderen Herausforderungen und Problemstellungen gilt es zu beachten? Diese Fragen standen am Beginn des Projekts „Warum. Erinnern“, welches wir im Sommer 2016 anlässlich unseres Abschlusses an der Universität der Künste realisierten.

„Warum. Erinnern“

Gegenstand und Aufführungsort des Projekts war der Gedenkort SA-Gefängnis Papestraße in Berlin Tempelhof. Im Keller des ehemaligen Kasernengebäudes befand sich von März bis Dezember 1933 ein frühes Konzentrationslager unter Führung der SA-Feldpolizei. Dort wurden im Anschluss an die Machtübergabe an Hitler politische Gegner*innen des NS-Regimes, Jüdinnen und Juden sowie Angehörige weiterer verfolgter Gruppen inhaftiert. Seit 2011 ist der Keller öffentlich zugänglich, seit 2013 informiert eine Ausstellung über die dort begangenen Folterungen und Morde (vgl. Götz, 2013: 96). Das Projekt „Warum. Erinnern“ bot einer Gruppe von zehn Teilnehmer*innen die Möglichkeit, sich auf inhaltlicher und ästhetischer Ebene mit dem Gedenkort und seiner Geschichte auseinander zu setzen. Darüber hinaus zielte der Prozess auf die Befragung des Ortes nach seiner gesellschaftlichen und politischen Relevanz für die Gegenwart. Die Inszenierung fand sowohl vor dem als auch im Gedenkort selbst statt und kann als verdichtete, theatral-performative Präsentation des Rechercheprozesses der Gruppe beschrieben werden.

Die folgenden Ausführungen basieren auf den Vorüberlegungen, Erfahrungen und der Analyse des beschriebenen Projekts und sind der Versuch einer Verdichtung sowie einer Verallgemeinerung (vgl. Falk, 2016).

Vermittlungsarbeit in Gedenkstätten

Als Gedenkstätten begreifen wir Einrichtungen, die sich an Orten befinden, an denen nationalsozialistische Verbrechen stattgefun-

den haben und die an die Opfer dieser Verbrechen erinnern. Die an sie gestellten gesellschaftlichen Ansprüche und Aufgaben stehen dabei in einem besonderen Spannungsverhältnis, „sie sind Friedhöfe ebenso wie historische Museen“ (Sternfeld, 2013: 119). Einerseits sollen sie ein ehrendes Gedenken für die Opfer und ihre Leidensgeschichten ermöglichen, andererseits dienen sie als Einrichtungen politischer Bildungsarbeit der Wissensvermittlung über den Ort und seine Geschichte während des Nationalsozialismus. Gedenkstättenpädagog*innen arbeiten als Vermittler*innen zwischen dem spezifischen Ort und seinen Besucher*innen. Ihre zentralen Aufgaben sind neben der Vermittlung von historischem Wissen, die Ermöglichung von Gedenken für die Opfer sowie die Herstellung von Gegenwartsbezüge (vgl. Thimm/ Kößler/ Ulrich, 2010: 10). Insbesondere bei Letzterem gilt es offene Verhandlungsräume zu schaffen, in welchen Multiperspektivität im Sinne von Unterschiedlichkeit und Widersprüchlichkeit ihren Platz findet. Geschichte sollte als diskursiv hergestellt, als gemacht und umkämpft hervortreten und so selbst Gegenstand des Bildungsprozesses werden (vgl. Sternfeld, 2013: 68).

Aktuell können drei zentrale Herausforderungen in der Gedenkstättenpädagogik formuliert werden. Zunächst ist es das Ende der Zeitzug*innengeneration, deren Aussagen in der Geschichtsvermittlung viele Jahre eine zentrale Stellung einnahmen und für die nun alternative Formen der Vermittlung gefunden werden müssen (vgl. Haug, 2010: 34). Ein weiterer Aspekt ist die wachsende Heterogenität der Adressat*innen unter den Bedingungen der Migrationsgesellschaft. Ziel muss sein, den engen, nationalen oder eurozentristischen Blick auf die Geschichte zu überwinden und Geschichtszugänge und Anknüpfungspunkte jenseits nationaler Herkunft zu entwickeln (vgl. Sternfeld, 2013: 220). Darüber hinaus müssen Ausstellungen und entsprechende Vermittlungsangebote insgesamt diverser und inklusiver konzipiert werden. Eine kritische und progressive Geschichtsvermittlung sollte Menschen unabhängig von ihrer sozialen Position bzw. unter Einbezug und Reflexion intersektionaler Macht- und Herrschaftsverhältnisse repräsentieren und ansprechen (vgl. Geißler, 2010: 71).



Fotos: Friederike Falk, Eliana Schüller

Theaterpädagogik in NS-Gedenkstätten.



Theaterpädagogische Strategien

Um den beschriebenen didaktischen Herausforderungen zu begegnen, halten in der historisch-politischen Bildungsarbeit in Gedenkstätten inzwischen vermehrt Konzepte Einzug, welche mit ästhetischen Mitteln arbeiten (vgl. Dorner, 2012: 787). Unserer Einschätzung nach eher selten, aber dennoch zunehmend finden auch theaterpädagogische Workshops und Projekte statt – und das mit ganz unterschiedlichen Ansätzen, vom Theater der Unterdrückten (vgl. u.a. URL 1) bis hin zu performativen Verfahrensweisen, wie in dem hier vorgestellten Projekt. In der Konzeption und Umsetzung eines (auch) produktorientierten Theaterprojekts in einer Gedenkstätte sind aus unserer Perspektive mindestens drei Theaterformen relevant. Zunächst einmal das *Ortspezifische Theater*, denn der Ort als solcher ist nicht nur inhaltlicher Ausgangspunkt, sondern spielt in seiner Materialität eine besondere Rolle. Da der Gedenkort Zeugnis historischer Ereignisse ist und Geschichte dokumentiert, ist auch das *Dokumentarische Theater* ein zentraler Bezugspunkt. Das *Biografische Theater* ist ein dritter Impulsgeber, wenn es darum geht, auch persönliche oder familiäre Erfahrungen in den Prozess zu integrieren und mit dem Ort und seiner Geschichte in Beziehung zu setzen.

Wenn das Ziel ein gemeinsamer Stückentwicklungsprozess aller Beteiligten ist, sieht man sich als Theaterpädagog*in schnell mit sehr unterschiedlichen Wünschen an die Darstellung konfrontiert. Bei der Arbeit in Gedenkstätten ist das jedoch stets eine besonders ‚heikle‘ Frage. Zunächst geht es darum, Darstellungsstrategien zu finden, die dem *konkreten* Ort, den Opfern und ihren Angehörigen gerecht werden. Es gilt, unangemessene, identifizierende oder relativierende Darstellungsweisen zu unterlassen.

Darüber hinaus stellt sich immer wieder die Grundfrage, wie das unvorstellbare Ausmaß des Grauens durch den bürokratisch organisierten, industriellen Massenmord samt seiner wahnhaften Irrationalität dargestellt und vermittelt werden kann. Aus der Unmöglichkeit, die nationalsozialistischen Verbrechen in ihrer Gesamtheit zu fassen und der gleichzeitigen Notwendigkeit, Bilder der Erinnerung zu schaffen, ergibt sich die „Aporie von Auschwitz“ (URL 2). In der Auseinandersetzung mit der auch als „Zivilisationsbruch“ (Diner, 1988: 9) beschriebenen Phase der deutschen Vergangenheit verbieten sich unserer Ansicht nach die mit einem traditionellen Theaterverständnis verbundenen Begriffe von Einfühlung, Identifikation und Repräsentation in Bezug auf die Darstellung von Opfern und Täter*innen. Für



uns war es deshalb zentral, performative Darstellungsweisen zu nutzen, die stets auf die Positionierung zum Ort aus der heutigen Perspektive zielen. Die Entscheidung für eine entsprechende Spielhaltung beabsichtigte auch, bei den Teilnehmenden eine Reflexion über ihre eigene Position zum Ort, zur Geschichte und zur aktuellen politischen Situation anzuregen.

Vor dem Hintergrund dieser Theaterformen und in der Auseinandersetzung mit dem konkreten Ort haben wir fünf inhaltliche Themenbereiche identifiziert, die sowohl den Rechercheprozess als auch die Dramaturgie der Aufführung bestimmten. Der erste ist der Aspekt der *Geschichte des Gedenkortes* selbst, von den konkreten, dort begangenen Verbrechen bis hin zur Frage, wie aus dem historischen Ort der heutige Gedenkort wurde.

Der zweite Aspekt ist der *historische Kontext* des Nationalsozialismus und die ‚Funktion‘, die der jeweilige Ort innerhalb des größeren politischen Zusammenhangs hatte. Die dritte Ebene umfasst die *Geschichten der Opfer*, ihre unterschiedlichen Biographien, die Gründe ihrer Verfolgung und Inhaftierung sowie ihre Leidensgeschichten. Als vierte Ebene sind die *biographischen Bezüge der Teilnehmenden* zu nennen, seien dies ‚Familiengeschichten‘ zu Erfahrungen während und nach dem Nationalsozialismus, eigene Diskriminierungserfahrungen oder auch ganz andere Interessen und Motivationen, die für die Teilnehmenden bedeutsam sind. Der fünfte Aspekt ist der *Bezug zur Gegenwart* und die Frage, welche gesellschaftliche Relevanz Gedenkstätten und das Erinnern an die Zeit des Nationalsozialismus heute haben.

Neben diesen künstlerischen und inhaltlichen Strategien sind auch organisatorische Aspekte bei der theaterpädagogischen Arbeit in Gedenkstätten zu beachten. Um dem spezifischen Ort und seiner komplexen Geschichte gerecht zu werden, bietet es sich an, mit Historiker*innen und/oder Gedenkstättenpädagog*innen zusammen zu arbeiten. Sie können Informationen zur Verfügung stellen, die über die jeweiligen Ausstellungen hinausgehen, bei der Interpretation von Quellen helfen, im Prozess entstehende Fragen beantworten und am Ende auch die impliziten und expliziten Aussagen einer Inszenierung auf ihre historische Richtigkeit prüfen.

Darüber hinaus empfehlen wir besonders zu Beginn mit einem zusätzlichen Proberaum außerhalb der jeweiligen Gedenkstätte zu arbeiten. Dies ermöglicht der Gruppe immer wieder Abstand von dem jeweiligen Ort zu nehmen und schafft Raum für Reflexionen oder theatrale Experimente in einer weniger stark belasteten Atmosphäre.

Theaterpädagogik in NS-Gedenkstätten.



Bildungspotentiale und politische Positionierung

Im Zentrum eines theaterpädagogischen Projekts steht die produktive, künstlerische Auseinandersetzung der Teilnehmenden mit dem inhaltlichen Gegenstand. Ein solch aktiver Prozess geht über eine primär intellektuelle Beschäftigung mit einer Gedenkstätte und das Konsumieren historischer Fakten hinaus. Es eröffnen sich potentiell unterschiedliche, auch sinnlich-leibliche und emotionale Zugangswege zu Geschichte, die wiederum mit der jeweiligen Gruppe geteilt und in ihrer Multiperspektivität wahrgenommen und diskutiert werden können.

Darüber hinaus unterscheiden sich theaterpädagogische Proben- und Inszenierungsprozesse von Führungen, Workshops oder Projektwochen häufig durch die Langfristigkeit. Im Gegensatz zu kurzzeitpädagogischen Angeboten kann die Auseinandersetzung mit dem Ort und seiner Geschichte über mehrere Wochen oder Monate hinweg stattfinden und bietet zwischen den Proben Raum für eigene weiterführende Recherche und Reflexion.

Am Ende eines theaterpädagogischen Projekts werden die Ergebnisse des künstlerischen Prozesses in der Regel mit einem Publikum geteilt. Es wird also von den Teilnehmenden gefordert,

einen Teil ihrer Recherche und Position zu veröffentlichen und zur Diskussion zu stellen. Gerade wenn theaterpädagogische Ansätze die unterschiedlichen Perspektiven der Teilnehmenden in ihrer Beziehung zum Gegenstand in den Blick nehmen, werden multiperspektivische Zugänge zu Geschichte offensichtlich. Befördert wird dies zusätzlich durch heterogene Gruppenzusammensetzungen, wenn also z.B. Menschen unterschiedlicher Generationen, politischer Positionen oder mit familiär und gesellschaftlich differierten Erfahrungen aufeinandertreffen.

Ein weiterer, nicht unwesentlicher Aspekt solcher Projekte liegt darin, ein Publikum für den Gedenkort zu interessieren. Eine Aufführung hat eine Außenwirkung und kann Anlässe schaffen, um den Ort zu besuchen und das Erinnern gesellschaftlich präsent zu halten.

Theaterprojekte in Gedenkstätten sind nicht nur künstlerisch-pädagogische, sondern immer auch politische Projekte. Dabei gilt es kritisch zu bleiben gegenüber normativen Aufladungen und der Konstruktion einer positiven deutschen Identität vermittels der Behauptung einer ‚gelungenen‘ oder ‚erfolgreichen‘ Aufarbeitung von Geschichte im Gestus eines Nationalprojekts (vgl. Sternfeld, 2013: 18). Zugleich scheint es unter den aktuellen gesellschaftlichen und politischen Bedingungen dringend geboten, die kritische Auseinandersetzung mit den Verbrechen des Nationalsozialismus und seinen Folgen, ebenso wie die Würdigung der Opfer zu erhalten und weiter zu führen. Mit dem Einzug der AfD in die Parlamente manifestiert sich ein gesellschaftlicher Trend nach rechts, dessen Ausdruck unter anderem die Zunahme rassistischer und antisemitischer Gewalttaten ist. Damit einhergehen auch geschichtsrevisionistische Äußerungen und Angriffe auf die bestehende Erinnerungskultur, welche über viele Jahrzehnte mühsam auch von Überlebenden und Angehörigen von Opfern erstritten wurde (vgl. URL 3). Gedenkstätten sind als konkrete Erinnerungsorte ein wichtiger Bestandteil dieser Kultur und Theaterprojekte sind *eine* Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit ihnen anzuregen und ihre öffentliche Sichtbarkeit zu stärken.

Literatur

- Diner, Dan (1988): Vorwort des Herausgebers. In: Diner, Dan (Hg.): Zivilisationsbruch. Denken nach Auschwitz. Frankfurt am Main: Fischer, S. 7-13.
- Dorner, Birgit (2012): Gedenkstätten als kulturelle Lernorte - Gedenkstättenpädagogik mit ästhetisch-künstlerischen Mittel. In: Brockhorst/ Reinwand/ Zacharias (Hg.): Handbuch kulturelle Bildung. München: Kopaed, S. 786-788.
- Falk, Friederike (2016): Theaterpädagogik in NS-Gedenkstätten - Pädagogische Implikationen und künstlerische Strategien am Beispiel des Projekts „Warum. Erinnern“. Masterarbeit zur Erlangung des Akademischen Grades „Master of Arts“ im Studiengang Theaterpädagogik an der Universität der Künste Berlin.
- Geißler, Christian (2010): Inklusive Gedenkstättenpädagogik. Heterogenität und Diskriminierung als Kategorien für die Reflexion und Konzeption pädagogischen Handelns. In: Thimm, Barbara/ Kößler, Gottfried/ Ulrich, Susanne (Hg.): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel, S. 70-75.
- Götz, Irene von (2013): Dokumentation der Ausstellung - Teil 1. In: Götz, Irene von/ Zwarka, Petra (Hg.): SA-Gefängnis Papenstraße. Ein frühes Konzentrationslager in Berlin. Berlin: Metropol, S. 95-137.

- Haug, Verena (2010): Staatstragende Lernorte. In: Thimm, Barbara/ Kößler, Gottfried/ Ulrich, Susanne (Hg.): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, S. 33-37.
- Sternfeld, Nora (2013): Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung. Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft. Wien: Zaglossus.
- Thimm, Barbara/ Kößler, Gottfried/ Ulrich, Susanne (2010): Einführung. In: Dies. (Hg.): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, S. 9-17.

Internetquellen:

- URL 1: https://www.gedenkstaettenforum.de/mc/aktuelles/einzelsicht/news/theater_spielen_in_der_gedenkstaette/ (letzter Zugriff am 08.06.18)
- URL 2: <http://www.theater-wissenschaft.de/die-wunde-in-der-darstellung/> (letzter Zugriff am 08.06.18)
- URL 3: https://blog.zeit.de/stoerungsmelder/2018/02/15/die-afd-greift-die-gedenkstaetten-aus-den-parlamenten-heraus-an_25566 (letzter Zugriff am 08.06.18)

Theater und Museum. Zur theatralen Konstruktion von Geschichte in Gedenkstätten

Angela Pfenninger

Dieser Beitrag soll dafür plädieren, dass es möglich ist, inhaltlich fundiert, methodisch originell und unterhaltsam historische Inhalte mit Theaterr Mitteln zu inszenieren und Menschen dafür zu begeistern. Die Autorin ist Vorsitzende von IMTAL Europe, der International Museum Theatre Alliance – dabei handelt es sich um einen Verband, der es sich zum Ziel gesetzt hat, den Einsatz performativer Formate im Museum zu professionalisieren. Mit dieser Arbeit möchten wir zu einem länderübergreifenden Austausch anregen. Hospitanzen und Tagungen sollen den Blick über den Tellerrand ermöglichen.

Museumstheater als Methode

Geschichte, Brauchtum, Tradition und Erfindungen – vieles, was zu unserem kulturellen Erbe zählt, wird über Zahlen, Daten und Fakten vermittelt. Ein emotionaler Zugang ist in der Museumsarbeit nicht immer leicht zu erzeugen, ist man dort primär auf Wandtext, Medienstation, Audioguide oder Katalog angewiesen, und fühlt sich in besonderer Weise wissenschaftlicher Akkuratheit verpflichtet, die in krassem Widerspruch zu der emotionalen Vereinnahmung zu stehen scheint, die mit performativen Formaten einhergeht. Und doch schlägt Museumstheater (engl. „live interpretation“) eine hilfreiche Brücke zwischen Fakten und Fühlen. Hier begegnen sich Menschen – der Vermittler und der Gast – um sich über Menschen auszutauschen. Über Themen, die uns alle angehen und interessieren: Liebe und Lebensmodelle, Arbeit und Freizeit, Krieg und Frieden, Heimat und Fremde, Fortschritt und Stillstand, Mächtige und Machtlose.

So wie sich Museen oft als „Schule des Sehens“ verstehen, kann Museumstheater eine „Schule der Empathie“ sein. dies sollte jedoch geschehen auf der Basis einer fundierten Auseinandersetzung mit dem Thema. Darsteller¹ arbeiten sich in die Themenfelder mit Hilfe von Primär- und Sekundärliteratur und kuratorischen Briefings der Auftraggeber ein.

Eine Inszenierung, selbst wenn sie auf Improvisation basiert, sollte nicht völlig frei erfunden sein, darf historische Fakten nicht

verfälschen. Dramatisierung bedeutet zwar zwangsläufig eine Vereinfachung oder Überspitzung historischer Zusammenhänge, die in ihrer Komplexität niemals abbildbar wären. Es wird immer beim „Es hätte so sein können“ bleiben. Aber die Reduktion dient dem leichteren Verständnis der Lerninhalte, ohne den Gast zu überfrachten. Beim Museumstheater geschieht das Lernen quasi nebenbei – ganzheitlich, mit allen Sinnen, aktivierend, charmant. Ein guter Vermittler stellt sich auf die Bedürfnisse seiner Zuhörer ein. Anders als jede Medienstation, die nur eingespeisten Inhalt wiedergeben kann, ist der Vermittler zu seinem Thema oder seiner Epoche umfassend gebildet und kann aus seiner Perspektive die verschiedensten Belange abdecken.

Ein weit verbreitetes Phänomen, welches Theater im Museum leider in Misskredit gebracht hat, ist die „Kostümführung“. Dort wird die – oft extrem schlechte – historische Kleidung (oder richtiger: Verkleidung) als rein dekoratives Extra für den Gast eingesetzt, um faktisch wenig stichhaltige Anekdoten zum Besten zu geben. Dabei kann historische Kleidung ein wunderbares dramatisches Vehikel zur Wissensvermittlung sein. Im musealen Kontext muss sie jedoch das Versprechen des Hauses einlösen, verlässliche Informationen zu bieten, damit Gäste nicht mit einem durch schlechte Ausstattung erzeugten, falschen Geschichtsbild nach Hause gehen.

Ein bisschen Theorie muss sein – Erzählperspektiven

Da Museumstheater als Tätigkeitsfeld in Deutschland nicht wirklich etabliert ist, speist sich die Terminologie weitgehend aus der angelsächsischen Tradition. Dort gibt es die Bespielung von Museen, oder das Geschichtstheater, schon um einiges länger. Es wird grob unterschieden zwischen „first person“ und „third person“-Formaten. „First person“ heißt, dass der Darsteller in historischer Kleidung eine Person aus der Vergangenheit verkörpert, die Person IST. „Third person“ hingegen lässt den Vermittler in seiner Montur ÜBER die Vergangenheit reden, es findet keine Identifikation statt. Beide Herangehensweisen haben viele Vor- und Nachteile. Die Wahl der besten Erzählperspektive wird von Darstellern (im engl. „live interpreter“) meist abhängig von verschiedenen Faktoren getroffen: Wer ist die Zielgruppe? Will ich eher faktisches Wissen vermitteln und eine lange Zeitspanne erzählen können? Oder will ich den menschlichen Aspekt eines Sachverhalts betonen, Empathie erzeugen? Wie „nah“ oder heikel ist die Epoche oder das Ereignis, um das es gehen soll? Will ich Betroffenheit auslösen oder diese bewusst vermeiden? Die sogenannte „second person“ meint die Funktion, die dem Publikum zugewiesen wird. Werden die Gäste auf eine bestimmte Art begrüßt und behandelt, werden sie zum Teil des Spiels. Überhaupt ist der nonverbale „Vertrag“ zwischen Darstellern und dem Publikum ein ganz wesentlicher Bestandteil der hier skizzierten Vermittlungsform. Die Gäste lassen sich wissentlich und bewusst auf ein Spiel ein, an dem sie – nach Wunsch – auch aktiv partizipieren können.



Impro im Depot (2012)

Foto: Peter Haag-Kirchner

Theater und Museum.

Herausfordernd für klassisch ausgebildete Schauspieler ist die meist fehlende Bühnendistanz. Es gibt keine vierte Wand und das Arbeitsumfeld ist auch oft mit Störfaktoren versehen, mit denen man als Darsteller kreativ umgehen muss. Bei meiner Schauspielführung auf der Ehrenbreitstein muss der „Festungsspion Humfrey“ bspw. jederzeit mit Mähfahrzeugen rechnen oder laute Audio-Einspieler umschiffen. Gäste stellen Fragen, kommentieren, fordern heraus. Der Darsteller hat keine Knautschzone, was diese Form des Theaterspiels zu einer besonderen macht, für die ein ganzes Bündel kommunikativer Fähigkeiten über die reine Schauspielkunst hinaus erforderlich ist.

Skript oder Impro?

Wenn ein komplettes Stück oder ein Rundgang geschrieben wird, hat das wörtliche Skript den Vorteil, dass häufig wechselnde Darsteller weitgehend denselben Standard abliefern und die Inhalte, die für die Kuratoren zentral sind, auch sicher enthalten sind. Ein Szenario mit hohem Improvisations-Anteil ist dafür lebendiger und durchlässiger für Anregungen durch das Publikum. Es erfordert allerdings auch viel Vorbereitung, da die Spieler über ihr Thema so umfassend gebildet sein müssen, dass sie auch improvisieren können! Auch wenn die in Deutschland übliche „Kostümführung“ (also eine klassische „first person“)

suggeriert, dass es nur mimetische, rückwärtsgewandte und linear aufgebaute Darstellungsweisen gibt, stimmt das nicht.

Hier ein paar Beispiele für experimentellere Formen:

- Zoe Meagher, Museums Victoria: In einem Wandelformat durch das Technikmuseum wird der „Geist in der Maschine“ des ersten australischen Supercomputers dargestellt, und es werden visuelle Zitate aus dem Film „2001 – A Space Odyssey“ eingebaut. Phantasie und Formensprache haben Vorrang vor Mimesis, wobei die Informationen mit dem musealen Forschungsstand einhergehen.
- Facing the Past, Mainz: für das Jubiläum einer Fürstenhochzeit von 1168 wurde ein Historiengemälde aus den 1940er Jahren nachgestellt, welches die mittelalterliche Trauung zeigt. Das Gemälde stellt die historischen Vorgänge aber komplett falsch dar. In dem Spielformat wird das Gemälde als Tableau Vivant zwar nachgestellt, aber durch einen Moderator erläutert, warum es so nicht stimmt (ein „Meta-History“ Format).

Museumstheater und dunkle' Geschichte

Gerade die jüngste Vergangenheit, wo die Erinnerung noch lebendig ist, oder Zeitzeugen im Publikum sind, lässt sich mitunter besser durch formell strenge, abstrahierte Theaterformen oder Verfremdung umsetzen. Die Inszenierung „dunkler“ Geschichte ist eine besondere Herausforderung. Zurecht trauen sich nicht



Fürstenhochzeit in Minden: Die Theaterbraut wird ersetzt durch ein Mädchen des eigentlichen Heiratsalters im Jahr 1168.

Foto: Minden Marketing

viele Darsteller an sehr schwierige Thematiken (wie etwa Kriegserfahrung) gar nicht erst heran. Diese werden im Museumsumfeld eher durch Living History-Formen dargestellt als künstlerisch verdichtet. Einfach, weil man sich mit traumatischen Ereignissen auf ein emotionales und politisches Minenfeld begibt – und weil es je nach zeitlichem Abstand zum Ereignis verschiedene „Betroffenheitsstufen“ gibt, die den Spielern eine besondere Pietät abverlangen. Je „näher“ uns ein historisches Ereignis liegt umso „schwerer“ die dramatische Umsetzung. Einige Beispiele für die performative Umsetzung schwieriger Themen:

- Freilandmuseum Wackershofen: „Der erste Sommer in Frieden“ (fortlaufend) belebt wechselnde Freilichtmuseen mit Spielszenen aus dem Jahr 1945. Es gibt bestimmte Stationen (bspw. Bürgermeisteramt, US-Besatzer...).
- Andrew Ashmore Associates, Manchester Museum: „This Accursed Thing“, ein Promenadentheater über Sklavenhandel in England (2007), welches in kontroverser Weise auch die Perspektive der Sklavenhändler eingehend darstellte. Wichtig war hier nicht so sehr die historische Rückschau, als die zeitgenössische Stellungnahme zu moralischen Dilemmata.
- Chris Cade, York. Der professionelle Geschichtenerzähler hat anhand von Originalquellen (Briefe, Dokumente, Interviews) in seinem Programm „Arthur Walker’s Great War“ die wahre Geschichte eines Soldaten aus Yorkshire dramatisch verdichtet und zu einem interaktiven Theaterformat insbesondere für Schulklassen gemacht. Die Show wird je nach Forschungsstand angeglichen, da bei der Recherche mitunter neue Dokumente auftauchen.

Museumstheater und Intergenerationelles

Einen hervorragenden Einstieg für die Entwicklung generationenübergreifender Spielformate bietet Pam Schweitzer mit ihrem „Reminiscence Theatre“. Sie liefert eine regelrechte step-by-step-Anleitung für die biographiebasierte Theaterarbeit mit Senioren, wobei diese nicht unbedingt selbst darstellerisch aktiv werden, sondern meist als Erzähler von Lebenserinnerungen den dramatischen Stoff liefern (oral history). Wie man Themen herausarbeitet, Abstraktion und Verdichtung schafft, wird bei ihr eindrücklich dargestellt. Es gilt, das Besondere des Individuums mit der generischen Erfahrungen einer ganzen Generation zu verknüpfen. Gerade hochbetagte Senioren können anhand ihrer Lebenserinnerungen verschwindende oder verschwundene Lebenswelten nacherlebbar machen, was sich durchaus für einen musealen Kontext eignet. Weitere Beispiele:

- Hessenpark, Bad Homburg: bei den Großproduktionen des Freilichtmuseums Hessenpark kommt der generationenübergreifende Charakter bei der Zusammenstellung des Ensembles zum Tragen. Hier wirken sowohl die Kinder von Mitarbeitern mit, als auch im Museum tätige Vorführhandwerker, die schon lange in Rente sind. Dies ergibt ein überzeugenderes Bild als die oft zu homogene Masse an Re-enactors, die alle einem ähnlichen Alterssegment zugehören.
- Dementia+art, Köln. Senioren als Zielgruppe musealer Vermittlungsprogramme nimmt dementia+art ins Blickfeld. Besucher, die an einer Demenzerkrankung leiden, können über unmittelbare Sinnenreize an die Inhalte (bspw. einer Kunstgalerie) herangeführt werden. Der Einsatz von Musik, Gerüchen, Requisiten rückt solche Formen in die Nähe des Performativen.



museum-live (2017)

Foto: Isabel Schärf-Micke

Literatur und Fortbildungen zu Museumstheater

Es gibt sehr umfangreiche Literatur, die sich mit Theorie und Praxis von Theaterpädagogik im musealen Umfeld befasst. Eine Auswahl ist in den Literaturangaben zu finden. Es kann auch eine Suche in der Datenbank „interpretation“ sehr lohnend sein. Als Einstieg in die Historie der Kunstform, die dafür üblichen Terminologien und allgemeine Ausdrucksformen eignen sich Wolfgang Hochbrucks „Geschichtstheater“ oder auch der Tagungsband „MuseumsTheater“ des Badischen Landesmuseums. Einen allgemeinen Einstieg in Methodiken von Kulturvermittlung (nicht explizit Theater) bietet der immer wieder lesenswerte Grundsatztext „Interpreting Our Heritage“ von Freeman Tilden. Wer sich eine First-Person-Vermittlung von Grund auf erarbeiten will, kann viele Anregungen bei Stacy Roth „Past Into Present“ finden. IMTAL Europe gibt 2x jährlich eine Mitgliederzeitschrift heraus, die Best Practice im Museumstheater international vorstellt. Andere Verbände, wie etwa EXARC (Experimentalarchäologie) oder Interpret Europe (für Kultur- und Naturerbevermittlung), die das Thema der performativen Vermittlung in ihrer Arbeit streifen, geben prägnante Handlungsleitfäden und Essays zum Einstieg heraus. Zielgruppe sind oft Ehrenamtliche oder Vorführhandwerker, die ohnehin im Freilicht- oder Park-Umfeld tätig sind, und in eine first- oder third-Person-Darstellung einsteigen wollen. Fortbildungen und Kurse gibt es über Past Pleasures Ltd in England bzw. den Museumsverband Rheinland-Pfalz und die Bundesakademie Wolfenbüttel (2019), jeweils angeboten von Museum-Theater-Events. Einen sinnvollen Einstieg bieten die vier kurzen Trainings-Filme von Past Pleasures auf YouTube.

Was macht ein gutes Programm aus?

Die memorabelsten, und lehrreichsten, Museumstheaterangebote entlassen den Besucher mit mehr Fragen als Antworten, regen zu Diskussion und Empathie an. Darsteller, die sich von dem Bedürfnis der Sicherheit durch die vierte Wand lösen und ein immersives Erlebnis bieten, begeistern Menschen. Präsentationen, die den Gast ins Zentrum nehmen – nicht den Darsteller oder den Auftraggeber – und niederschwellig einsteigen, ohne zu trivialisieren, berühren und bleiben im Gedächtnis. Ein Ziel musealer Vermittlungsarbeit ist es, für den Besucher einen Lebensweltbezug zu schaffen. Theater kann dies auf einzigartige Weise einlösen.

Theater und Museum.



Hessenpark: Ein Dorf verschwindet

Foto: Dieter Schowalter

Literatur

- Carstensen, Jan u.a. (Hg.): Living History im Museum. Möglichkeiten und Grenzen einer populären Vermittlungsform. Waxmann, 2008.
- Commandeur, Beatrix u.a. (Hg.): Event zieht, Inhalt bindet. Besucherorientierung von Museen auf neuen Wegen. Transcript, 2004.
- Hanak-Lettner, Werner: Die Ausstellung als Drama. Wie das Museum aus dem Theater entstand. Transcript, 2011.
- Hochbruck, Wolfgang. Geschichtstheater. Formen der „Living History“. Eine Typologie. Transcript, 2013.
- Dennert, Dorothee. Theater im Museum. Aus: Handbuch KulturManagement, Raabe-Verlag, Nr. 28, 2004.
- Frei, Adolf Georg. Wieviel Theater braucht ein Museum? Erfahrungen aus der baden-württembergischen Landesausstellung 1998: Perspektiven theatralischer Vermittlungsarbeit. Museumspädagogik in technischen Museen. Dokumentation des 2. Symposiums 1. bis 2. Oktober 2000 in Mannheim. Institut für Museumskunde 2002.
- Jackson, Prof. Anthony und Kidd, Jenny (Hg.): Performance, Learning and Heritage Report 2008. Centre for Applied Theatre Research, University of Manchester.
- Kindler, Gabriele (Hg.): MuseumsTheater. Theatrale Inszenierungen in der Ausstellungspraxis. Transcript Verlag, 2001.
- Osborn, Caroline u.a.: Erinnern. Eine Anleitung zur Biografiearbeit mit älteren Menschen. Lambertus-Verlag 2013.
- Roth, Stacy F.: Past into Present. Effective Techniques for First-Person Historical Interpretation. University of North Carolina Press, 1998.

- Schlehe, Judith u.a. (Hg.): Staging the Past. Themed Environments in Transcultural Perspectives. Transcript, 2010.
- Schweitzer, Pam: Reminiscence Theatre. Making Theatre From Memories. Jennie Sutherland Clothiera: „Authentic Pretending: How theatrical is Museum Theatre?“ in: Museum Management and Curatorship. Issue 29/3, 2014 (pp 211-25). ISSN: 0964-7775
- IMTAL Europe (Hg): „Insights“ – Mitgliederzeitschrift des Verbands (2x/jährl.)

Auswahl von Web-Ressourcen

- Verband für Museumstheater IMTAL Europe www.imtal-europe.com
- Eine Datenbank mit internationaler Literatur zum Thema Living History / Museumstheater betreibt die KU Linz auf <http://www.livehistory.de/interpretation/>
- Online Lernressource (auf Englisch) die 4 Trainings-Videos von „Past Pleasures“ auf YouTube. Kurzlink zum 1. Teil: <http://bit.ly/2Dn2WOJ>
- Sprache & Begrifflichkeiten: Krünitzsche Enzyklopädie (digitalisiert, Nachschlagewerk 18. Jh) <http://www.kruenitz1.uni-trier.de/background/entries.htm>

Anmerkung

- ¹ Im Folgenden soll die männliche Form die jeweils weibliche inkludieren

Szenisches Forschen im Museum.

Eine Performance zur Ausstellung über Stefan Zweigs SCHACHNOVELLE

Claudia Bühlmann, Friedhelm Roth-Lange

Auf der großen Freitreppe, die im ersten Wiener Bezirk von der Judengasse zum Morzinplatz hinunter führt, konnte man an einem Sommerabend folgendes Schauspiel beobachten: Zwei lange Menschenschlangen bewegten sich im Gänsemarsch mit geschlossenen Augen durch das Spalier eines Sprechchors auf den freien Platz zwischen den Parkbänken. Dabei hörten sie Sätze wie: „Indem man uns jeden einzeln in ein völliges Vakuum sperrte, in ein Zimmer, das hermetisch von der Außenwelt abgeschlossen war, sollte statt von außen durch Prügel und Kälte, jener Druck von innen erzeugt werden, der uns schließlich die Lippen aufsprengte“ (Zweig 1974, 56). Es handelt sich um jenen Abschnitt aus Stefan Zweigs „Schachnovelle“, in dem ein von den Nazis gefangener Rechtsanwalt berichtet, wie er im ehemaligen Hotel Métropole einer monatelangen Isolationsfolter unterzogen wurde: „Man tat uns nichts - man stellte uns nur in das vollkommene Nichts, denn bekanntlich erzeugt kein Ding auf Erden einen solchen Druck auf die menschliche Seele wie das Nichts“ (ebd.). Als sich der Platz gefüllt hatte, bewegten sich die SprecherInnen zwischen der blind lauschenden Menge hin und her. Und in einer schier endlosen Schleife waren Sätze zu hören wie: „man lebte wie ein Taucher unter der Glasglocke im schwarzen Ozean dieses Schweigens und wie ein Taucher sogar, der schon ahnt, das das Seil nach der Außenwelt abgerissen ist ...“ (a.a.O., 57). Ein Walk-Act, eine Prozession, eine Demonstration?

Ein Wiener Grand-Hotel wird zur Gestapo-Zentrale

Bis 1945 stand hier am Morzinplatz jenes Hotel Métropole. 1873 zur Weltausstellung errichtet, galt es bis 1938 als eine der besten Adressen der Stadt. Unmittelbar nach dem „Anschluss“ Österreichs wurden die jüdischen Besitzer enteignet und das Hotel zu einer der größten Gestapo-Leitstellen des Deutschen Reichs umfunktioniert. Mehrere zehntausend Menschen wurden hier verhört, gefoltert, zu Tode gequält oder von hier in die Vernichtungslager abtransportiert.



Schon in den 1940er Jahren machte Stefan Zweig das Métropole zum Schauplatz seiner „Schachnovelle“. An der Stelle des in den letzten Kriegstagen zerstörten Hotel-Gebäudes befindet sich seit 1968 ein Wohn- und Geschäftshaus. So lange dauerte es auch, bis an diesem zentralen Ort des NS-Terrors einen „Gedenkraum für die Opfer des österreichischen Freiheitskampfes“ errichtet wurde. Und erst 2011 wurde in diesem Raum eine Ausstellung über die Opfer und Täter der Gestapo eröffnet, die die Verstrickung auch der österreichischen Gesellschaft in den nationalsozialistischen Machtapparat deutlich macht.

Am Morzinplatz lassen sich beispielhaft die geschichtspolitischen Deutungskämpfe der Alpenrepublik nachzeichnen, die lange Zeit dadurch bestimmt waren, Österreich zum „Opfer“ einer Aggression durch NS-Deutschland zu stilisieren und die eigene Mittäterschaft an der Eingliederung in das faschistische Herrschaftssystem zu leugnen. Dieses entlastende und personalisierende Narrativ findet sich schon bei Stefan Zweig, wenn es in der „Schachnovelle“ heißt: „sind schließlich nicht auch die größten Diplomaten und Militärs von der Hitlerei heimtückisch überspielt worden?“ (Zweig 1974, 52). Dieses Verständnis der NS-Herrschaft als „Triumph (sic!) eines einzigen Mannes, dessen Gewalt Österreich ‚zur Beute fiel‘“ (Urbach 12), findet sich explizit auch in Zweigs autobiographischem Bericht „Die Welt von Gestern“, wo es über Hitler heißt: „diesem einen Manne ist es gelungen, durch fortwährende Übersteigerung jeden Rechtsbegriff abzustumpfen“ (Zweig 2013, 459).

Wie eine szenisch konzipierte Vermittlungsarbeit in diesen Erinnerungsdiskurs eingreifen und ihn für eine lebendige Auseinandersetzung mit historischen und aktuellen Fragen nutzen kann, soll im Folgenden dargestellt werden.

Die Ausstellung „Stefan Zweig – Abschied von Europa“

Im barocken Foyer des Wiener Theaternmuseums empfängt den Besucher das Ambiente eines Grandhotels mit Clubsesseln und



Szenisches Forschen im Museum.

Cocktailtischen auf einem prachtvollen Teppich. Jenseits der Glasfront im Innenhof ist er aufgerollt und gibt den Blick frei auf eine „unter dem Teppich“ liegende Textfläche, in der Stefan Zweig die Nöte und das Elend der vor dem NS-Regime Geflüchteten beschreibt. Dieser Gestus des Aufdeckens und Enthüllens durch inszenatorische Arrangements ist charakteristisch für die von Klemens Reinoldner und Peter Karlhuber gestaltete Ausstellung, die das Leben und Werk Stefan Zweigs „aus dem Blickwinkel des Exils“, aber auch mit kritischem Blick auf eine beschönigende und von eigener Mitverantwortung entlastende Erinnerungskultur präsentiert. Besonders deutlich wird das in dem Raum, der Zweigs „Schachnovelle“ gewidmet ist. Ein beleuchtetes Modell des Hotels Métropole steht in der Mitte, darin ein Teppich, den man schon vom Foyer kennt. Nähert man sich der Fassade, werden Fotos von überlebenden Folteropfern sichtbar und man hört, was sie von ihren Erlebnissen als Gefangene in der Gestapo-Leitstelle zu berichten hatten. In mehreren Vitrinen werden Typoskripte, Erstausgaben und Dokumente der „Schachnovelle“ gezeigt, man kann auch Ausschnitte aus dem 1960 entstandenen Film „Schachnovelle“ (mit Curd Jürgens und Mario Adorf) sehen und mit Kopfhörern Passagen aus der Novelle anhören. Besonders bemerkenswert aber sind die ausgestellten Dokumente über die Aussagen von Wiener Polizeibeamten, die von der Gestapo in den Dienst übernommen und im Hotel Métropole eingesetzt wurden. Der Großteil des Führungspersonals wurde aus „österreichischen Nationalsozialisten“ und anpassungsfähigen Polizeibeamten des Schuschnigg-Regimes ausgewählt (Neugebauer, 223). In den bei ihrer Verhaftung nach Kriegsende aufgezeichneten Vernehmungsprotokollen beschreiben sie detailliert die bei den Verhören in der Gestapo-Zentrale angewendeten Foltermethoden.

Entwicklung eines szenischen Kommentars zu der Ausstellung

Nachdem das Institut angewandtes Theater unter der Leitung von Claudia Bühlmann bereits bei der Vermittlungsarbeit zu Ausstellungen über Peter Handke und Gustav Klimt erfolgreich mit dem Theatrumuseum kooperiert hatte, wurde es auch zu der Zweig-Ausstellung eingeladen, mit Studierenden ein szenisches Angebot zu entwickeln und das Museum als Theater zu bespielen. Die Vorgabe von Seiten des Museums war es, ohne Eingriffe in die räumliche Inszenierung der Exponate, aber auch ohne Verpflichtung auf das inhaltliche Konzept der Kuratoren einen szenischen Kommentar zu entwickeln, dadurch auf die Ausstellung neugierig zu machen und dem Publikum, insbesondere Schulklassen die Thematik aus einem eigenen Blickwinkel zu erschließen.

Ziel der theaterpädagogischen Projektleitung war es, den Blick gezielt auf bestimmte Themen zu lenken, die Exponate ggf. neu zu kontextualisieren oder auch zu überschreiben, mit performativen Aktionen zu intervenieren und zu Interaktionen einzuladen. Im Idealfall sollte also „das Museum als Ort, als Raum und als Institution befragt – eine Praxis, in der die Spielenden womöglich ‚andere Räume‘ entdecken können – Heterotopien im Sinne Foucaults“ (Hentschel, 55). Im Sinne des transformatorischen Vermittlungskonzepts (Mörsch, 10) ging es um eine Teilhabe, die „auf die gesamten Spielregeln, und nicht bloß auf die Möglichkeit mitzuspielen“ (Sternfeld, 121) zielt. Wie das konkret ausgesehen hat, soll hier exemplarisch an szenischen Kommentaren zu zwei Räumen der Zweig-Ausstellung gezeigt werden. Doku-Fiction und weiße Folter als Schwerpunkte des szenischen Kommentars



Fotos: Claudia Bühlmann

Der erste Teil der Führung thematisiert das Verhältnis von Fiktion und Wirklichkeit, das sowohl in den beiden Schwerpunkten der Ausstellung, Zweigs Erinnerungen „Die Welt von Gestern“ und in der „Schachnovelle“, als auch in der Inszenierung der Exponate bedeutsam ist. Ziel war es, neben der Fokussierung bestimmter Inhalte auch das Wahrnehmen der Ausstellung zu thematisieren. Im Foyer sammelten die Akteure Antworten der Ausstellungsbesucher auf die Frage „Warum schreiben Sie?“ auf kleinen Karteikarten. Erste Station der szenischen Führung war dann der mit Felddecken des Bundesheeres ausgelegte Eroicasaal des barocken Palais Lobkowitz, der von der Ausstellung selbst nicht bespielt wurde. Das Publikum saß zunächst auf Stühlen an den Wänden und wurde mit einem (fingierten) Fundstück konfrontiert, einem schriftlichen Vermächtnis, das Zweigs Vater angeblich seinem Sohn hinterlassen hatte. Dieses Schreiben evoziert die Ideale einer bürgerlichen Welt der Sicherheit und Kunstbegeisterung, als deren Zeugnis exemplarisch die Architektur des barocken Festsalles und seine Deckenfresken mit allegorischen Darstellungen der Künste gedeutet wurden. Im Zusammenhang der Dichtkunst präsentieren die Akteure neben Zweigs Aussagen über seine Motive für das Schreiben auch eine Zufallsauswahl von den eingangs gesammelten Notizen des Publikums. Rücklings auf den Militär-Decken liegend, erlebten die Besucher dann eine teils chorisches, teils dialogisch gesprochene Textcollage aus Zweigs Erinnerungen „Die Welt von Gestern“ und historischen Informationen über den Zivilisationsbruch im Ersten Weltkrieg. In dem der „Schachnovelle“ gewidmeten Raum empfing eine Akteurin die Besuchergruppe mit dem Satz: „Es gibt ein Bild in diesem Raum, das mich nicht mehr los lässt. Anton Brödl ...“ – und reichte eine Kopie des Fotos von einem Gestapo-Beamten herum, das sie in einem der Glaskästen gesehen hat, die um das hell strahlende Modell des Hotel Métropole gruppiert waren. Dabei trugen zwei andere Akteure in mechanischer Form eine Zitatcollage aus den Geständnissen von Gestapo-Beamten über die von ihnen praktizierten Foltermethoden und aus den Erinnerungen eines Folteropfers vor. Plötzlich unterbrach „Volkes Stimme“ den Textfluss. In breitestem burgenländischem Dialekt mokierte sich ein Akteur über den „Erinnerungszirkus“ und die Zumutung, dass er sich nach einem anstrengenden Arbeitstag noch mit derlei Geschichten von „vorvorgestern“ auseinandersetzen soll. Es sollte deutlich geworden sein, dass es hier nicht um ein „Museumstheater“ geht, bei dem museale Angebote durch szenische

Miniaturen mit historisch kostümierten Figuren illustriert werden. Vielmehr dienen die Exponate und ihre räumliche Inszenierung als Impuls für eigene Recherchen nach ergänzenden Informationen zu Hintergründen, Kontexten oder auch Präsentationsformen. So können beispielsweise einzelne Objekte fokussiert oder aus ungewöhnlicher Perspektive betrachtet, neue thematische und aktualisierende Bezüge ergänzt, die Raumwahrnehmung durch Standbilder verändert, Videodokumentation live neu vertont werden. Ausgangspunkt einer solchen Recherche sind die ganz subjektiven sogenannten ersten Eindrücke (der starre Blick eines Gestapo-Beamten), spontane Reaktionen, Abwehr und Zustimmung, auch die atmosphärische Wirkung (des Eroicasaals als Beispiel für die von Zweig beschriebene „Welt von Gestern“). Hilfreich sind in dieser Phase neben Beobachtungs- auch kreative Schreibaufgaben („Collagieren von Opfer- und Täterberichten“), die später als Material für szenische Umsetzungen dienen. Besuche in dem Gedenkraum für die Opfer des österreichischen Freiheitskampfes, der 1968 an der Stelle des ehemaligen Liefertoreneingangs des Hotels Métropole eingerichtet wurde, und im Dokumentationszentrum des österreichischen Widerstands lenkten das Augenmerk der Studierenden auf die vielfältigen Formen der „weißen Folter“, die nicht nur in der von Zweig beschriebenen (und von der Gestapo den „privilegierten“ Langzeit-Gefangenen vorbehaltenen) Form der sensorischen Deprivation und sozialen Isolation, sondern auch in einer Vorform des Waterboarding praktiziert wurden. An diesem Punkt der Recherche entstand der Wunsch, den Morzinplatz selbst in die Präsentation einzu beziehen, um in aller Öffentlichkeit und am Ort des Geschehens selbst an das in der „Schachnovelle“ beschriebene Foltersystem zu erinnern. Von einer ursprünglich geplanten Installation musste aus genehmigungsrechtlichen und finanziellen Gründen abgesehen werden. Als Alternative entwarfen die Studierenden in weiß gestrichenen Umzugskarton eigene räumliche assoziative Raumideen zu dem Thema der „weißen Folter“. Ein kleiner Sehschlitz ermöglichte den Zuschauern einen Blick in die szenografischen Miniaturen, die von innen mit Taschenlampen beleuchtet waren. „Mehr als ein Spiel“ titelte der Wiener Standard über den szenischen Rundgang: „Der Weg endet, wo tatsächlich viele Wege ihr Ende fanden: am Morzinplatz, dem Ort der Gestapo-Zentrale. Auch das ein Ort, an dem die Fiktion mit der Realität in eins fällt.“ (Standard vom 30. 8. 2014).

Literatur

- Hentschel, Ulrike (2001): Alles Theater? Die Chancen szenischen Spiels als Bildungsmedium. In: Gabriele Kindler (Hg.): *MuseumsTheater. Theatrale Inszenierungen in der Ausstellungspraxis*, S. 43-56.
- Mausfeld, Rainer (2010): Foltern ohne Spuren. Psychologie im Dienste des Kampfes gegen den Terrorismus. In: *Wissenschaft & Frieden*, 2010, Heft 1: Intellektuelle und Krieg, 16–19.
- Mörsch, Carmen (2009): Am Kreuzungspunkt zwischen vier Diskursen: Die documenta 12. Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation. In: dies. (Hg.): *Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts*. Zürich/Berlin, 9-33.
- Neugebauer, Wolfgang (1988): Das NS-Terrorssystem, in: Wien 1938. Historisches Museum der Stadt Wien, 110. Sonderausstellung, Wien: Österreichischer Bundesverlag, Jugend und Volk.
- Urbach, Reinhard (2014): „Österreicherei“. Stefan Zweigs geronnene Heimat. In Reinoldner, Klemens (Hg.) (2014): „Wir brauchen einen ganz anderen Mut!. Stefan Zweigs Abschied von Europa“. Wien: Brandstätter, 39-54.
- Zweig, Stefan (2013 40. Aufl.): *Die Welt von Gestern* (1942). Erinnerungen eines Europäers. Frankfurt/Main: Fischer.
- Zweig, Stefan (1974): *Schachnovelle* (1943). Frankfurt/Main: Fischer. http://theaterpaedagogik-ausbildung.at/wp-lagrm/uploads/KURIER_Stefan_Zweig_Stationen_in_der_Ausstellung_im_Theatermuseum_Wien.pdf
- <https://derstandard.at/2000004950378/Mehr-als-ein-Spiel> (16.05.2018)

„Berufen wir uns nicht auf das Unvorstellbare!“ NATHAN – Ein Projekt von Oliver Frljić nach Lessing

Barbara Kantel

„Ich bin ein Jud.“ – „Und ich ein Muselmann. Der Christ ist zwischen uns. Von diesen drei Religionen kann doch eine nur die Wahre sein.“

Lessings Märchen über Toleranz, eines der ersten politischen Stücke unter den deutschen Theaterklassikern, wird gerade wieder – aus aktuellem Anlass – landauf, landab gespielt. Märchen enden mit dem Hoffnung machenden Satz: „Und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie heute noch.“ Aber wir wissen, dass sie nicht überlebt haben und müssen fürchten, dass sie weiterhin nicht überleben. Das Stück lässt sich heute nicht lesen ohne die Erinnerung an den Holocaust. Der kroatische Theatermacher Oliver Frljić, im deutschsprachigen Raum schon öfter mit seinen zornigen und auf gesellschaftliche Schmerzpunkte zielenden Stückentwicklungen aufgefallen, überprüft, was von diesem Märchen in einer Zeit übrig bleibt, in der „Ideologien der Ungleichwertigkeit“ wieder gesellschafts- und debattenfähig geworden sind. Wie steht es mit der Mission der Aufklärung angesichts von Xenophobie, Homophobie, Rassismus, Islamophobie und Antisemitismus?

Frljićs Inszenierung des „Nathan“ am Jungen Schauspiel Hannover beginnt lange bevor das Premierenlicht hochfährt.¹ Für das von ihm häufiger genutzte Prinzip einer erweiterten Inszenierung nutzt Frljić dieses Mal eine Plakat- und Social Media-Kampagne – eine Marketing-Strategie, die bei den Betrachter*innen eine Positionierung erzwingen will.² Auf dem Poster ist ein großer Berg von Schuhen zu sehen, begleitet von folgendem Text:

NATHAN

Es ist noch nicht allzu lange her, da haben wir die Menschen gezwungen, ihre Schuhe auszuziehen, bevor wir sie in die Gaskammern schickten und ermordeten. Mit der Premiere von NATHAN im Ballhof wollen wir daran erinnern und laden Sie ein, sich an diesem Projekt zu beteiligen. Als einziges Bühnenbildelement werden wir Schuhe benutzen – Ihre Schuhe! Daher bitten wir um Ihre Schuhspende. Wie kann man Schuhe spenden? Sie können die Schuhe selbst vorbeibringen im Ballhof am Ballhofplatz 5, in 30159 Hannover oder an das Produktionszentrum Bornum, Requisite, Bornumer Straße 152, 30453 Hannover, schicken.

Ein großer Berg aus Schuhen als Sinnbild und Dokument für die systematische und massenhafte Ermordung von Menschen in der Zeit des Nationalsozialismus – dieses Motiv gehört zu Ikonographie des Holocaust und ist, so dachten wir, fest im kollektiven Gedächtnis verankert.

Die Reaktionen erfolgten prompt und gingen von großer Enttäuschung und empörter Ablehnung über Skepsis gegenüber der Legitimität der Nutzung des Bildes für Werbezwecke bis hin zu zustimmenden Assoziationen:

- „Alter Schwede ist das geschmacklos, Leute ...“
- „Nicht euer Ernst!! Das Ding wird nach hinten los gehen. Richtig. Geschmacklos! Peinliche Aktion!“

- „Ist das wieder ein Reaktionstest? Ich vermerke ansonsten gerne in meiner Signatur, dass das Junge Schauspiel für die NATHAN-Produktion Schuhe benötigt und für was, ich würde aber gerne auf das Anhängen des kompletten Posts verzichten.“
- „Ob das Plakat stimmig ist, wird sich erst nach dem Theaterbesuch herausstellen. Wenn das eine mit dem anderen zu tun hat, dann ist das Plakat in Ordnung.“
- „Die Idee finde ich gelungen. Der Ausdruck dieses Bildes ist stark. Es wirkt gleichzeitig sehr intim und doch distanziert, da keine Menschen zu sehen/anwesend sind. Das schafft eine Art geballte Einsamkeit. Jedes Paar steht für eine Person, ein Individuum, das mit diesem Paar Schuhen ein Teil ihres/seines Lebenswegs gegangen ist. Die Schuhe haben diese Menschen begleitet. Jeder dieser Mensch ist nun nicht mehr da, weil eine zerstörerische Macht sich das Recht genommen hat, dieses Leben zu nehmen. Zurück bleiben die Schuhe, als Zeugen, als Mahnung, als traurige Realität. Ein Teil dieser Menschen, die dem Regime gegenüber am Ende machtlos waren, bleibt also zurück, um uns zu erinnern an das, was geschehen ist. Eine Mahnung an uns, sie und unseren Beitrag nicht zu vergessen. Damit erhält diese Botschaft eine Kraft, gerade durch die Abwesenheit der ehemaligen Besitzer.“
- „Der große Berg Schuhe hat in mir sofort eine große Traurigkeit geweckt. Ich glaube kaum, dass ich dieses Stück werde ertragen können. Für Menschen wie mich, die in der Zeit des traurigen Geschehens gelebt haben, ist es, denke ich, schwer. Ich habe aber auch Zweifel, dass Theater, Film oder andere Aktionen etwas verändern. Die Menschen haben sich nicht verändert. Daher kann sich das Geschehen jederzeit wiederholen.“
- „Die Botschaft Nathans ist die Versöhnung zwischen Muslimen, Christen und Juden. Vergessen Sie den Saladin also nicht. Der Nahe Osten ist heute nicht mehr fern, sondern mitten unter uns im Westen. Die Gegenwart sollte nicht vergessen werden bei einem so aktuellen dramatischen Stoff.“
- „Wenn ich das Plakat ansehe, strömt mein Blick aus, wie die Schuhe vor mir ... bleibt an Einzelnen hängen, gibt ihnen eine Geschichte, einen Kontext, will dem Schuh Persönlichkeit geben, eine Person zuordnen ... mein Blick sucht nach dem anderen zugehörigen Schuh ... Der einfach nicht da ist! Ich frage mich, was sich hinter dem Berg aus Schuhen verbirgt und ertappe mich dabei zu hoffen, dass dahinter all jene, den Schuhen zugehörigen Lebenden stehen und mich insgeheim betrachten, wie ich wiederum ihre Schuhe betrachte.“

Genau wie beim letzten Instagram-Eintrag hatten auch Schüler*innen eines 11. Jahrgangs, die wir im Juni zu Proben eingeladen hatten, viele emphatische Assoziationen zu den Schuhbergen auf dem Boden der Probephase. Die Verbindung zur Shoah stellte sich allerdings erst nach mehreren Verweisen auf den Holocaust ein.³ Damit sind wir mitten im Diskurs zur Erinnerungsarbeit auf der Bühne und der Darstellung des Undarstellbaren der Shoah.

„Nach Auschwitz ein Gedicht zu schreiben, ist barbarisch.“ Dieser Satz, den Theodor W. Adorno 1949 unmittelbar nach seiner Rückkehr aus dem Exil geschrieben und im Jahr 1951 veröffentlicht hat, war und ist Ausdruck der ebenso entsetzten wie ohnmächtigen Betroffenheit angesichts des unfassbaren Leides. Viele Künstler*innen verstanden diesen Satz als ein Darstellungsverbot, das in Claude Landmanns zum Dogma erhobenen Postulat der Undarstellbarkeit kulminierte. Er hatte in seinem Dokumentarfilm »Shoah« (1985) keinerlei historisches Bildmaterial eingesetzt – was zum einem dem Mangel an Bildmaterial geschuldet war, zum anderen aber für Landmann eine bewusste ästhetische und moralische Entscheidung war. Bildabstinenz sei grundsätzlich geboten, um die Schmerzen der Shoah nicht zu profanieren und nicht die Illusion zu verbreiten, das Unbegreifliche sichtbar nachempfinden zu können und damit handhabbar zu machen.

In seinem Buch „Bilder trotz allem“ (2007), dem das Eingangszitat zu diesem Artikel entnommen ist, wendet sich der französische Kunsthistoriker und Philosoph Georges Didi-Huberman gegen Adornos Verdikt und führt mit seiner Argumentation, dass erst mit dem Vergessen das Ziel des Holocaust endgültig erreicht sei, zu einem Paradigmenwechsel:

„Um zu wissen, muss man sich ein Bild machen. Wir müssen versuchen, uns ein Bild davon zu machen, was im Sommer 1944 die Hölle von Auschwitz gewesen ist. Berufen wir uns nicht auf das Unvorstellbare (*l'inimaginable*). Schützen wir uns nicht durch den Hinweis darauf, dass wir uns diese Hölle ohnehin nie vollständig vorstellen können - auch wenn es sich tatsächlich so verhält. Aber wir *müssen* es, wir *schulden* es diesem schwer Vorstellbaren, als eine Antwort, die wir zu geben haben, als eine Schuld, die wir den Worten und Bildern gegenüber eingegangen sind, die einige Deportierte der schrecklichen Wirklichkeit ihrer Erfahrung für uns entrissen haben. Berufen wir uns also nicht auf das Unvorstellbare. Für die Gefangenen war es weitaus schwieriger, dem Lager diese wenigen Fetzen zu entziehen, die jetzt in unserer Verwahrung sind und uns die Last auferlegen, ihnen mit einem einzigen Blick standzuhalten. Einer Welt entrissen, die sie unmöglich machen wollte, sind diese Fetzen kostbarer und beunruhigender für uns als alle erdenklichen Kunstwerke. Bilder *trotz allem* also: trotz der Hölle von Auschwitz, trotz der eingegangenen Gefahren. Wir müssen sie im Gegenzug betrachten, sie annehmen, versuchen, sie zu analysieren. Bilder *trotz allem*: trotz unserer eigenen Unfähigkeit, sie so anschauen zu können, wie sie es verdienten, trotz unserer übersättigten und vom Markt der Bilder beinahe erstickten Welt.“⁴

Didi-Huberman bezieht sich in seinem Werk auf vier Fotografien, die von Lagerinsassen – unter Lebensgefahr und dem rigiden Fotografieverbot trotzend – von den Exekutionen gemacht und aus dem Lager herausgebracht werden konnten, damit die Welt sich ein Bild vom „Unvorstellbaren“ machen könne. Diese Fotos bezeugen, dass der Holocaust nicht mit der physischen Vernichtung der Juden enden sollte, sondern darauf zielte, ihnen mit dem Leben auch die Erinnerung an die Vernichtung zu nehmen. Aus diesem Grund war das unautorisierte Fotografieren in den Konzentrationslagern verboten. Im Sinne einer narzisstischen Dokumentationswut hatten die Lagerkommandeure zwar Fotolabors eingerichtet, aber diese standen unter strenger Aufsicht

„Berufen wir uns nicht auf das Unvorstellbare!“

und wurden vor der Befreiung der Konzentrationslager systematisch vernichtet. Im strikten Fotografieverbot lag das Kalkül, dass später niemand glauben würde, was geschehen war, und damit erst wäre der Holocaust vollendet.

Didi-Hubermans These, dass die finale Realisation des Holocaust sein Vergessen sei, führt den Theaterregisseur Oliver Frlji zu der Frage nach der gegenwärtigen Erinnerungskultur in Deutschland, zu der er auch den Aufführungsboom von „Nathan den Weisen“ zählt – jenem Stück, das während der NS-Zeit verboten und mit dem im Jahr 1945 der Spielbetrieb am Deutschen Theater Berlin wiederaufgenommen wurde und das seitdem in den Curricula deutscher Schulen und im Kanon deutscher Theater zu finden ist. „Ich habe das Stück gelesen“, so Frlji, „weil ich neugierig war, ob es wirklich für Toleranz und unterreligiösen Dialog oder für etwas Anderes plädiert. Aufgrund des kulturellen Status' des Stücks in der deutschen Gesellschaft und seiner Legitimation durch den Schullehrplan und durch die Wiederholung und Normalisierung bestimmter Diskurse trägt es meiner Meinung nach zum strukturellen Antisemitismus bei. So ist Nathan beispielsweise nur durch seinen Reichtum geschützt. Die Figur des reichen Juden ist auch heute im Diskurs sehr einflussreich. Nach dem Holocaust können wir nicht auf die gleiche Interpretation des Stückes zurückgreifen, die es vor ihm gegeben hat. Jeder Text erhält in unterschiedlichen Kontexten unterschiedliche Bedeutungen.“

Liefert „Nathan der Weis“ den Deutschen ein Erinnerungsdispositiv, das ihnen gestattet, sich nach dem Holocaust zunehmend mit den jüdischen Opfern zu identifizieren? Dient die bereits von Lessing vorgenommene Stilisierung der Nathan-Figur zum ‚guten‘, aufgeklärten Deutschen dazu, dass das Stück erhalten kann für unsere Erzählung von den ‚guten Deutschen‘, welche die grausame Vergangenheit verarbeitet haben – und damit ist doch auch mal gut?

„Was in diesem Land gegenwärtig passiert, ist nichts Neues. Es lässt sich auch nicht allein durch den Aufstieg des Rechtspopulismus in Europa erklären. Beim Sprechen über Pegida und AfD sollte man nie vergessen, dass Martin Walser bereits 1998 eine gefeierte Rede halten konnte, in der er das Holocaust-Mahnmal als »Monumentalisierung der Schande« bezeichnete. Man sollte nicht vergessen, dass Anfang der Neunzigerjahre die Flüchtlingsunterkünfte brannten, auch damals ging es irgendwie um die Zahl an Geflüchteten. Die Angriffe führten zur faktischen Abschaffung des Artikels 16 im Grundgesetz, des uneingeschränkten Rechtes auf Asyl – einfach abgeschafft mit den Stimmen von CDU, CSU, FDP und der oppositionellen SPD am 26. Mai 1993. Die Neonazis bedankten sich für diese Entscheidung, indem sie zwei Tage nach der Abstimmung zwei türkische Familien in Solingen verbrannten. Man sollte nicht vergessen, dass 1972 in West-Deutschland der Radikalenbeschluss verabschiedet wurde, der vor allem darauf zielte, Linke aus dem öffentlichen Dienst auszuschließen, und ebenso sollte man nicht vergessen, dass bereits Mitte der Fünfzigerjahre fast alle Nazis aus Verwaltung und Militär rehabilitiert waren. Auch in der DDR, die dafür sorgte, dass antisemitische Vorfälle totgeschwiegen wurden. Auf diese Weise erinnert, erzählen die letzten 70 Jahre nicht von der Überwindung des Nationalsozialismus. Sondern von seiner erfolgreichen Integration.“⁵

„Berufen wir uns nicht auf das Unvorstellbare!“

In einer Zeit, in der viele die schuldhafte Verstrickung der Deutschen in diese gewaltvolle Vergangenheit weiterhin verdrängen und die nationalsozialistische Idee wieder Aufschwung verzeichnet, zielt die erweiterte Inszenierung Frljićs auf den Schmerzpunkt in der deutschen Gesellschaft, in der eine ganze Batterie von Erinnerungsritualen – und zu der gehört eben auch die Kanonisierung von „Nathan der Weise“ – eine wirkliche Auseinandersetzung

mit der Vergangenheit verhindert. In der Inszenierung auf der Bühne wird er die Folgen dieser Instrumentalisierung des ‚Juden‘ zur Konstruktion einer Identität als ‚gute Deutsche‘ in die Gegenwart fortschreiben und erzählen, wovon Lessing schweigt: Er lässt Vertreter*innen der drei Buchreligionen auftreten und schildert die (Religions-)Kriege von damals – und heute.

Anmerkungen

¹ Uraufführung: 02. September 2018, Ballhof Eins. Regie und Bühne: Oliver Frljić; Kostüme: Sandra Dekanić; Dramaturgie: Barbara Kantel. Mit: Johanna Bantzer, Beatrice Frey, Hannah Müller, Dennis Pörtner, Andreas Schlager

² Bildquelle: Jean-Luc Godard. *Histoire(s) du Cinema*. 1998.

Neben der Veröffentlichung des hier zitierten Aufrufs in den sozialen Medien und in den Häusern des Staatstheaters wurden mit nämlichen Poster auch alle Firmen in Hannover und der Region angeschrieben, die während des Nationalsozialismus mit dem Regime kollaborierten und z.B. Zwangsarbeiter*innen beschäftigten. Die Reaktionen der angeschriebenen Firmen, waren – wenn sie überhaupt reagierten – Absagen, freundlich geschäftsmäßig formuliert; erwartungsgemäß nahmen sie keinen Bezug auf die Verknüpfung von Spendenbitte und Holocaust.

³ „Schüler haben große Defizite in Geschichte. Das geht aus einer repräsentativen Umfrage im Auftrag der Körber-Stiftung hervor. Demnach wissen nur 59 Prozent der befragten Schüler, dass Auschwitz-Birkenau ein Konzentrations- und Vernichtungslager der Nazis im Zweiten Weltkrieg war. Bei den 14- bis 16-Jährigen sind es sogar nur 47 Prozent.“ (Spiegel online vom 28.09.2017) <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/auschwitz-vier-von-zehn-schuelern-wissen-nicht-wofuer-es-steht-a-1170423.html> Abgerufen am 17.06.2018

⁴ Georges Didi_Huberman. *Bilder trotz allem*. München 2007, S.15

⁵ Max Czollek. *Desintegriert euch!* Berlin 2018, S. 184

Arbeit an der Differenz. Inszenatorische Verfahren bei SERVUS SALĀM

Finja Schlake

Am 11. Mai 2017 feierte das Theaterprojekt *Servus Salām* am JUNGEN RESI, Residenztheater in München, Uraufführung. Unter der Leitung der Regisseurin und Theaterpädagogin Uta Plate hat eine Gruppe, bestehend aus jugendlichen Geflüchteten und Münchner Senior*innen, diese Produktion entwickelt. Ihr Ziel war es, einen Vertrag zwischen den Generationen zu schließen – einen Vertrag über das Leben miteinander in Deutschland und über die Entwicklung von verbindenden Zukunftsvorstellungen: „Erwartungen, Hoffnungen, Bedürfnisse und Sehnsüchte beider Seiten finden Eingang in die theatralischen Verhandlungen zu einem neuen Generationenvertrag“, so heißt es im Ankündigungstext des Theaters zu *Servus Salām*.¹ Im Stück werden Fluchterfahrungen von Jung und Alt verglichen, Missstände des deutschen Rentensystems aufgedeckt und neue Perspektiven auf Gesellschaft, Alter und Generationenzusammenhalt gezeigt. Heterogenität und Differenz innerhalb der Spielgruppe fungieren auf inhaltlicher wie ästhetischer Ebene als Triebkräfte. Welche Rolle spielen stereotype Zuschreibungen von ‚Jung‘ und ‚Alt‘, ‚Deutsch‘ und ‚Nicht-Deutsch‘ während des Probenprozesses und in Plates Inszenierung? Wie wirkt sich die (vermeintlich) differente Gruppenzusammensetzung auf den Probenprozess aus? Wie geht die Spielleitung (methodisch) damit um? Und wie lassen sich die (vermeintlichen) Differenzen innerhalb der Gruppe für die Bühne nutzbar machen?

Ich habe die Proben zu *Servus Salām* im Zeitraum Februar bis Mai 2017 als Hospitantin begleitet und diese und weitere Fragen in meiner Masterarbeit untersucht.² Die wissenschaftliche Grundlage dabei ist der Aufsatz *Undoing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten*, in dem sich der Sozialwissenschaftler Stefan Hirschauer mit der „Herstellung, Überlagerung und Außerkraftsetzung kultureller Differenzierungen von

Menschen“³ auseinandersetzt. Ausgangspunkt meiner Arbeit ist somit die Annahme, dass jegliche soziale Differenz mittels Bedeutungszuschreibungen sozial hergestellt und im Prozess der Theaterproduktion ‚erarbeitet‘ wird. Am Beispiel einer charakteristischen Probensituation aus der Zeit der Stückentwicklung sowie anhand von zwei szenischen Beispielen aus der Inszenierung sollen hier Formen und Möglichkeiten des generationenübergreifenden Theaters aufgezeigt werden. Dabei steht im Zentrum des Erkenntnisinteresses die Frage, inwiefern sich Unterschiede der sozialen Zugehörigkeiten einer Gruppe produktiv auf den Probenprozess und ihr soziales Miteinander auswirken.

Differenz probieren. Probensituationen

An dieser Improvisationsübung ist ein syrischer Jugendlicher und drei der Münchner Senior*innen beteiligt. Plate gibt Letzteren die Aufgabe, sich bei dem jungen Mann für einen möglichen Generationenvertrag zu bewerben. Sie erklärt den Spieler*innen die Übung ‚Ochs vorm Berg‘, welche die Grundstruktur der Improvisation bestimmen soll. Der Jugendliche steht alleine vorne im Raum und soll eine dominante Spielhaltung einnehmen. An der Rückwand des Raumes befinden sich hinter ihm die drei Senior*innen. Sie bewegen sich immer dann auf ihn zu, wenn er sie nicht sieht. Wendet sich der junge Mann ihnen zu, bleiben sie abrupt stehen und sprechen – mal zögerlich und leise, dann energischer und einander unterbrechend: Die Senior*innen nennen ihm Angebote und Forderungen. Sagt ihrem jungen Gegenüber das Gesprochene nicht zu, werden sie zurück zur Anfangslinie geschickt. Hieraus ergeben sich unter anderem folgende Dialogsituationen:



Fotos: Thomas Dashnber

Jugendlicher: Was willst du?

Seniorin 1: Ich will in deine Nähe.

J: Und warum?

S1: Ich will dir guten Tag sagen. Ich will dir ganz leicht auf die Schulter fassen. Das heißt dann guten Tag sagen.

J: Was willst du?

S2: Zu dir.

J: Warum?

S2: Ich will dir helfen.

J: Warum?

(S2 schweigt kurz)

J: Zurück

S1: Ich möchte dich gerne kennenlernen. Ich habe einiges zu bieten. Und du vielleicht auch für mich, das werden wir sehen. Hättest du Interesse?

S3: Du bist jung und ich bin alt. Ich brauch für mein Alter eine gewisse Unterstützung. Ich

Arbeit an der Differenz.

kann mir vorstellen, dass du genau der Richtige bist, der mich im Alter unterstützt. Wenn ich nicht mehr g'scheit laufen und essen kann. Im Augenblick bin ich in einer hervorragenden Verfassung. Scharfer Intellekt. Empathie, [...]

J: Zurück! Der hat mich genervt! Geht zurück!

S1: Ich würde gerne mit dir sprechen und in Kontakt kommen. Ich wohne in München. Habe eine schöne Wohnung und einen Garten. Wir könnten etwas unternehmen, in die Oper gehen.

J: Hast du Kinder?

S1: Nein. Ich leb alleine. Ist das schlimm?

J: Ich will auch Spaß haben.

S1: Ja, ich auch.

J: Ich will jemanden in meinem Alter.

Diese Improvisation macht eine Distanz zwischen den Spielenden körperlich und verbal erfahrbar. Missverständnisse und das Unvermögen, die Perspektive der jeweils anderen Person einzunehmen und auf deren Bedürfnisse eingehen zu können, kommen zu Tage. Auf diese Weise ergeben sich aus der spielerischen Improvisation teils schmerzliche Erfahrung für die Spieler*innen, die auch im Anschluss noch sichtlich erschöpft und emotional berührt sind. Konfrontation sowie die hier ersichtlichen Unsicherheiten resultieren unter anderem aus der Differenz zwischen den Spielenden. Besonders erkenntlich wird dies in der Reaktion der Seniorin 2 im zweiten Beispiel: Sie antwortet auf die Frage, was sie von dem Jugendlichen wolle, mit „Ich will dir helfen“ – und eröffnet damit ein bezeichnendes Thema für die skizzierte Improvisationssituation.

Die Senior*innen haben sich im Voraus Gedanken gemacht, was sie in einem auf Tauschhandel basierenden Generationenvertrag von dem jungen Syrer brauchen und was sie ihm zugleich bieten könnten. Die Annahme, ihrem potentiellen ‚Vertragspartner‘ etwas zu bieten zu haben, unterstellt dem Gegenüber eine grundsätzliche Bedürftigkeit. Die Senior*innen kennen ihr Gegenüber zu diesem Zeitpunkt jedoch erst wenig und können nicht wissen, was er genau braucht. Mehr noch: Die vermeintlich gut situierten Senior*innen, die sich mit einer selbstlosen Hilfsbereitschaft zur Teilnahme an dem Projekt entschieden haben, befinden sich aufgrund der demografischen Neustrukturierung der Gesellschaft und der selbstermächtigenden Haltung des jungen Mannes in dieser Übung plötzlich selbst in einer bedürftigen Position. In einem späteren Reflexionsgespräch betont die durch die harte Zurückweisung ergriffene Seniorin die Schwierigkeit dieser Übung: „Ich wollte meine Hilfe anbieten. Doch dann steht da ein Mensch mit ganz anderen und eigenen Vorstellungen. Und ich muss erstmal lernen zuzuhören.“⁴

Hier wird im Rahmen der Theaterprobe, in der die Möglichkeit des Ausstieges nicht gegeben war, eine Situation geschaffen, die in der Realität kaum stattgefunden hätte. Die Spieler*innen sind ‚gezwungen‘, die entstehende Reibung auszuhalten, sie müssen

„lernen zuzuhören“ und auf Unerwartetes eingehen. Die spannungsreiche Konstellation der Spieler*innen sowie insbesondere die Umkehr der Machtverhältnisse erzeugt an dieser Stelle auch einen theatral produktiven Mehrwert. Die Spieler*innen werden nicht nur mit ihrer Unterschiedlichkeit sondern auch mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen konfrontiert und müssen sich intensiv mit ihnen auseinandersetzen. Die Besonderheit dieser Situation liegt somit im bewussten Provozieren und Aushalten einer auf Differenz basierenden Auseinandersetzung, die durch die Regisseurin zugleich professionell gerahmt war. Plate konfrontiert die Spielenden bewusst mit derartigen Probensituationen und gewinnt dadurch spannungsreiches Material für die Textproduktion. Dabei fängt sie die Beteiligten durch ein hohes Maß an persönlicher Zuwendung und Erreichbarkeit auf, die weit über die Probenzeiten hinausgeht.

Differenz zeigen. Aufführungssituationen

Das hier entstandene Material wird von Plate mitgeschrieben und im Anschluss an einen Probenblock zu einer Szene verdichtet. Die während der Improvisation gesammelten Texte und Bewegungen werden hierfür auf bestimmte Schlüsselmomente reduziert und die spezifische intensive Wirkung von Differenz und Distanz, mitsamt der Unsicherheit der Spielenden, in Wort und Bewegung reproduziert. Auf diese Weise entsteht auch die Szene ‚Ochs vorm Berg‘, die etwa in der Mitte der Aufführung zu sehen ist: Während der Jugendliche unbewegt am vorderen Bühnenrand ins Publikum blickt, ist auf der hinteren Bühnhälfte eine ständige Bewegung aus angespannten Schritten nach vorne und zügigen Schritten zurück von Seiten der drei Senior*innen zu sehen. Wie ein Tanz der Annäherung und Zurückweisung erscheint das Bild, welches die Spielenden hier bieten. Ergänzt durch die Wiedergabe der tatsächlich in der Probe genannten Forderungen, Angebote und – aufgrund ihrer Ehrlichkeit – harten Zurückweisungen. Sätze wie „Du bist jung und ich bin alt“ (Senior 1), „Ich will jemanden in meinem Alter.“ (Jugendlicher) oder „Feiert ihr das Zuckerfest? Ich kann nicht zu euch kom-



men.“ (Jugendlicher) manifestieren die Relevanz von Ethnizität und Alter als Differenzen innerhalb der Gruppe.

Es werden somit genau die Differenzen aufgezeigt, die zu Beginn der Stückentwicklung konzeptuell festgelegt wurden. Sie sind insofern relevant, als dass diese Differenzen ausschlaggebend für die die Szene tragende Reibung und Spannung sind. Zugleich werden stereotype Zuschreibungen von Jung und Alt, Deutsch und Nicht-Deutsch hier bedient, gefestigt und theatral genutzt. Allerdings wurden Szenen wie dieser andere entgegengesetzt, die – anstelle von kategorialer Ordnung – eine „Multidimensionalität“⁴⁵ der Zugehörigkeiten verdeutlichen. Dies lässt sich zum Beispiel an der Eingangsszene von *Servus Salām* belegen: Hier werden nacheinander Kategorien genannt und mittels einer Videoprojektion gezeigt, denen sich die Spieler*innen räumlich zuordnen. Rechts auf der Bühne ‚Deutscher Pass‘, links ‚Kein Deutscher Pass‘. Diese erstgenannte Kategorie eröffnet abrupt die konzeptuell festgeschriebenen Kategorien entlang der Unterscheidungsebene Alter und Ethnizität, wird jedoch im nächsten Moment von einer ganz anderen abgelöst: rechts ‚Fußball-Fan‘, links ‚Fußball-Banause‘. Erneut setzen sich alle Spielenden in Bewegung und begeben sich auf die Seite der Bühne, der sie sich zugehörig fühlen. Nach diesem Prinzip gestaltet sich der Verlauf der Szene. Nacheinander gehen Spieler*innen ans Mikrofon und nennen immer neue einander ausschließende Kategorien, darunter unter anderem: ‚Mann/ Frau‘, ‚Single/ in Beziehung‘, ‚Gesund lebend/ Ungesund lebend‘, ‚Religiös/ Nicht religiös‘. Durch die Erstnennung der Kategorie ‚Deutsch Pass/ Kein deutscher Pass‘ wird ein provokanter Auftakt der Szene geschaffen, der die Illusion von einer ‚Gleichheit‘ der Spielenden kritisch hinterfragt. Alle folgenden Kategorisierungen machen jedoch deutlich, dass diese nur Teile von vielen einander ablösenden Unterscheidungskriterien sind. Ihre Relevanz wird auf diese Weise relativiert, Fremdheitsverhältnisse werden immer wieder neu konstruiert. Dieses Prinzip verdeutlicht die Kontingenz der Differenzen, die geprägt ist durch Mehrfachzugehörigkeiten.⁶

Differenz als Maxime und Grundlage sozialer Praxis

Während in der Anfangsszene durch immer wieder neues ‚Sortieren‘ der Spielenden zu verschiedenen Kategorien eine permanente Neudefinition der Gruppe stattfindet, steht am Ende des Stückes eine Rückbesinnung auf die Kategorien ‚Jung‘ und ‚Alt‘, bezie-

hungsweise ‚Nicht-deutsch‘ und ‚Deutsch‘. Die Zugehörigen dieser von den Theaterproduzent*innen konzeptionell hergestellten Kategorien teilen sich in zwei Gruppierungen auf. Die Aufführung betont auf diese Weise Differenz und „Fremd bleiben als Maxime[n]“⁴⁷ So wird Differenz als ein entscheidender Aspekt, der die Probenzeit prägt, in der Aufführung explizit ausgestellt. Doch gerade diese permanente Präsenz bestehender Unterschiede lässt sich andererseits als Grund für die Intensität und Besonderheit jener *Gemeinsamkeits*-Erfahrungen bestimmen, die die Spielenden in anderen Momenten der Proben machen konnten. So erschien es auf Grundlage dessen, dass bestimmte Grenzen entlang des Alters und der Ethnizität als relativ verfestigt hingenommen wurden umso bemerkenswerter, wenn diese Grenzen durchbrochen wurden. Die Erfahrung von Verbundenheit gewann vor dem Hintergrund der Differenz an Relevanz.

Die Produktivität der alters- und kulturübergreifenden Gruppenzusammenstellung liegt jedoch nicht allein in ihrer künstlerischen Nutzung für die Inszenierung und deren Außenwirkung. Von besonderer Relevanz ist sie vielmehr auf außertheatraler Ebene. Die größte Stärke des Ensembles von *Servus Salām* lag Uta Plate zufolge darin, dass „beide [Seiten] es als so ein Glück empfinden, zusammen arbeiten zu können.“ Diese Empfindungen beeinflussten die Teilnehmenden des Projektes, insbesondere vor dem Hintergrund der Annahme ihrer Unterschiedlichkeit. Sie machten sie mutig und tatkräftig.

In diesem Sinne ist die Theaterproduktion *Servus Salām* auch außerhalb der Proben- und Aufführungszeiten als sozialer Prozess wirksam und folgenreich: Die Teilnehmer*innen organisieren zahlreiche Aktivitäten, die während der Probenzeit begannen und noch immer stattfinden: Ein ‚Deutschkurs Servus Salam‘ gehört inzwischen zu den regelmäßigen Terminen im Marstall-Café des Residenztheaters, genau wie die Proben zu einem neuen Theaterprojekt, das derzeit auf Initiative einiger Spieler*innen entsteht und vom Team des JUNGEN RESI unterstützt wird. In der Schaffung neuer sozialer Realität und der Mitgestaltung von Gesellschaft liegt somit ein entscheidender Ertrag des Projektes. Der Generationenvertrag, der im Rahmen von *Servus Salām* inhaltlich ausgehandelt wurde, das damit verbundene kulturelle und generationenspezifische Konfliktpotential sowie die mühsame und letztlich gelingende Auseinandersetzung über individuelle Erwartungen, Hoffnungen und Bedürfnisse – alle diese Aspekte belegen die Kraft des Theaters, „soziales und politisches Handeln“⁴⁸ maßgeblich mitzuprägen und zu beeinflussen.

Anmerkungen

¹ Junges Resi: Stückbeschreibung *Servus Salām*. München

URL: <https://www.residenztheater.de/inszenierung/servus-sal%C3%A3m> (12.09.2017)

² Die Masterarbeit mit dem Titel: „Arbeit an der Differenz. Inszenatorische Verfahren bei *Servus Salām* am Münchner Residenztheater“ wurde im September 2017 im Fach Darstellendes Spiel der Leibniz Universität Hannover fertiggestellt. Dieser Artikel enthält Auszüge daraus.

³ Hirschauer, Stefan: *Undoing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 43 (2014) H.3. S. 170-191, S. 170.

⁴ Publikumsgespräch *Servus Salām*, München, 15.05.2017.

⁵ Hirschauer: *Undoing Differences*. S. 173.

⁶ Vgl. Hirschauer: *Undoing Differences*. S. 173.

⁷ Plate, Uta u. Wiebke von Bernstorff: *Fremd bleiben. Interkulturelle Theaterarbeit am Beispiel der afrikanisch-deutschen Theatergruppe Rangí Moja*. Frankfurt/M.: IKO – Verl. Für Interkulturelle Kommunikation 1997. S. 162.

⁸ Bickers, Björn: *Für ein Theater der Teilhabe – Rede anlässlich des 125-jährigen Jubiläums des Burgtheaters*. URL: www.nachtkritik.de/index.php?option=com_content&view=article&id=8626:wem-gehoert-die-kultur-bjoern-bickers-vortrag-auf-dem-kongress-125-jahre-burgtheater-wien&catid=101:debatte&Itemid=84 (12.09.2017)

WERDEN.

Über vergangenes und zukünftiges Leben. Über Jungsein und Altwerden.

Christian Weiß

Auf der Videoleinwand sind die Gesichter der beiden Protagonistinnen des Abends zu sehen: eine sehr junge Frau und eine sehr alte. Die Bilder verschmelzen miteinander – eine verwandelt sich in die andere. Dieselben Menschen an unterschiedlichen Momenten ihrer Lebenszeit. Das ist der Anfang der Theaterperformance *WERDEN*, die im Oktober 2016 in Braunschweig Premiere hatte. Auf der Bühne wird das Aufeinandertreffen zweier Generationen verhandelt: Klara ist 15 – ein Mädchen, ein Mensch. Sie interessiert sich für Geschichte, aber nicht für Taylor Swift. Christina ist 75 und feiert zweimal im Jahr Geburtstag. Sie fährt jetzt Rollator und nicht mehr Rollschuh.

In *WERDEN* begegnen sie einander, das junge Mädchen und die alte Frau. Mehr als 60 Jahre liegen zwischen ihnen. Auf der Bühne sitzen sie sich gegenüber und scheinen doch manchmal unendlich weiter voneinander entfernt. Im Sprechen über erste Liebe, Fernweh, den schönsten Geburtstag und das nicht immer einfache Zusammenleben mit den Eltern, nähern sie sich an. Die Inszenierung, basierend auf den Biografien der Spielerinnen und zahlreichen Interviews, nimmt die Zuschauer*innen mit auf eine Reise durch gelebtes Leben: Jungsein und Altwerden, mit und ohne Klischees.

Fragen über Fragen

WERDEN – das ist ein über mehrere Jahre angelegtes Projekt des Regieduos krügerXweiss, bestehend aus Marie-Luise Krüger und Christian Weiß. Am Anfang standen zwei Fragen: „Wer willst du werden?“ und „Wer bist du geworden?“. Im Zentrum der Arbeit steht die Auseinandersetzung mit den Themen Erwachsenwerden und Altwerden in unserer Gesellschaft. Hierzu wurden mit Kindern von 8 bis 18 Jahren und Senior*innen ab 65 Jahren auf der Basis eines Fragebogen Interviews geführt: „Wer bist du?“, „Was zeichnet dich aus?“, „Weißt du, was eine Persönlichkeit ist?“, „Was würdest du deine Eltern gerne einmal fragen?“, „Gibt es in deinem Leben etwas, was du bereust?“, „Hast du Angst vor dem Tod?“, „Woran willst du dich immer erinnern?“ – diese und

andere Fragen waren Ausgangspunkt für Gespräche, die auf 45 Minuten beschränkt waren, um ihnen einen klaren Rahmen zu geben. Die Interviewphase begann Ende 2015 und dauert bis heute an. Bis zum heutigen Tag wurden über 100 Interviews geführt. Sie bilden die Grundlage für die darauffolgenden Arbeiten, deren Entwicklung hier genauer beschrieben wird: eine Theaterperformance, ein Audio-Archiv und eine Videoinstallation. Im Zentrum der konzeptionellen Überlegungen standen von Beginn an Begriffe wie *Erinnern* und *Vergessen*. Durch das Nachdenken über die soziale Relevanz kollektiver Erinnerungspraktiken entstand die Idee zu einem Archiv, das einer interessierten Öffentlichkeit den Zugriff auf das erarbeitete Material ermöglichen und so einen Beitrag zum kollektiven Gedächtnis leisten sollte: „Das ‚kollektive Gedächtnis‘ ist ein Oberbegriff für all jene Vorgänge biologischer, psychischer und sozialer Art, denen Bedeutung bei der wechselseitigen Beeinflussung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in kulturellen Kontexten zukommt.“ (Erl 2017, 5 f.) *Erinnern* ist eher ein Prozess, *Erinnerungen* sind dessen Ergebnis. Wichtige Elemente des *Erinnerns* sind sein Gegenwartsbezug sowie sein konstruktiver Charakter. „*Erinnerungen* sind keine objektiven Abbilder vergangener Wahrnehmungen, geschweige denn einer vergangenen Realität. Es sind subjektive, hochgradig selektive und von der Abrufsituation abhängige Rekonstruktionen.“ (ebd.) Aber gerade dieser subjektive Zugang kann in der Vielzahl der Geschichten, wie sie zum Beispiel in diesem Projekt gesammelt wurden, wieder zu einer Folie werden, auf der sich Muster erkennen lassen. „*Individuelle* und *kollektive Erinnerung* ist damit zwar nie ein Spiegel der Vergangenheit, wohl aber ein aussagekräftiges Indiz für die Bedürfnisse und Belange der *Erinnernden* in die Gegenwart.“ (ebd.)

Durch die Verbindung der Generationen erzählt das Projekt *WERDEN* von Vergangenheit und Zukunft – verortet in der Gegenwart. Im Zentrum stehen die Kinder und Senior*innen mit ihren Geschichten, als *Expert*innen* ihrer eigenen Lebenswelt. Das Prozessuale zeigt sich immer wieder in diesem Projekt und ist daher bereits im Titel verankert. Nachdem eine Fülle an Audiomaterial entstanden und transkribiert worden war, fiel die



Fotos: Michael Papendieck

Entscheidung, die Texte als Basis für eine Theaterproduktion zu nutzen, bei der zwei Personen auf der Bühne eine Art Stellvertreterfunktion für ihre jeweilige Generation einnehmen.

Sowohl mit Klara als auch mit Christina waren Interviews geführt worden. Beide kamen also als Performerinnen in Frage. Ein gemeinsamer Workshop-Nachmittag sollte Klarheit bringen, ob die beiden sich gut verstehen und Lust hätten auf eine intensive Probenzeit. Die eine 15, die andere 75 Jahre alt – es war das Aufeinandertreffen zweier Menschen, die im alltäglichen Leben erst einmal wenig zu verbinden schien – eine Voraussetzung, die grundsätzlich eine Herausforderung intergenerativer Projekte darstellt: Gelingt es, ein echtes Interesse füreinander zu wecken? Oder bleibt es eine konstruierte Begegnung innerhalb der künstlerischen, aber auch künstlichen Rahmung, deren Auswirkungen in die Alltagsrealität doch viel geringer sind als erhofft?

Die Theaterperformance

Seit mehreren Jahren wird die Arbeit mit „Experten des Alltags“ diskutiert. Darunter wird ein Theater verstanden, bei dem nicht-professionelle Darsteller*innen Aufführungen gestalten „durch ihre Geschichten, ihr berufliches oder privates Wissen und Nichtwissen, durch ihre Erfahrungen und Persönlichkeiten“ (Dreyse/Malzacher 2007, 9). Hier bekommt Theater den „Charakter eines sozialen Experiments, in dem jeder Mensch mit seiner eigenen Geschichte, Erfahrung und Persönlichkeit einen wichtigen Beitrag leisten kann. [...] ein lebendiges Erforschen gesellschaftlicher Themen statt ihrer psychologisch motivierten Verarbeitung zu gängigen Stereotypen“ (Primavesi 2014, 9).

Die Inszenierung *WERDEN* ist sicher grundsätzlich im Kontext eines solchen Theaters der biografischen Expertenschaft zu verorten; zugleich aber versucht sie eine äußerst behutsame, zurückhaltende Form der Selbstinszenierung: Die beiden Frauen, die mit weißen Kopfhörern auf einem Podest vor einer Videokamera sitzen, sprechen nur einen minimalen Teil ihres Textes als ‚sie selbst‘; sie fungieren eher als eine Art Medium, wenn sie die bearbeiteten Texte anderen Interviewteilnehmer*innen weitergeben: „Die Spielerinnen [...] leihen einem Querschnitt von Menschen, die sich über ihr jugendliches Empfinden, ihre Erinnerung und ihr momentanes Erleben gegen Ende ihrer Lebensspanne äußern, ihre Stimmen. Die vom Regieteam für die Bühne erstellten Schnittfassungen ermöglichen es, dieses Erleben und Nachdenken in einer fast schon repräsentativen Breite zu erfassen – und dennoch gelingt es beim Zuhören und Zusehen, sich auf einzelne Erzählungen intensiv einzulassen. Diese bleiben in Erinnerung, ebenso wie die konzentrierten und lebendigen Gesichter der beiden Frauen, denen die Zuschauer in projizierter Großaufnahme zusehen können. [...] In der Regie des Duos wird ein ebenso seltenes wie beispielhaftes Zusammenspiel der Generationen sinnlich erfahrbar.“ (Hilliger 2016)

Ein zentrales Mittel in der Arbeit ist der Einsatz von Kopfhörern auf der Bühne. In einer Probe kam die Frage auf, wie man mit dem großen Block an Textmaterial umgeht. Für die ältere Dame war es nicht möglich, sich eine große Menge an Text zu merken und das Sprechen zu gestalten. Zudem stellte sich die Frage, wie man es hinbekommen könnte, die Texte an sich heranzuholen,



ohne dabei ins Spielen zu geraten. Aus diesem Grund sprach das Regieteam die Texte ein, die beiden Spielerinnen hörten sie auf der Bühne über Kopfhörer und sprachen sie live nach. Dies erforderte eine sehr hohe Konzentration der beiden, ermöglichte aber einen sehr klaren und ehrlichen Ton in einem spontanen Augenblick und gab Klara und Christina eine große Sicherheit auf der Bühne. So verwandelten sie sich nur mit der Stimme in junge und alte Gesprächspartner. Sie saßen auf zwei rollbaren Plattformen, die sich zu Beginn des Stückes noch weit entfernt voneinander und den Zuschauern, nahe der Rückwand befanden. Dann rückten die rollbaren Scheiben nach vorne, standen sich gegenüber und schließlich waren sie ganz vorne, nebeneinander. Der alte und der junge Körper kamen sich real im Laufe des Abends immer näher. Die Geschichten, die von den beiden gesprochen wurden, überschritten sich, ließen eine klare Zuordnung zu jung oder alt nicht mehr zu – manchmal sprach die Ältere Texte viel jüngerer Gesprächspartner, manchmal erschien die Jüngere ganz alt: „Der Abend [ist] [...] so etwas wie eine lebendige Installation, in der aus den realen Körpern und den echten Texten etwas Neues, Berührendes entsteht. Eine Begegnung der Generationen, die irgendwo dazwischen, auf den unterschiedlichen im Raum entstehenden Altersleveln zusammenfinden – und gerade durch die künstlerische Distanz berührt. Denn „Helden des Alltags“ in ungefilterter Selbstdarstellung haben wir tatsächlich bereits genug gesehen. *WERDEN* steht auch für ein dokumentarisches Theater, das wieder Momente der bildenden Kunst schafft, statt Reportage-Formate aus anderen Medien in eine Bühnenperformance zu verwandeln.“ (Kohlmann 2016)

Vorher und nachher

Eine Besonderheit der Arbeiten von krügerXweiss ist es, den Vermittlungsaspekt, der ihren Arbeiten immanent ist, in allen Ebenen des künstlerischen Prozesses aktiv mitzudenken. So gab es die Möglichkeit, zehn Schulklassen, ab der 9. Klassenstufe

WERDEN.

zu einem kostenlosen Theaterbesuch von *WERDEN* einzuladen. Dies beinhaltete auch einen Vorbereitungsworkshop mit den Regisseur*innen, in der jeweiligen Schule. Die Resonanz war groß. Es galt die Schüler*innen auf das Thema einzustimmen und ihnen auch ein Gefühl dafür zu vermitteln, welche ästhetischen Zugriffe sie erwarten, um den Zugang zu einem zeitgenössischen Theaterformat zu erleichtern. So unternahmen die Schüler*innen eine Traumreise durch eine Lebensspanne von der Geburt bis ins hohe Alter, befragten sich gegenseitig zum Erwachsenwerden und versuchten selbst, wie es ist, Text nachzusprechen, den sie über Kopfhörer hörten. Zum Schluss bekamen sie eine kleine Beobachtungsaufgabe für den Theaterbesuch. Abgerundet wurde die theaterpädagogische Begleitung durch ein Gespräch mit den beiden Darstellerinnen und dem Regieteam im Anschluss an die Vorstellung. Hier zeigte sich ein sehr differenzierter Blick der Schüler*innen auf die Arbeit sowie ein sehr sensibler Umgang mit den Spielerinnen und deren Leistung.

Andere Medien – Archiv & Installation

Im Februar 2017 wurde ein weiterer Teil des Gesamtprojektes präsentiert: das Audio-Archiv im Internet. Mit ihm wurde eine Art kollektives Gedächtnis zum Erwachsenwerden ins Leben gerufen. Der bearbeitete, aus den Interviews stammende Text, wurde nun von professionellen Sprecher*innen aus der Gruppe der 18-65-jährigen eingesprochen – quasi als Gegenpart zu den Generationen der Interviewten. Es entsteht ein ständig wachsender Pool an Material. Das Hamburger Designstudio Atelier Disko entwickelte mit den Regisseur*innen eine Internetseite mit integriertem Audioplayer. Unter der Domain www.werden.click hat man die Möglichkeit, die Geschichten durch Schlagworte, wie Liebe, Alt sein, Kindheit, Eltern, Sterben, Träume und Erwachsenwerden, zu filtern und sich anzuhören. Mit diesem online-Kommunikationsangebot bietet sich die Möglichkeit einer vertiefenden oder weiterführenden Auseinandersetzung mit den Rechercheergebnissen, wirft dabei jedoch neue Fragen auf: Was bleibt? Was ist es wert, aufgehoben zu werden? Wer entscheidet das – und wie entsteht ein kulturelles Erbe?

Das im Projekt angelegte Prozesshafte und seine Folgen, zeigte sich nicht zuletzt auch bei der Wiederaufnahme der Produktion im März 2017. Es stellte sich heraus, dass sich die jugendliche Spielerin in den eineinhalb Jahren der Zusammenarbeit zu einer



jugen Frau entwickelt hatte und das dramaturgische Konzept der Aufführung dadurch an Wirkkraft zu verlieren drohte. Es fiel der Entschluss, keine weiteren Aufführungen des Stückes mehr anzusetzen, aber den Ist-Zustand in einer Videoinstallation festzuhalten. Hierfür wurde eine neue Fassung aus Teilen des Materials geschrieben, mit den Protagonistinnen erarbeitet und anschließend Filmaufnahmen im Studio durchgeführt. Die Installation hatte im Mai 2017 beim Bürgerbühnenfestival in Freiburg Premiere und wird seitdem auch an anderen Orten gezeigt. Durch die große Fülle an Material, die typisch für zeitgenössische Rechercheproduktionen ist, kam irgendwann der Gedanke auf, dass es doch wünschenswert wäre, dieses Material möge nicht im Irgendwo auf Speichermedien verschwinden, sondern könnte Interessierten einfach frei zur Verfügung gestellt werden, um eigene künstlerische Arbeiten daraus zu entwickeln. Dies umzusetzen, passiert zurzeit. Schulklassen, DS-Kurse, Jugendclubs oder auch Studierende können mit krügerXweiss Kontakt aufnehmen und erhalten die Texte zum Erwachsenwerden und Altwerden zur eigenen Bearbeitung. Das bedeutet, aus dem Material kann immer wieder etwas Neues entstehen. *WERDEN* ist und bleibt das Bezeichnende für die vielen Facetten dieses Projektes. Es geht also weiter: Jede*r zwischen 8 und 18 sowie ab 65 Jahren kann Teil des Archivs werden. Einfach reinschauen unter www.werden.click und dann anmelden unter werden@xweiss.info.

Literatur

- Deck, Jan/Primavesi, Patrick (2014): Vorwort, in: Dies. (Hg.) *Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen*, Bielefeld: Transcript, S.9-11.
- Dreyse, Miriam/Malzacher, Florian (2007): Vorwort, in: Dies. (Hg.) *Experten des Alltags. Das Theater von Rimini Protokoll*, Berlin: Alexander, S.8-11.

- Erl, Astrid (2017): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*, Stuttgart: Metzler, S.1-7.
- Hilliger, Dorothea (2016): *Kleiner Text zu WERDEN* (unveröffentlichtes Manuskript)
- Kohlmann, Alexander (2016): *Lebendige Jung-Alt-Installation*, 13.10.2016 (unveröffentlichtes Manuskript)

Doing Age.

„Alter“ als soziale Konstruktion in theaterpädagogischen Inszenierungen

Tobias Möhlmann

In der Begegnung, der Konfrontation und den Konflikten zwischen alten und jungen Menschen liegt ein besonderer Reiz und eine besondere Herausforderung – dies gilt auch und gerade für theaterpädagogische Projekte, die sich explizit als ‚generationsübergreifend‘ verstehen. Zugleich eröffnen diese Arbeiten die Möglichkeit, unhinterfragte Vorurteile und Zuschreibungen zwischen den Generationen vorzuführen und zu reflektieren, die in unserer Gesellschaft gegenüber ‚den‘ Jungen wie ‚den‘ Alten nach wie vor wirksam sind: Jugendlichen wird landläufig ein Hang zur Selbstverliebtheit sowie ein unzuverlässiges oder gar triebgesteuertes Verhalten unterstellt; Senior*innen wiederum „haftet in einer Zeit zunehmender Beschleunigung etwas Defizitäres an“ – sei es aufgrund „körperlicher Anzeichen des Alters“ oder aufgrund fehlender Einnahmen in den Rentenkassen (Wartemann 2002: 135). Übersehen wird dabei nicht nur, dass die Gestaltung der Lebensphasen von der Adoleszenz bis zur Hochaltrigkeit gegenwärtig stark im Wandel ist. Lebensführung, Sexualität, Kultur, Medien, Musik, Sport und Mode kennen kaum mehr altersspezifischen Grenzen oder Vorschriften (vgl. Ferchhoff 2007: 77). Unreflektiert bleibt vor allem aber auch, dass die biologische Rhythmik letztlich nur *ein* Aspekt des ‚Alters‘ ist. In den Sozialwissenschaften spricht man, „in struktureller Homologie zum ‚Doing Gender‘, vom ‚Alter‘ als „einem Prozess interaktiver Darstellungen und sozialer Zuschreibungen“ (Doing Age; Schroeter 2012: 160). Die Zugehörigkeit zu einer Altersgruppe ist demnach nicht aufgrund des kalendarischen Alters und der damit verbundenen körperlichen Konstitution einfach gegeben. ‚Alter‘ wird vielmehr in sozialen Praktiken als interaktiver Prozess hervorgebracht, aktualisiert bzw. aufrechterhalten (vgl. ebd.). In den folgenden Überlegungen gehe ich davon aus, dass das Potential einer intergenerativen Theaterpraxis darin liegt, die eben genannten (unhinterfragten) Deutungsmuster aufzubrechen, zu lockern oder zu umgehen (vgl. Neumann 1998: 250). Wie genau können innerhalb theaterpädagogischer Projekte falsche Vorstellungen von ‚Alter‘ überwunden sowie gängige Generationennormen und -rollen dekonstruiert werden?

Beispiel 1: Choreografische Ansätze in „Backwards dreaming“

Die Produktion „Backwards dreaming“ der Seniorentheatergruppe „die methusalems“ soll hier als erstes Beispiel dafür dienen, wie die körperliche Präsenz von Alt und Jung festgefügte Vorstellungen von ‚Alter‘ in Frage stellen und transformieren kann. In diesem Tanztheaterprojekt unter der Leitung der Choreografinnen Gary Joplin und Emma-Louise Jordan aus dem Jahr 2014 treffen „die methusalems“ auf sechs Jugendliche. Die Produktion nutzt diese intergenerative Gruppenkonstellation, um auf der Basis von biografischen Texten nach Wendepunkten und alternativen Lebensentwürfen zu fragen. Eine entscheidende konzeptionelle Idee besteht darin, dass die Jugendlichen Ereignisse aus dem Leben der Senior*innen szenisch rekonstruieren, bei denen diese so alt waren, wie die Jugendlichen gegenwärtig sind. So wird den Senior*innen ein neuer Blick auf ihre Vergangenheit eröffnet. Gleichzeitig erforschen die Jugendlichen, welche Möglichkeiten vor ihnen liegen und entdecken Spielräume mit Blick auf ihre eigene Zukunftsgestaltung (vgl. Kaiser 2013).

Das dominierende theatrale Prinzip der „methusalems“ kommen in dieser Produktion aus dem bewegungs- und tanzorientierten Theater. Ein zentrales Element ist zum Beispiel die tänzerische Verfremdung unterschiedlicher Gangarten: Das Gehen wird hier als besonderer (Alltags-)Vorgang betrachtet, bearbeitet und verfremdet, der niemals abgeschlossen ist und damit im Gegensatz zum Stillstand steht. Die Spieler*innen machen sich gleichsam auf den Weg, bewegen sich auf einem Pfad, der individuell zurückgelegt werden muss. Gehen bedeutet hier Wiederholung und Variation, Entwicklung und Dynamik, aber auch ein vorsichtiges Spiel mit der Balance. Bei Begegnungen mit anderen Spieler*innen findet eine körperliche Interaktion statt. Die Spielpartner*innen finden einen gemeinsamen Stand, jeweils am Rücken des Anderen lehnd. Der enge Körperkontakt mag manchen Beobachter*innen in der Konstellation von Alt



Fotos: Klaus Stimpel

Doing Age.



Fotos: Theater Freiburg

und Jung als ungewöhnlich erscheinen. Viele Bewegungsszenen finden zudem im Pulk statt, so dass Formen der körperlichen Nähe und Interaktion zwischen den Generationen wiederholt, variiert und immer wieder gesteigert werden.

Eine weitere zentrale Bewegungsqualität innerhalb der Inszenierung bilden slowmotion-Phasen (Zeitlupe). Extreme verlangsamte Bewegungen stellen den Körper als „Zeugnis biografischer Erfahrung“ aus (Wartemann 2002: 152). Der Körper wird jenseits von bekannten Bewegungen erkundet und unterzieht sich einer ungewohnten Aufgabe. Daraus ergibt sich ein breites und vielfältiges Bewegungsrepertoire, das gewohnte (eingeschränkte) Handlungsmuster überschreitet. Jede Handlung bleibt zwar vor dem Hintergrund ihrer Alltagsverwendung dechiffrierbar, ist durch einen ungewöhnlichen Umgang mit dem motorischen Apparat jedoch so verändert, dass zum einen ungeahnte körperliche Potentiale genutzt, den Betrachtenden zum anderen neue Seherfahrungen ermöglicht werden.

Beispiel 2: Chorische Spielweisen und Maskentheater in „Na, fliegen!“

„Na, fliegen!“ ist eine Produktion aus dem Jahr 2017 der in Grevenbroich ansässigen Jugendtheatergruppe „poco*mania“, die erstmalig mit vier Senior*innen gearbeitet hat (Leitung: Axel Mertens). Das Ziel der Spieler*innen in diesem Projekt ist es, auf soziale Ausschlussmechanismen aufmerksam zu machen, die die Spieler*innen sowohl im wachsenden Nationalismus als auch im Umgang zwischen Jung und Alt ausmachen.

Vor dem Hintergrund dieses Befunds hat die Gruppe eine fiktive Geschichte entwickelt. Die Spieler*innen werden auf der Bühne durch das plötzliche Erscheinen von unsichtbaren Wänden (symbolisch) von der Außenwelt getrennt. In einem Wald findet sich dann eine Gruppe zusammen, die im Laufe der Handlung verschiedene Möglichkeiten erprobt, die Wände zu überwinden. Durch die Macht der Autoritäten, die weiter auf den Erhalt der unsichtbaren Wände plädieren, scheitern jedoch alle Versuche der Gruppe.

Dem Betrachter stellt sich die Frage nach dem Umgang mit kulturellen und politischen Grenzen. Die Inszenierung liefert – poetisch und theatral verdichtet – eine Antwort: Sie liegt im Überfliegen dieser Grenzen im Traum. Mit diesem Motiv er-

scheint die begrenzte Wirklichkeit aufgelöst; es wird möglich, über Grenzen und Regeln hinaus zu denken und so zur Entwicklung von neuen Handlungsstrategien anzuregen.

Ein zentrales, sich wiederholendes theatrales Gestaltungsverfahren der Inszenierung ist der Theaterchor. Die chorischesprochene Phrasen sind dabei in Reimen formuliert und heben sich von dialogisch gesprochenen Passagen ab. Die Poetik der Texte sowie seine rhythmische und musikalische Gestaltung zeigen den Theaterchor als „vielgestaltiges, metrisch komplexes und theatrales Verfahren“ (Haß 2014: 51). Das chorische Spiel besteht hier aus schnellen Wechseln, dem Einsatz der Singstimme sowie dem stufenweisen Auf- und Abbau eines Körper-Pulks. Das Handeln im Chor veranschaulicht ein neues soziales Gefüge, das sich nicht im Sinne herkömmlicher Alterszugehörigkeiten vollzieht; vielmehr lösen sich die üblichen Grenzen zwischen den Generationen auf. Unabhängig von der Generationenzugehörigkeit werden individuelle Interessen und Bedürfnisse der Spieler*innen formuliert und der Unzufriedenheit mit politischen Entwicklungen gemeinsam Ausdruck verliehen („Hand in Hand gegen die Wand!“). Dabei ergänzen die Spielenden einander oder schreiben Parolen heraus, bilden gemeinsam einen Chorkörper, dessen Worte und Aktionen eine besondere Kraft bekommen. In Videoprojektionen und auf der Bühne treten die Senior*innen in regelmäßigen Abständen mit Tiermasken auf. Sie lösen dabei immer wieder Verwirrung bei den anderen Akteur*innen auf der Bühne aus, verwenden weder Sprache noch Gestik und kommentieren ihr Auftreten mit den Masken an keiner Stelle. Sie bewegen sich stolz und genießen die Aufmerksamkeit der jugendlichen Spieler*innen, die über ihre (Alters-)Zugehörigkeit rätseln. Am Ende werden die Senior*innen schließlich von den Jugendlichen als die Generation ihrer Großeltern entlarvt, sie nehmen die Masken ab und berichten resigniert von den normativen Wertungen und Generalisierungen, die die Mitmenschen ihnen aufgrund der Zugehörigkeit zu einer höheren Altersstufe zuschreiben. Der Einsatz der Masken symbolisiert somit die Individualität und Freiheit des Individuums. Die Maske und die damit verbundene Anonymität kann dementsprechend als das Überschreiten der Grenzen des konstruktiven Rahmens von „Alter“ verstanden werden und eine Befreiung hin zu jener Individualität symbolisieren, die sonst durch gängige Generationennormen in der sozialen Praxis unterdrückt wird.

Irritation und Dekonstruktion sozialer Praktiken

An beiden Beispielen wird deutlich, dass auf dem Theater die Kategorie ‚Alter‘ als eine inkorporierte Darstellungspraxis, die sonst häufig undurchschaubar bleibt, entlarvt und eine neue Gegen-Wirklichkeit entworfen werden kann. Die choreografischen Verfahren der Inszenierung „Backwards dreaming“ eröffnen die Möglichkeit, von gängigen Stereotypen abzuweichen und alternative Formen der Begegnung zu stiften. Auch die künstlerischen Praktiken des Theaterchors und der klug kalkulierte Einsatz von Masken in der Inszenierung „Na, fliegen“

ermöglichen einen Bruch mit gängigen Generationenrollen und -normen; die Spieler*innen entziehen sich so den sonst auf der Strukturkategorie ‚Alter‘ basierenden Zuschreibungen. Wie unter einem Mikroskop werden hier Generationenrollen und -normen hinterfragt und alternative Interaktionsformen zwischen den Generationen hervorgebracht und sichtbar.

Dabei bleiben die in den Inszenierungen entwickelten Verkörperungen selbst allerdings gebunden an ihren zeitlichen Vollzug. Auch die Entwicklung von neuen Modellen des Zusammenlebens auf dem Theater sind flüchtig und vergänglich.

Literatur

- Backes, G. (2008): Potenziale des Alter(n)s – Perspektiven des homo vitae longae. In: Amann, A. / Kolland, F. (Hrsg.): Das erzwungene Paradies des Alters? Fragen an eine Kritische Gerontologie. VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, S. 63–100.
- Ferchhoff, W. (2007): Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage.
- Haß, U. (2014): Chor. In: Fischer-Lichte, E. / Kolesch, D. / Warstat, M. (Hrsg.): Metzler Lexikon Theatertheorie. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 50–53.
- Hentschel, U. (2005): Das so genannte Reale. Realitätsspiele im Theater und in der Theaterpädagogik. In: Klein, G. / Sting, W. (Hrsg.): Performance. Positionen zur zeitgenössischen Kunst. Bielefeld: transcript, S. 142.
- Hentschel, U. (2016): Theater lehren – Theater lernen – Theater probieren. Überlegung zu einer praxeologischen Didaktik der Theaterpädagogik. In: Hentschel, U. (Hrsg.): Theater lehren. Didaktik probieren. Strasburg (Uckermark): Schibri, S. 202–237.
- Kaiser, M. (2013): Backwards dreaming. Tanzprojekt mit den methusalems und Jugendlichen (15+). <http://www.theaterlabor.net/category/backwards-dreaming/>.
- Neumann, L. (1998): Kunst und Lernen. Intergenerative Theaterpraxis jenseits der Generationenfrage. In: Veelken, L. / Gösken, E. / Pfaff, M. (Hrsg.): Jung und Alt. Beiträge und Perspektiven zu intergenerativen Beziehungen. Hannover: Vincentz [Dortmunder Beiträge zur angewandten Gerontologie Band 6], S. 245–273.
- Schroeter, K. (2012): Altersbilder als Körperbilder: Doing Age by Bodification. In: Berner, F. / Rossow, J. / Schwitzer, K.-P. (Hrsg.): Individuelle und kulturelle Altersbilder. Expertisen zum Sechsten Altersbericht der Bundesregierung. Band 1. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien 2012, S. 153–230.
- Schroeter, K. (2008): Verwirklichungen des Alterns. In: Amann, A. / Kolland, F. (Hrsg.): Das erzwungene Paradies des Alters? Fragen an eine Kritische Gerontologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, S. 235–273.
- Wartemann, G. (2002): Theater der Erfahrung. Authentizität als Forderung und als Darstellungsform. Hildesheim: Medien und Theater, Bd. 10. Universität Hildesheim.

Anmerkung

Dieser Beitrag ist ein Auszug aus einer Masterarbeit unter dem Titel „Doing Age. Zur sozialen Konstruktion von ‚Alter‘ im zeitgenössischen Theater“ im Studiengang Darstellendes Spiel an der Leibniz Universität Hannover.

Theaterpädagogisches Gedenken

Gregor Ruttner

Das Jahr 2018 steht in Österreich unter der großen Überschrift „Gedenkjahr“ (siehe online unter <https://www.oesterreich100.at>): 1848 – Das Jahr der Revolution; 1918 – Die Gründung der Republik; 1938 – Der „Anschluss“ und das Novemberprogramm. Diese extrem unterschiedlichen Situationen und historischen Ereignisse wurden auch von der Biondek-Bühne, dem größten Jugendtheater Österreichs, zum Anlass genommen, dem Gedenken und der Erinnerung im Jahr 2018 ein theaterpädagogisches Projekt zu widmen.

Als Ausgangspunkt und thematischer Rahmen wurde ein historischer Kontext ausgewählt, zu dem die Jugendlichen einen persönlichen und aktuellen Bezug herstellen konnten. Nachdem sich eine Gruppe aus Menschen im Alter von 15 bis 24 Jahren zusammengesetzt hatte, fiel die Entscheidung auf den Stoff der „Weißen Rose“ bzw. auf das Leben der Geschwister Scholl, an deren mutiges Wirken vor mehr als 75 Jahren erinnert werden sollte.

Die Teilnehmenden der Gruppe waren im selben Alter wie die Widerstandskämpfer_innen zur damaligen Zeit. Aus der Auseinandersetzung mit dem historischen Stoff entstanden während der Proben viele Diskussionen über den Umgang mit Geflüchteten und die immer erfolgreicher werdenden rechten Parteien in Europa. Die älteste Teilnehmerin beschreibt die Ergebnisse des Projekts vor diesem Hintergrund wie folgt: „Durch die Theaterarbeit hat man einen wirklich persönlichen Zugang. Man kann viel besser nachvollziehen – gerade, weil junge Menschen an dem Projekt teilnehmen – wie es damals gewesen ist und wie schwierig es war, Widerstand zu leisten. Es ist erstaunlich, dass es trotz der Umstände Menschen gab, die mehr an die Moral als an Gehorsamkeit geglaubt haben.“ Vor diesem Hintergrund

Die Grundlage der szenischen Erarbeitung stellte eine Reihe von Improvisationen zu Recherchematerial dar. In meiner Funktion als Spielleiter brachte ich verschiedene Texte, Filme und Hörbeiträge zum Thema ein, die als Inspiration für erste Szenen dienten, die in Kleingruppen entstanden. Danach machten wir uns an die konkrete biografische Arbeit. Dafür verwendeten wir Briefwechsel zwischen Sophie Scholl und ihrem Lebensgefährten Fritz Hartnagel (vgl. Scholl/Hartnagel, 2005) sowie Berichte Überlebender und Zeitzeugnisse (vgl. Vinke, 1997). Jede_r Darsteller_in wählte eine Person der Widerstandsbewegung, die sie_er in den Szenen darstellen wollte – oder aber einen der „Gegenspieler“, etwa den damaligen Rektor der Universität München. Das Textmaterial vermittelte ein Grundlagenwissen über die historischen Begebenheiten. So erfuhren wir etwa, dass Sophie Scholl am Tag ihres 21. Geburtstags nach München reiste, um in den folgenden Tagen ihr Studium zu beginnen. Daraus entwickelte die Spielgruppe in der späteren Inszenierung eine Szene, die eine Geburtstagsfeier zeigte. Genauere Informationen über die Familien oder die Studienfächer der einzelnen Mitglieder der Weißen Rose webten wir in die Dialoge der Szenen ein. Dazu eine der jüngeren Teilnehmerinnen: „Dadurch, dass wir auch mit Protokollen oder Briefen gearbeitet haben, konnten wir viel darüber lernen, wie sich die Jugendlichen damals gefühlt haben. Ich war auch erstaunt, wie reif die schon waren.“

Bis zu dem Moment der Inszenierung, in dem die Scholl-Geschwister verhaftet wurden, beließen wir den in einer herkömmlichen Besetzung in verteilten Rollen. Danach war es uns jedoch wichtig, den Fokus auf die Figur der Sophie zu legen und wir entwickelten eine



gänzlich andere Spielweise. In einer Szene etwa wurde die Figur der Sophie von allen Darstellerinnen verkörpert, während die Darsteller als Fritz Hartnagel auftraten. Jede_r trug Originalzitate aus den gesammelten Briefen vor, sodass wir zeigen konnten, was im Inneren dieser als so stark bekannten Frau im Zentrum des Geschehens vorging. Der älteste Darsteller merkte in Bezug darauf an, dass ihm dies besonders stark in Erinnerung geblieben sei, da diese Sequenz aufzeige, wie kindlich-naiv Sophie als privater Mensch war. Umso beeindruckender erschien es ihm, wie mutig sie politisch auftrat. Eine weitere Szene sollte das Verhör zeigen, dem Sophie nach ihrer Verhaftung unterzogen wurde. Hierfür standen uns die Originalprotokolle zur Verfügung, die wir zwar kürzten, aber ansonsten Wort für Wort auf die Bühne brachten. Um zu zeigen, wie erschöpfend diese stundenlange Tortur für Sophie gewesen sein muss, aber auch, um mehreren Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, dies zu nachzuerleben, gab es in unserer szenischen Umsetzung drei Darsteller_innen der Sophie, die – aus einem Standbild erwachend – nacheinander verhört wurden. Das Ende unserer Inszenierung bildete wiederum eine Szene, in der drei Darsteller_innen das ebenfalls vorliegende Gerichtsurteil vortrugen. Besonders diese Schlusszene ließ uns in den Proben immer wieder sprachlos und manchmal auch mit Tränen in den Augen zurück – genauso wie das Publikum bei der Aufführung.

Die Schlussbemerkung überlasse ich einem weiteren Darsteller: „Ich fand es sehr spannend, dass wir uns mit den persönlichen Geschichten von historischen Figuren auseinandergesetzt und so einen Einblick in deren Leben bekommen haben. Die Gefühle, das in der damaligen Zeit so präsent waren, wurden nachvollziehbar: Der Schmerz etwa, der dadurch ausgelöst wird, wenn man zu verstehen beginnt, was wirklich vor sich geht – oder die Freude, die entsteht, wenn man mit anderen zusammen an etwas arbeitet, was einem wirklich etwas bedeutet.“

Literatur

- Scholl, S./ Hartnagel, F. (2005): Damit wir uns nicht verlieren. Briefwechsel 1937-1943. Frankfurt am Main: Fischer
 Vinke, H. (1997): Das kurze Leben der Sophie Scholl. Ravensburger Buchverlag

UNSER ERBE.

Eine theatrale Auseinandersetzung mit den Schatten des Krieges

Hanna Puka

Der Krieg wirkt in Menschenleben weiter, auch wenn die Trümmer beseitigt, Häuser, Dörfer und Städte wiederaufgebaut sind. Im Krieg wird die Würde der Menschen mit Füßen getreten. Verletzungen und Wunden graben sich tief ins Seelenleben ein, bleiben meistens verborgen und können sich zu einem inneren Panzer entwickeln. Welche Folgen hat dies für die nachkommenden Generationen? Wie verfolgen uns ihre und unsere Kriegsschatten im Hier und Jetzt? Selbst 70 Jahre nach Ende des 2. Weltkrieges, nimmt die Kriegsgeneration in Europa und im Speziellen in Deutschland Einfluss auf ihre Nachfahren – Kinder, Enkel, Ur-Enkel, gar Ur-Ur-Enkel. Ihre Verbrechen, Verluste und Traumata leben in uns fort – in Erzählungen, in Erinnerungstücken, im Unausgesprochenen und Schweigen. Was haben unsere Vorfahren erlebt, verbrochen und erlitten? Welche Macht haben ihre im Krieg zerstörten und gebrochenen Herzen noch heute in unserem Denken, Fühlen und Handeln?

Der Erwachsenenclub des Oldenburgischen Staatstheaters begibt sich unter der Leitung von Hanna Puka auf Spurensuche – mit Menschen, die sich mit ihren Kriegsschatten in ihren Familien oder gar eigenen Kriegserfahrungen auseinandersetzen.¹ Vierzehn Erwachsene zwischen 22 Jahren und 59 Jahren sind eingetaucht in die vergangene Zeit: sie stöbern und recherchieren in ihrer Familiengeschichte, entdecken alte Fotos von Eltern und Großeltern aus der Zeit des 2. Weltkrieges, finden persönliche Briefe oder Urkunden, die seit langem nicht mehr von Interesse waren. Aber vor allem finden viele Gespräche statt, und alte Familienmitglieder werden telefonisch ausfindig gemacht und um Auskünfte und längst vergessen zu scheinende Bilder und Erinnerungen gebeten. Das ist nicht leicht: entweder wird man immer wieder mit Leerstellen, blinden Flecken in der eigenen Familienbiographie konfrontiert oder aber überschwemmt mit alten Erinnerungsfetzen, die nicht leicht einzuordnen sind, die verunsichern oder gar weh tun. Sich mit der eigenen Familie auseinander zu setzen, ist dabei eigentlich immer hoch emotional. Schließlich ist jeder Teil seiner eigenen Familie und aus genau dieser Familie hervorgegangen: Ich wurde zu dem erzogen, wer ich

heute bin und habe – bewusst oder unbewusst – Verhaltensmuster übernommen, die ich abzustreifen versuche oder auch nicht. Interessant bei den Recherchen sind die vielen Parallelen der unterschiedlichsten Familien: jeder kennt das Phänomen, dass der Opa oder die Opa immer noch Hunderte von Einweggläsern im Keller einlagert, das Essen hortet und abends alle Jalousien des Hauses herunterlässt. Oder man erinnert sich an Personen, die sich über den Krieg hinweg verändert und sich in andere Welten zurückgezogen haben, oder aber dass der Vater bzw. die Mutter im Anbetracht ihres eigenen Todes plötzlich Erinnerungsfetzen und Bilder äußern, die scheinbar mit Kriegserlebnissen verbunden sind, wovon man selbst als Tochter bzw. Sohn noch niemals etwas gehört hatte. Vor allem aber wurde nach dem Krieg und bis eigentlich heute in vielen Familien wenig bis gar nicht über den Krieg gesprochen und erzählt. Nur hin und wieder kamen einzelne Erinnerungsfetzen hoch, die jeder anders einzuordnen wusste und wollte. In der Schule, ja da setzte man sich intensiv mit der deutschen Vergangenheit auseinander und durchleuchtete den Krieg intellektuell, aber über die ganz persönlichen Erfahrungen und Haltungen von Familienmitgliedern während des Kriegs ist viel weniger bewusst präsent. Die Eltern, Großeltern und Ur-Großeltern, die den Krieg aus erster Hand erfahren haben, wollten das Ganze nur vergessen und nach vorne schauen, deren Kinder dann haben meistens aus Respekt nicht nachgefragt. Die Enkel wiederum stellen heute eher Fragen, wobei die Kriegsgeneration im hohen Alter nun eher geneigt ist, darauf zu antworten. Doch die Zeit läuft davon. In wenigen Jahren, vielleicht einem Jahrzehnt oder gar zwei Jahrzehnten wird es keine Zeitzeugen mehr geben. Aber die Erinnerungen leben weiter in uns, ob wir es wollen oder nicht – und eine emotionelle Verarbeitung steht in vielen Fällen noch aus ...

Anmerkung

¹ Die Ergebnisse dieses theatrale Recherche-Projektes waren ab dem 14. April 2018 in der Exerzierhalle zu erleben.



Fotos: Staatstheater Oldenburg

Herausforderungen und Potentiale Historischen Lernens für die Theaterpädagogik innerhalb und außerhalb von Schule

Stephan B. Antzack

Matthias Rogg, Frank Göse und Petra Beetz gewidmet

Die Unterrichtung von Geschichte in der Schule beginnt für die jüngsten Kinder und Jugendlichen (KuJ) mit jenen Zeiträumen, die historisch am entferntesten liegen. Bilder, Überreste und Quellen sind rar. Wenn Quellen verwendet werden können, dann in Sprachen, die den meisten unzugänglich sind (Alt-Griechisch, Hebräisch, Farsi, Latein, etc.). Bruchige Scherben auf mäßigen Fotos und befremdliche Textfragmente in Schulbüchern bieten eine motivationale Zumutung künftiger Generationen. „Oral History“ bei Oma, Tante und Mutti fällt als Bezugsgröße für das Lernen flach. Für die noch immer an chronologischen Ordnungsmustern orientierte Geschichtsdidaktik wird es im zehnten Schuljahr schwierig, wenn die pubertierenden Jugendlichen, die sich bereits im Abschiedsmodus befinden, „mal eben noch“ etwas über die Zeit des Nationalsozialismus, bzw. über die geteilte Welt des „Kalten Krieges“, die Nachkriegszeit in BRD/DDR oder die Konfliktlinien im Nahen Osten erfahren sollen. Der Einfluss antisemitischer, rassistischer und faschistischer Ideologie auf die junge Generation findet hier fruchtbaren Boden. Bei 25% der KuJ in deutschen Schulen, die über „Migrationshintergrund“ verfügen, entdeckt die wissenschaftliche Geschichtsdidaktik die Problematik der Einwanderungsgesellschaft und setzt „interkulturelles Geschichtslernen“ auf die Agenda (vgl. Georgi, Ohliger, 2009). Jungen Menschen beziehen heute ihre Kenntnisse zur Vergangenheit aus den Familien, Fernsehen, Radio und bevorzugt über das Internet. Facebook wird zur Quelle Historischen Lernens. Das Netz bietet einen unüberschaubaren Raum an ungeklärten und widersprüchlichen Informationen. Was lässt sich wie werten und unterscheiden?

Zensuren behindern Erkenntnisprozesse

Das geringe Interesse an geschichtlichen Zusammenhängen wird zudem durch die Zensurengegebung blockiert. Die Betrugsdidaktik zielt auf die Zerstörung kreativer Aneignungsprozesse und normiert das Leistungspotential auf verwertbare Ware. Der Betrug liegt im Widerspruch zwischen dem Bedürfnis nach subjektiver Bewertung von Leistungen (Feedback) und objektivierter (nicht:

objektiver) Beurteilung begründet. Beurteilung koppelt die Selektionsfunktion der gesellschaftspolitischen Herrschaftsdynamik an die Rückmeldefunktion unter missbräuchlicher Verwendung von Zahlen. Die Forschung zur Zensurengegebung weist seit den 50er Jahren mit zahlreichen Studien nach, dass ein und dieselbe Leistung von unterschiedlichen Lehrkräften völlig unterschiedlich bewertet wird (vgl. Ingenkamp, 1977). Unterschiedliche subjektive Bewertungen sind an sich völlig unproblematisch und sogar gut und sinnvoll. Der Betrug entsteht da, wo subjektive Bewertung durch Objektivierung intransparent wird und über zukünftige Lebenschancen der/s Betroffenen entscheidet (Beurteilung). KuJ werden um ihr Feedback, ihre subjektiven Bewertungen betrogen, weil diese in der Koppelung die Relevanz verlieren. Übrig bleibt abrechenbarer „Output“, der Rest verschwindet im Lokus der Interesselosigkeit.

Keine Zeit für Probleme der Geschichte

Die in einigen Bundesländern konzipierten Diskursstränge in Rahmenlehrplänen für Geschichte versuchen zwar aufgeschlossenen Geschichtslehrer*innen Begründungs-Material zu liefern, um Multiperspektivität zu erzeugen und der sinnfreien Chronifizierung entgegenzuwirken. Doch die Zeit dafür ist knapp. Die übliche Stundentafel an Regelschulen sieht pro Woche eine Stunde Geschichtsunterricht vor. Bei 54 Wochen im Jahr ergeben sich bei 14 Wochen Schulferien rund 40 Std. fürs gesamte Jahr. Werden Ausflüge, Exkursionen, Schulveranstaltungen und Projektwochen, sowie Unterrichtsausfall durch Feiertage, arbeitsunfähige Lehrkräfte und individuelle Krankheiten der KuJ abgezogen, bleiben circa 20 Std. Geschichtsunterricht pro Schuljahr. Da Schulstunden in der Regel 45 min. dauern, verringert sich das Volumen auf 7,5 Zeit-Stunden pro Halbjahr, das für einige tausend Jahre Weltgeschichte reichen soll. Wer rechnet schon nach, wenn Schule frühzeitig jede Lust und jedes Interesse an Zahlen vergrätzt? Wenn Deutsch, Englisch und Mathematik so wichtig sind, wie sie den Stundenplan der Schulen dominieren, sollten Rechtschreibung, Rechnen und das Reden mit Menschen aus anderen Ländern



„Fall Mauer“ im Brandenburgischen Landtag (2014)



„Statt aus Stein“ (2018)

Herausforderungen und Potentiale Historischen Lernens für die Theaterpädagogik innerhalb und außerhalb von Schule

selbst-verständlich sein. Die Realität sieht anders aus. So wie sich Schule heute konstituiert, ist es kaum verwunderlich, dass die meisten Menschen Mathematik fürchten und ihre jährliche Steuererklärung als lästige Pflicht empfinden.

Didaktisch verursachte Amnesie und selektive Segregation

Vielleicht ist es ja für das historische Bewusstsein und die kollektive Erinnerung sogar von Vorteil, wenn Geschichtsunterricht kaum noch stattfindet und möglichst wenig „Erinnerung“ hinterlässt. Das begrenzt den Schaden, den zum Beispiel Kunstunterricht in der Rezeption und im Selbstbild bei den KuJ produziert. Die bachelorisierten Schulpraktikant*innen und master-absolventen Lehramtsanwärter*innen lassen sich von quantifizierten Vergleichen á la PISA, TIMMS und Zentralabitur an der Nase durch den Klassenraum führen. Folglich „muss Stoff durchgezogen“ werden, wie ein Pfeifchen am Görlitzer Bahnhof. Nur, das diese Art von Unterricht alles andere als entspannt und noch viel weniger effektiv wirkt. Die Schule schafft sich ihr innewohnendes Widerstandspotential und verzweifelt an den eigenen Ansprüchen. KuJ werden im Zeitalter geforderter Inklusion massenhaft abgehängt und ausgeschlossen. Beteiligt sind daran Instrumente, wie Zensurengebung und anderer schulorganisatorischer Unsinn, z.B.: Klassenverbände, Jahrgangsunterricht und Stundenpläne. All das beseitigt Beziehungsarbeit, Solidarität und Vertrauen und produziert Konkurrenz und Statusgerangel zu führenden gesellschaftlichen Prinzipien. Unter solchen Bedingungen kann weder gelernt, noch geliebt werden. Das, was in diesem Setting möglich ist, fasst der Begriff: Zwangsarbeit. Schulen sind Lernverhinderungsanstalten. Der Ausschluss von Bildung aufgrund von Klassenzugehörigkeit (materielle Verhältnisse), kultureller Elaboration (Rassismus), sowie der Geschlechterkonstruktion und ästhetischer Konfiguration (Gender-Mainstreaming, Sexismus und ästhetische Stigmatisierung) ist ganz ohne verschwörungstheoretische Ambition (wissenschaftlich) nachgewiesener Fakt.

Geschichtsbewusstsein durch Theater?

Theater öffnet Räume und Zugangswege, die sinnvolle Lernprozesse in Gang setzen. Viele Dramen, die im Theater bearbeitet werden, berühren historische Themen und Zusammenhänge. Das gilt für das klassische Geschichtsdrama wie für die performativen Strategien des postdramatischen Theaters. In und mit Theater wird Geschichte behandelt und bewältigt. So hat sich die Berliner Geschichtswerkstatt e.V. mit dem Gegenstand von Flucht und Migration befasst und am 19. Oktober 2016 ein ‚Unsichtbares Theater‘ auf dem Schöneberger Ökomarkt am Winterfeldplatz umgesetzt. Der Gegenstand wurde sowohl individuell-biografisch, als auch unter historischen Aspekten untersucht. Szenisch begann eine Frau mit grauen Haaren und maskuliner Bekleidung eine junge muslimische Frau mit Kopftuch zu „bedrängen“. Sexuelle Belästigung oder legitimer Aufbruch konservativ-reaktionärer Konventionen aufgrund religiöser Vorbehalte? Die Diskussion im Feld war eröffnet. Eine zweite Szene an anderem Ort ordnete einem als ‚liberal‘ geltenden Mitgliedsstaat der Europäischen Union das Attribut des nationalistischen Patriotismus zu. Die Frage nach ‚original dänischem Käse‘ sollte der Frage auf den Grund gehen,



Ein performativer Stadtpaziergang

Fotos: Stephan Antczack

was und wieviel „faul“ sei, „im Staate Dänemark“. Deutscher und dänischer Nationalismus traten in Konkurrenz. Historische Komponenten treffen auf gesellschaftlich relevante Debatten. Birgit Fritz, die die Zusammenarbeit zwischen dem Theatermacher Augusto Boal und dem Pädagogen Paulo Freire beschreibt, fasst die theaterpädagogische Bedeutung von deren Begegnung: „Der Mensch wird vom Objekt zum Subjekt der Geschichte.“ (Fritz, S.54) In der bundesdeutschen Regelschule sind (theaterpädagogische) Vorhaben lehrreich, die am Rande (z.B. Projektwoche, Community-Teaching, Exkursion) oder außerschulisch (Jugendzentrum, Museum, Theaterclub) stattfinden. Der Autor konnte in vielen theaterpädagogischen Vorhaben an Schulen, Hochschulen und Jugendzentren erfahren und wahrnehmen, wie wichtig Theaterarbeit für das Historische Lernen ist. Ausgangspunkt waren und sind Probleme aus Sozialräumen und Lebenswelt, biografische Bruchstücke verschiedener Generationen oder zur Geschichtspolitik und Erinnerungsarbeit an einem historischen Lernort. Theaterpädagogische Projekte wie „FallMauer“ (2014) unter Leitung von Doreen Schindler und Charlotte Besserer, „Hip und Hop im Untergrund“ (2015) und „Back To The Future“ (2016) von Stephan B. Antczack und Anja Winkler (ZfT 69 und 71), „warum.erinnern?“ (2016) von Friederike Falk und Eliana Schüler oder aktuell „Erinnerungen an das Vergessen“ (2018) von Ruth Biene und Leonie Ahmer und „Statt aus Stein“ (2018) von Dorothee Paul und Nina DeLudemann als UdK-Masterprojekte beweisen das Potential unserer Profession für Historisches Lernen. Lebensweltbezogen wird der historische Gegenstand jeweils aufgenommen und ästhetisch adaptiert. Die „Lehrstück-Arbeit“ nach Bertolt Brecht zieht Linien zwischen persönlichen Konflikten, gesellschaftlichen Problemen und einem historischen Bezugsrahmen. In allen theaterpädagogischen Experimenten haben sich TN ihrer eigenen Position vergewissert, Bezüge zu historischen Zusammenhängen konstruiert und rekonstruiert, Fragmente gesammelt und zusammengetragen, ausgewertet, interpretiert und sich mit Gestaltungs- und Formfragen befasst.

Herausforderungen und Potentiale Historischen Lernens für die Theaterpädagogik innerhalb und außerhalb von Schule



„Hip und Hop“ im Untergrund (2015)

All das fördert die Transformation persönlicher Erfahrung und Erinnerung zu gesellschaftlichem und geschichtlichem Bewusstsein. Geschichtsunterricht erreicht solche Sternstunden selten. In der geschichtsdidaktischen Fachliteratur werden „Rollenspiele“ zwar unter methodischem „Ferner liefern...“ erwähnt und beschrieben — die zentrale Rolle, die die Theaterpädagogik und das Spiel für das Entstehen von historischem Bewusstsein haben könnte und sollte ist noch weitgehend unerforscht.

Erinnerungsarbeit und Historisches Lernen – Aufgabe von Theaterpädagogik

Beziehungsarbeit und -gestaltung ist zentraler Gegenstand von Theaterpädagogik. Negt und Kluge befassen sich mit „Beziehungsarbeit in Privatverhältnissen“ in der Dialektik von Eigensinn und Geschichte: „Beziehungsarbeit ist die Brutstätte der Ängste, der Sehnsucht und des gesellschaftlichen Charakters von Menschen, ein ungeheures Laboratorium. Wegen der hohen Stufe von Gewalt, die in diesem Zusammenhang steckt, wehrt sich das Vorstellungsvermögen dagegen, sich sachlich damit zu beschäftigen.“ (Negt/Kluge, S.868) Das ist das Feld auf dem Theaterpädagog*innen arbeiten. Die Kernkompetenzen in der demokratischen Beziehungsgestaltung lauten: Empathie, Toleranz, Vertrauen, Identifikation. Letzteres wird durch biografische Arbeit, Anteilnahme und Beteiligung am gesellschaftlichen Leben (Partizipation) erreicht. (Vgl. Plath, 2017) Dabei spielen persönliche Erinnerung und kollektives Geschichtsbewusstsein eine Schlüsselfunktion: Sie helfen in der individuellen Bewältigung von Krisen (Entscheidungsproblematik) und Konflikten (Beziehungsproblematik). Sind Erinnerungen mit Schmerz verbunden, stellt sich die Frage, ob die Beziehungen tragen und die räumlichen Voraussetzungen stimmen. Trauer am



Unsichtbares Theater der Berliner Geschichtswerkstatt e.V. (2016)

falschen Ort, zur falschen Zeit und in falscher Gesellschaft birgt neue Verletzungen. Vergessen kann retten: Das Vergessen tilgt den Schmerz. Vergessen ist als Überlebensstrategie manchmal sinnvoll. Am Ende eines menschlichen Lebens wird das Vergessen gar zur Lernaufgabe. Der alternde Mensch vergisst und lässt los. Wer vergisst, verabschiedet sich schmerzfrei. Warum ringen die Menschen so um ihre Erinnerungen und die Gesellschaft um ein Bewusstsein für Geschichte? Warum wird das Erinnern zum Gegenstand des Theaters und warum sollten sich Theaterpädagog*innen um die Verankerung Historischen Lernens scheren? Frigga Haug begründet die subjektive Seite der Erinnerungsarbeit gesellschaftspolitisch: „Es geht um nichts weniger, als darum, Erinnerung zur Befreiung zu nutzen.“ (Haug, S.14/15). In Bezug auf die Verbindung von persönlicher und kollektiver Erinnerung schreibt Haug: „So schwierig im Einzelnen die Verbindung zwischen kollektiver Geschichte und individueller Erfahrung aufzuspüren ist, so klar wird ein Kampf um die kollektive Geschichtsdeutung, also um den Rahmen persönlicher Erinnerung geführt. Das ist ein eigenartiger Kampf von oben. Hier arbeiten die Regierungen mit ihren ideologischen Apparaten an der Weise, wie sie in den Geschichtsbüchern dargestellt werden, und vor allem, wie Geschichte von den Gesellschaftsmitgliedern erfahren werden soll. So unklar die eigenen Persönlichkeitsbildung in der Geschichte ist und so uninteressant sie für große Geschichte zu sein scheint, so eindeutig die Regie, wie Vergangenheit verarbeitet werden soll.“ (Haug, S.11) Die theaterpädagogische Aufgabe des Historischen Lernens leitet sich aus Beziehungsgestaltung und ihrem gesellschaftspolitischen Emanzipationsanspruch ab. Boal bringt es auf den Punkt: „Ich sage gerne, dass im Theater der Unterdrückten der Mensch in der Gegenwart seine Vergangenheit analysieren kann und dabei seine Zukunft erfindet.“ (Boal, S.323)

Literatur

- Augusto Boal: Hamlet und der Sohn des Bäckers. Die Autobiographie, (Übersetzung: Birgit Fritz) Wien 2013.
- Birgit Fritz: Von Revolution zu Autopoiese. Auf den Spuren Augusto Boals ins 21. Jahrhundert. Das Theater der Unterdrückten im Kontext von Friedensarbeit und einer Ästhetik der Wahrnehmung. Reihe: Berliner Schriften zum Theater der Unterdrückten, Bd. 6, Stuttgart 2013.
- Viola B. Georgi, Rainer Ohliger (Hg.): Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft, Bonn 2009.

- Frigga Haug: Vorlesungen zur Einführung in die Erinnerungsarbeit, Hamburg 1999.
- Karlheinz Ingenkamp: Schüler- und Lehrerbeurteilung. Empirische Untersuchungen zur pädagogischen Diagnostik, Weinheim/Basel 1977.
- Oskar Negt, Alexander Kluge: Geschichte und Eigensinn, Band 3, Gewalt des Zusammenhangs, Frankfurt/M. 1993.
- Maike Plath: Befreit Euch! Anleitung zur kleinen Bildungsrevolution. Theorie und Praxis, Norderstedt 2017.

POTATO REVOLUTION.

Ein biografisch-dokumentarisches Theaterprojekt

Gudrun Herrbold

1. Rewriting History: Fuck Columbus!

Fuck Columbus! lauten einige der Antworten von Native Americans auf die Frage: *What is your first association to Christopher Columbus?* in einem Video auf YouTube.¹ Andere Assoziationen sind nicht minder drastisch: *the first terrorist in America ... evil, pure evil ... Invader ... Rapist ... Genozid ... the scarves are still felt today.* Über den „Christopher Columbus Day“, der in den USA als einer der höchsten Feiertage gilt, sagt ein Interviewer: *We don't have a day for Hitler, but it's the same day.* Zum Schluss wird einer jungen Frau die Frage gestellt: *What do they teach you about Christopher Columbus in School?* Sie antwortet: *They teach us that he discovered America.* Darauf die Nachfrage: *What should they teach in School?* Antwort: *That Christopher Columbus didn't discover anything and instead got lost.*

Dieses Video, das später zum Bestandteil der Bühnenfassung von „Potato Revolution“ wurde, stellt zwei zentrale Forschungsfragen zu dem Thema *Performing History* im Kontext Schule:

1. Wie werden historische Ereignisse in der Schule vermittelt?
2. Wie sollten sie vermittelt werden?



Und genau diese Lücke zwischen Realität und Vision wurde zum Ausgangspunkt unseres Theaterprojektes „Potato Revolution“ – mit dem Ziel, die Geschichte von Christopher Columbus paradigmatisch für den europäischen Kolonialismus neu zu erzählen.

2. Der Rahmen des Projektes: Theater macht Schule²

„Potato Revolution“ wurde als biografisch-dokumentarisches Theaterprojekt im Rahmen von „Theater macht Schule – künstlerische Bildung in der 7. Klasse“ an der Peter-Ustinov-Schule in Berlin Charlottenburg entwickelt. Das übergeordnete Thema, zu dem insgesamt vier Schulklassen parallel im Zeitraum vom 4.9.- 10.10.2017 arbeiteten, war „Europa“.

Der Titel des Projektes, „Theater macht Schule“ ist wörtlich zu nehmen, da Lehrer*innen einer Schule gemeinsam mit einer externen künstlerischen Leiter*in und Schüler*innen einer 7. Klasse ein Theaterprojekt entwickeln, das über 5 Wochen ganztägig im schulischen Kontext stattfindet. Im Vorfeld der Projekte finden Lehrerfortbildungen statt, in denen die künstlerischen Leiter*innen mit den Lehrer*innen die ästhetischen und konzeptionellen Arbeitsweisen erproben, damit ein gemeinsamer Vermittlungsprozess gelingen kann.

In dem Projekt „Potato Revolution“ arbeitete ich als externe künstlerische Leiterin mit Dr. Eunan Tobin (Fachlehrer für Englisch, Musik und Theater), Annika Eckert (Lehrerin für Geschichte und Französisch), Paul Schmidt (Assistent und Studierender der Theaterpädagogik an der Universität der Künste) und 17 Schüler*innen einer 7. Klasse zusammen.

Die Besonderheit dieser Klasse war die internationale Zusammensetzung der Schüler*innen, deren Familien aus Nigeria, Sierra Leone, Simbabwe, Ghana, USA, Indonesien, Finnland, Polen, Frankreich und Deutschland stammen. In dieser Klasse findet ein bilingualer Unterricht in deutscher und englischer Sprache statt.

3. Konzeption und Arbeitsweise: What should they teach in school?

Im August 2017 fanden die ersten konzeptionellen Vorgespräche mit den beiden teilnehmenden Lehrer*innen statt. Dabei wurde zunächst versucht, einen konkreteren inhaltlichen Fokus in dem Themenfeld „Europa“ zu ermitteln, der für die Schüler*innen sowohl herausfordernd als auch interessant sein könnte. Ausgehend von dem Curriculum des Geschichtsunterrichts der 7. Klasse wurde das Thema Kolonialismus im Mittelalter, bzw. die Expansion Europas am Beispiel von Christopher Kolumbus zum thematischen Ausgangspunkt des Theaterprojektes. Diese thematische Setzung erfolgte aus mehreren Gründen: sie ist nicht nur von konkreter Bedeutung in Hinblick auf die Migrationsbewegungen der Schüler*innen und ihrer Familien, sondern die Auseinandersetzung mit der europäischen Geschichte des

POTATO REVOLUTION.

Kolonialismus ist auch von aktueller politischer Brisanz im Kontext der sogenannten „Flüchtlingskrise“ und somit praktizierte politische Bildung.

Bei der nachfolgenden Recherche stellte sich der Aspekt der Vermittlung im schulischen Kontext als besonders interessant dar, also die Frage, welcher „Mythos“ in Bezug auf Christopher Kolumbus in Schulbüchern, Kinderliedern und anderen Medien verhandelt wird (Entdecker, Held, tragisches Opfer etc.). Bei dieser Recherche entdeckten wir auch das eingangs zitierte Video, in dem Native Americans zu Christopher Kolumbus assoziieren. Die Fragen „What do they teach in School? – What should they teach in School?“ wurden handlungsleitend für unsere Proben. Von Anfang an stand fest, dass den Theaterprojekten im Rahmen von „Theater macht Schule“ eine biografisch-dokumentarische Arbeitsweise zugrunde liegen soll.

Die Lebensgeschichten der Schüler*innen und ihrer Familien wurden hierbei in einen gesellschaftspolitischen und historischen Kontext gestellt. Neben der generellen fächerverbindenden Arbeitsweise von „Theater macht Schule“ wurde sowohl im Klassenverband, als auch in heterogenen Lerngruppen geprobt. Der Probenprozess fand bilingual und partizipativ statt, die Schüler*innen waren explizit aufgefordert, eigenständige Ideen für Szenen, Texte und Lieder etc. zu entwickeln.

4. Zwischen Kartoffelernte und Power-Point-Präsentation: Der fächerverbindende Probenprozess

In der ersten Probenphase stand zunächst die Bildung eines Ensembles im Fokus, da sich die Schüler*innen untereinander noch nicht kannten. Neben theaterpädagogischen Übungen fanden räumliche „Mappings“ zu den Migrationsbewegungen der Familien statt, die im weiteren Verlauf der Proben von den Schüler*innen auf ein großes Plakat gemalt wurden, das zum zentralen Motiv auf der Bühne wurde. Es folgten Improvisationen mit persönlichen Gegenständen, Fotos und Musik, die in Bezug auf die familiäre Migrationsgeschichte von zentraler Bedeutung waren. So entstanden biografische Geschichten, die mit dem Plakat der Migrationsbewegungen (s. Foto) räumlich und szenisch verwoben werden konnten.

Zeitgleich zu dieser biografischen Recherche fand die Auseinandersetzung mit der historischen „Folie“ Christopher Kolumbus und dem Themenfeld europäischer Kolonialismus in Form von Arbeitsblätter, Filmen und Diskussionen statt. Hierbei zeigte sich, dass einige Schüler*innen Kolumbus bereits als positive historische Figur im schulischen Kontext vermittelt bekommen hatten und darüber sehr schockiert waren, nachdem sie selbst tiefgreifend recherchiert hatten. Wir befragten die Schüler*innen, ob sie mit dem Themenfeld Kolumbus/ Kolonialismus weiterarbeiten wollten und sie entschieden sich mehrheitlich dafür. Ein weiterer Bestandteil der Proben war die Vermittlung der Musik des Mittelalters und es wurde deutlich erkennbar, dass die Schüler*innen zum größten Teil sehr musikalisch waren und dass

dieser Input extrem produktiv war. Nach dieser ersten Kennenlernphase arbeiteten wir sowohl kollektiv, als auch parallel in drei verschiedenen Gruppen (Spiel, Musik und bildende Kunst) weiter, die das Interesse und die Talente der Schüler*innen fokussierten. Die Spielgruppe erarbeitete Szenen auf Basis von Improvisationen mit historischen Texten und dem Theaterstück „Christoph Kolumbus oder die Entdeckung Amerikas“ von Walter Hasenclever und Kurt Tucholsky.³

Die Musik-Gruppe probte Percussion-Elemente und Lieder, die überwiegend von den Schüler*innen ausgesucht wurden und die Bildende Kunst-Gruppe konzentrierte sich auf Zeichnungen und Comics zum Themenkomplex.

Die Besetzung der Rollen und die Auswahl der Schüler*innen in Bezug auf ihre individuellen Auftritte jenseits der kollektiven Szenen erfolgte in einem dialogischen Prozess: wir nahmen die Angebote der Schüler*innen auf, die unterschiedlich engagiert waren und erarbeiteten mit ihnen szenische Rahmungen. Zusätzlich justierten wir die Besetzungen in Bezug auf Gender und Race, so wird z.B. die Figur des Christopher Kolumbus von einem Schüler mit nigerianischer Herkunft gespielt, der von einem männlichen und weiblichen Bodyguard flankiert wird. Die Erarbeitungen der jeweiligen Gruppen wurden regelmäßig den anderen Schüler*innen präsentiert, sodass sich szenische Vorgänge miteinander verweben konnten.

In der 3. Projektwoche verhandelten wir den „Columbian Exchange“⁴ – also die Wechselwirkung und Veränderung der Ökosysteme in Europa und Amerika auf Grund des Kolonialismus. Dies brachte uns auf neue Ideen und wir experimentierten mit Kartoffeln als szenische und choreografische Objekte. Die Schüler*innen schrieben Geschichten aus der Perspektive dieser Knolle und berichteten mit dieser Strategie der Verfremdung über den Genozid an den Native Americans. Zudem ernteten die Schüler*innen im Garten der Schule ihre eigenen Kartoffeln und das Video dieser Ernte, das sie selber drehten, wurde zum integralen Bestandteil der Präsentation. Diese historische und szenische Auseinandersetzung führte uns zu dem Titel „Potato Revolution“ und zu einer Bezugnahme auf das ursprüngliche Thema Europa, da die Kartoffel für eine kulturelle, politische und kulinarische Revolution auf dem „alten Kontinent“ sorgte.



Fotos: Gudrun Herrbold

POTATO REVOLUTION.



Die szenischen, musikalischen und bildnerischen Elemente wurden dann ab der 4. Probenwoche miteinander verwoben und zu einem szenischen Ablauf gebracht, der in den weiteren Proben mit den Schüler*innen überprüft und bis zur Premiere am 10.10.2017 verändert wurde.

5. Resumée: Rewriting and performing History!

What should they teach in school? lautete die zentrale Forschungsfrage des Projektes.

Die konkreten Erfahrungen von „Potato Revolution“ beantworten diese Frage eindeutig:

im schulischen Kontext sollen aktuelle und historisch relevante Themen in einer fächerübergreifenden Arbeitsweise vermittelt werden, die es den Schüler*innen ermöglicht, ihre individuel-

len Biografien in einen gesellschaftspolitischen und historischen Kontext zu reflektieren.

Diese Reflexion soll nicht nur kognitiv, sondern performativ stattfinden: als ein kollektiver Prozess des Rewriting and performing History. In „Potato Revolution“ wurden die Schüler*innen durch die biografisch-dokumentarische Arbeitsweise ganz konkret mit ihrer Familiengeschichte im Kontext globaler historischer Ereignisse konfrontiert. Viele recherchierten zum 1. Mal zu der Kolonialgeschichte ihrer Herkunftsländer, bzw. den Ländern, die im Zuge der familiären Migration durchlaufen wurden. Flucht und Migration konnten dadurch nicht nur als individuelles Schicksal, sondern u.a. als Folgen des Kolonialismus erkannt werden. Durch den kollektiven Probenprozess wurde zudem eine multiperspektivische Betrachtungsweise auf den europäischen Kolonialismus deutlich, der globale Auswirkungen hatte und immer noch hat.

Das zentrale Thema *Europa*, das alle Projekte von „Theater macht Schule“ bearbeiteten, wurde bei „Potato Revolution“ nicht aus eurozentrischer Perspektive bearbeitet. Die historische Irrfahrt des Christopher Columbus, die weltweit als Entdeckung Amerikas in den Geschichtsbüchern überliefert wird, wurde für uns zur „Folie“, um von Außen auf Europa zu schauen. Zentrale europäische Werte wie Würde, kulturelle Vielfalt, Toleranz etc. wurden in diesem Projekt in einen historischen Zusammenhang gestellt und konnten dadurch von den Schüler*innen als Errungenschaften erkannt werden, die es gilt, zu verstehen, zu praktizieren und zu verteidigen. Diese Erkenntnisse wurden von den Schüler*innen nicht nur reflektiert, sondern verkörpert. Und dieser performative Prozess führte zu einer selbstbestimmten Aneignung der eigenen Biografie im historischen Kontext: Rewriting and performing History.

P.S.: Die Schüler*innen des Projektes spielen weiter Theater. Diesmal haben sie sich „Othello“ zum Ausgangspunkt ihres nächsten Theaterprojektes ausgesucht.

Anmerkungen

• Vimeo-Video zu Potato-Revolution: Passwort kann bei der Autorin angefordert werden unter: info@gudrunherrbold.de

• Eine Dokumentation von Constanze Fischbeck (20 Min.) und die Broschüre (pdf) zum Gesamt-Projekt ist erhältlich bei Volker Jurké per Email: volju@t-online.de

¹ Christopher Columbus/ Native Americans/ One World: <https://www.youtube.com/watch?v=fYTXRDtYzYc&t=20s>

² vgl. hierzu ausführlich V. Jurké: Achtung Erkenntnis, Zeitschrift für Theaterpädagogik Heft 64, S. 45-52 und Teil II, Heft 66, S. 38-42, 2014

³ Die meisten Texte wurden von den Schüler*innen und dem Team entwickelt. Integriert wurden zudem Szenen frei nach „Christoph Kolumbus oder die Entdeckung Amerikas“ von Walter Hasenclever und Kurt Tucholsky (Entstanden 1931/1932. Erstausgabe. Herausgegeben von Peter Moses-Krause. Alle Rechte vorbehalten. Copyright by Das Arsenal, 1985).

Außerdem wurden Textpassagen aus von Christopher Kolumbus überlieferten Berichten verwertet: *The Journal of Christopher Columbus* übersetzt von Cecil Jane. Copyright 1960 by Clarkson N. Potter, Inc. Bonanza Books, New York.

⁴ Alfred W. Crosby: *The Columbian Exchange. Biological and cultural consequences of 1492.* Praeger, 2003, Erstauflage: 1972.

Geschichten von Flucht, Gewalt und Diskriminierung. Stärkung von Handlungsfähigkeit am Beispiel Playbacktheater

Jutta Heppekausen

Millionen von Flüchtlingen in aller Welt, von denen nur ein kleiner Teil bis Zentraleuropa gelangt, Bilder von zerschossenen Städten, Leichen im Mittelmeer, zerstörte Kindergesichter, Aushöhlung von Menschenrechten, hochriskante internationale Machtspiele, vor kurzem noch undenkbar Beschneidungen des Asylrechts verbunden mit unerträglich abwertenden Diskursen über „die Anderen“. Gleichzeitig: Genuss einer stabilen Ökonomie für die meisten – wenn auch nicht für alle –, Alltag eines friedlichen Landes mit recht angenehmen Lebensbedingungen – zumindest für die Schicht, aus der die meisten Therapeut_innen und Theaterpädagog_innen kommen.¹ Diese hier etwas holzschnittartig umrissenen Spannungsverhältnisse bilden den Rahmen unserer künstlerischen und pädagogischen Bemühungen, der Welt zumindest keinen weiteren Schaden zuzufügen. Und so werden Geschichten Thema, die ‚schwierig‘ sind, Geschichten von sozialer Ungleichheit, von Machtverhältnissen, in denen wir uns bewegen. Sie handeln insofern auch von der Schwierigkeit, dass wir Professionellen dabei nicht selten eher auf der Seite der Privilegierten stehen. Wenn wir also in Richtung auf eine mit Menschen mit Gewalt- und Fluchterfahrung solidarische Theaterarbeit schauen: worauf müssen wir achten?

Wie nützlich kann dabei beispielsweise die Arbeit mit Playbacktheater (im Folgenden PT²) sein und welche Risiken? Ausgehend von einer Seminarerfahrung mit der Inszenierung einer Diskriminierungsgeschichte möchte ich einige Überlegungen zur möglichen theatralen Wirkung und darauf aufbauenden methodischen Vorschlägen am Beispiel des PT mitteilen, die das Ziel haben, stärkend im Sinn von persönlicher und vielleicht sogar allgemein befreiender Handlungsfähigkeit zu sein. Es sind offene Fragen und vorläufige Antworten, die neue Fragen enthalten oder hervorrufen werden. Das ist intendiert, denn es ist Teil eines kollektiven Suchprozesses.

Eine Diskriminierungserfahrung im Playbacktheaterseminar

In einem Theaterseminar zu Dialogischen Kompetenzen wurden persönliche Geschichten erzählt und durch andere Teilnehmer_innen „zurückgespielt“: In verschiedenen ritualisierten Formen des PT wurde unter Begleitung der Conductorin_ (die Leiterin_, die zwischen Publikum, Erzählerin_ und Spielerin_nen vermittelt) die Essenz der Erzählung, wie sie Leiterin_ und Spielerin_nen erfasst hatten, mit körperlichem und sprachlichem Ausdruck sowie mit Musik, Tüchern und vier Kisten improvisiert.

Die Geschichte

Der rote Faden der bisher erzählten Geschichten rankte sich um das Thema „Zusammenarbeiten an der Hochschule“. In dieser Kleingruppe setzt sich Ülkü auf den Erzählerinnenstuhl und berichtet

von ihren Erfahrungen: „Ich bleibe in meiner Arbeitsgruppe allein. Sie hören mich nicht. Vielleicht weil ich schlecht Deutsch spreche? Aber ich brauche doch gute Noten!“ Die Spieler_innen spiegeln die Geschichte ohne Worte mit einem Tanz, bei dem ein Kreis geschlossen bleibt, während die Hauptdarsteller_in verzweifelt um Aufnahme ringt und letztlich traurig zurückbleibt. Ülkü meldet zurück: „Ja, so ist es wohl immer für die, die neu dazukommen. Ich muss eben einfach noch besser Deutsch lernen.“

In der anschließenden Reflexion fragten wir uns, was die Essenz dieser Geschichte sein könnte. Dominant war bei den Teilnehmer_innen das universelle Bild „Fremde sind ausgeschlossen“. Ausgehend von Ülküs Kleidung – sie trägt ein Kopftuch – wurde vermutet, dass sie unter dem Druck eines strengen Vaters stehen könnte, oder dass sie beim Erzählen hier die körperliche Nähe zum männlichen Conductor als unangenehm oder sogar erdrückend empfunden haben könnte oder dass sie mit der Geschichte vorsichtig ihre Kommilitonin_nen kritisieren wollte. Anders ausgedrückt: Emotional wurde von allen „Druck“ stark wahrgenommen und ein Appell, vielleicht ein Ruf nach Solidarität? Im Nachgespräch konnten wir für diese Geschichte einige relevante soziale Hintergründe zusammentragen: Ülkü ist eine „internationale Studierende“, d.h. ihr Aufenthaltsstatus ist an ein erfolgreiches Studium gebunden. Sie muss, anders als alle anderen Studierenden, Studiengebühren bezahlen, in der Regelstudienzeit alle Prüfungen bestehen und die Ergebnisse bei der Ausländerbehörde vorlegen. Sie hat keine Arbeitserlaubnis und da ihre Familie die Gebühren nicht finanziert, arbeitet sie illegal, um ihre Lebenshaltungskosten und die Gebühren bezahlen zu können.

Mit dieser sozialen Konkretisierung ändert sich das Bild: Aus der in Medien und auch unseren eigenen Alltagsdiskursen allgegenwärtigen „Kopftuchfrau“, die von Männern und autoritären Familienverhältnissen unterdrückt wird und als „Fremde“ zu bemitleiden ist, wird mit dem erweiterten Blick und dem Einbeziehen des Sozialen eine notgedrungen illegal arbeitende Studentin, die von diskriminierenden Ausländergesetzen unter Druck gesetzt wird und statt Mitleid Solidarität braucht. Nicht immer haben wir die Gelegenheit, die sozialen Hintergründe z.B. von Druck zu erkennen. Aber stellen wir uns beim Spielen oder beim Interview mit den Erzähler_innen überhaupt entsprechende Fragen? Empathisch erfassen wir – hoffentlich – die universellen Befindlichkeiten wie Ausschluss, Einsamkeit, Tod, Schmerz, Verzweiflung, Ohnmachtsgefühle. Ihre Anerkennung gehört zu den menschlichen Grundbedürfnissen. Diese sichtbar zu machen, sie durch achtsames Zuhören sowie gekonnte künstlerische Gestaltung anzuerkennen, um sie mit einer in diesem Moment der gegenseitigen Berührung entstehenden solidarischen Gemeinschaft zu teilen und daraus Kraft zur Lebensbejahung, vielleicht sogar zum Handeln zu schöpfen – genau das berührt und gehört zum stärksten Wirkungspotenzial des PT.

Theaterarbeit mit Geschichten von Flucht, Gewalt und Diskriminierung.

Und doch: Ist das genug?

Solange wir uns in einem soziokulturellen Umfeld bewegen, in dem die Spieler_innen und das Publikum in Bezug auf die wichtigsten Differenzlinien Gender, ethnische Zugehörigkeiten, Klasse und Körper/Gesundheit relativ homogen erscheinen, gelingen empathisches Zuhören und Spiegeln. Aber: Können wir da immer so sicher sein? Wen sehen wir nicht? Wer ist in solchen von den meistens als Glücksmomente wahrgenommenen Spielen irgendwie am Rande? Sind es möglicherweise gerade diejenigen, deren Geschichten auch in unserer Gesellschaft eher die weniger einflussreichen, weniger dazugehörigen, weniger honorierten sind – also genau die Geschichten, für die wir unsere Bühnen ganz besonders öffnen möchten? Können wir uns in unserer Arbeit des theatralen Spiegels auf eine als „natürlich“ verstandene Empathiefähigkeit verlassen? Können wir uns mit dem faszinierenden angeborene Potenzial unserer Spiegelneuronen zufriedengeben (vgl. Bauer 2016)? Zunächst lohnt es sich, einen kritischen Blick auf die in dieser Annahme enthaltenen Voraussetzungen zu werfen.

Der Mythos einer „natürlichen“ Einfühlung in fremde Rollen und die Gefahr einer Beschränkung von Handlungsfähigkeit

Im der dramatischen Rollenarbeit hat im Gegenwurf zum traditionellen direktiven europäischen Regietheater – insbesondere in den 1960er und 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts bis heute – der Zugang zum ‚Kern‘ einer Rolle durch das körperliche Erleben und Erinnern eigener Erfahrungen eine lange, produktive Geschichte. Begriffe und Methoden wie des „emotionale Gedächtnis“ (Stanislawski), „affective, sensual and emotional memory“ (Strasberg), die Öffnung der „Seele“ (Grotowski) wurden – bisweilen auch vereinfachend³ – rezipiert, erprobt und weiterentwickelt. Daran anknüpfend arbeiten wir auch im PT, wenn wir der Erzählung einer Zuschauerin_ zuhören, „mit allen Poren“, wie ich es häufig ausdrücke, um eine empfindsame und kraftvolle Präsenz im spiegelnden Spiel zu erreichen, ohne die die Essenz der Geschichten gar nicht erfasst werden kann. Auch das im PT gängige Sprechen vom ‚Herz‘ der Geschichte schließt an ein universelles, organisches Verständnis, an ein Verständnis einer ‚natürlichen‘ Quelle für das Füllen der fremden Rollen an. Diese Annahme negiert die gesellschaftlich geprägte ‚Brille‘, mit der wir wahrnehmen. Es ist zwar keine neue Nachricht, dass ich in meiner Wahrnehmung meiner Lebensbedingungen die Wirklichkeit jeweils subjektiv konstruiere und meine Erinnerungen ebenso jeweils ‚erfinde‘. Mit Klaus Holzkamp, dem Begründer der Kritischen Psychologie, gehe ich aber darüber hinausgehend davon aus, dass „je ich“ (also nicht nur ich individuell und ganz persönlich, sondern alle gesellschaftlichen Wesen, die wir sind) diese Konstruktion und Rekonstruktion nicht bewusst gegen meine eigenen Interessen vollziehe, sondern in einer Weise, mit der ich in meinen Lebensverhältnissen, wie ich sie je wahrnehme, möglichst handlungsfähig bin.

Holzkamp benennt zwei Varianten von Handlungsfähigkeit, nämlich einerseits eine „restriktive“, d.h. dass ich mich den Verhältnissen, die ich – im Moment – als nicht veränderbar ansehe,

bewusst oder nicht bewusst unterwerfe. Andererseits spricht er von einer „verallgemeinerten“ Handlungsfähigkeit, die sich auf die Suche nach Befreiung von Unterdrückungsverhältnissen für alle gibt (Holzkamp 1986, 5).

Es hat eben auch „je gute Gründe“, weswegen wir uns dominanten Diskursen, die uns täglich und auf allen Ebenen umspielen, nicht einfach entziehen. Wir entkommen nicht unserer eigenen Position und Positionierung in den jeweiligen sozialen, kulturellen und ideologischen Verwicklungen. Es ist fast so wie bei der Aufforderung, nicht an einen rosa Elefanten zu denken – schon ist er da. Weniger zufällige Bilder entstehen in unserem ‚Kopfkino‘ entgegen besserem Wissen und möglicher guter Vorsätze, nicht in Stereotypen zu denken und zu fühlen, wenn wir hören: ‚die jungen Männer aus Nordafrika‘ oder ‚junge blonde Frau‘, ‚behindertes Mädchen‘, ‚verarmte Rentnerin‘, ‚gewaltbereiter Jugendlicher‘. Diese blitzschnell aufsteigenden, in Medien, Küchengesprächen, wissenschaftlichen Abhandlungen und Kunstprodukten allgegenwärtigen Bilder erfüllen eine Funktion. Sie dienen der Sicherung gesellschaftlicher Privilegien und Machtstellungen – etwa, wenn trotz aller gegenteiligen Bekenntnisse der Generalverdacht von Gewaltpotenzialen bei Geflüchteten medial genährt wird und entsprechende strukturelle Verschlechterungen (Einschränkungen des Rechts auf Asyl, ‚Obergrenzen‘) vorbereiten. Und sie finden in unser Denken und Fühlen Eingang, da sie je individuell zur – scheinbaren, kurzfristigen, eben „restriktiven“ – Bewältigung von Herausforderungen beitragen, vor denen wir selbst stehen, wie etwa beschränkte Einflussmöglichkeiten auf unbefriedigende Lebenslagen, Verunsicherungen in unserem Selbstwertgefühl z.B. durch erfahrene Abwertungen, soziale Unsicherheit oder unsere Genderposition. Diese Bilder spielen eine Rolle beim Herstellen unserer alltäglichen Handlungsfähigkeit. Allerdings: Angesichts unserer selten befriedigenden Ressourcen beim Befriedigen unserer Bedürfnisse, angesichts unserer meist sehr eingeschränkten Verfügungsgewalt über unsere gesellschaftlichen Lebensverhältnisse haben wir aus unserer subjektiven, oft nicht bewusst eingestandenen Perspektive leider jeweils „gute Gründe“ für das aufrechterhalten einer eher „restriktiven“ Handlungsfähigkeit. Wenn dem so ist, dann können wir uns nicht allein auf unsere Intuition, auf „natürliche Empathie“ und alle Menschen verbindende universelle Bedürfnisse verlassen, wenn wir uns in für uns fremde Wirklichkeiten einfühlen, auch wenn diese, tatsächlich erfassbar durch die Spiegelneuronen, eine Brücke mit nicht zu verachtenden starken Säulen dabei bilden. Wenn ich aber allein ‚aus dem Bauch heraus‘ im Spiel improvisiere, stellt sich die Frage, wie die Körperbilder, die ich spontan entwickle, ‚in meinen Bauch hineingekommen sind‘ und welchen Sinn sie für „je mich“, für meine gesellschaftlich bedingte Handlungsfähigkeit machen. Ist vielleicht sogar die Annahme, eine natürlichen Empathie sei für das theatrale Spiegeln ausreichend, selbst ein Ausdruck restriktiver Handlungsfähigkeit? So könnte der Wunsch, dies möge reichen, Ausdruck einer Sehnsucht nach tiefer Verbundenheit aller Menschen untereinander sein. Auf einer tieferen Ebene kann diese Verbundenheit auch real und im Kunsterleben spürbar sein. Dies erfüllt eine Sehnsucht, die berechtigterweise in Zeiten von Zerrissenheit und Auflösung von Lebensbedingungen, die ehemals Sicherheiten geboten haben oder zumindest in kollektiven oder individuellen Erzählungen so konstruiert werden, besonders genährt wird und so den gleichzeitig notwendigen Blick auf reale

Theaterarbeit mit Geschichten von Flucht, Gewalt und Diskriminierung.

Differenzen überdecken kann. Die Wahrnehmung von sozialen Ungleichheiten und die in den globalen oder auch manchmal ganz konkreten alltäglichen Machtverhältnissen relativ privilegierte Position darin – das könnte bei Privilegierten auch zu unangenehmen Gefühlen führen, wie etwa zu einem schlechten Gewissen oder gar zu Schuldgefühlen, die möglicherweise abgewehrt oder verdeckt werden sollen. Solcherart Überdecken und Abwehr von Realitätswahrnehmungen würden dann nicht zu einer „verallgemeinerten Handlungsfähigkeit“ beitragen, sondern als restriktive sogar in der Gefahr stehen, uns selbst zu schaden: Ohne es bewusst zu wollen, könnten Darstellungen von Geschichten über Diskriminierung und Gewalt dazu beitragen, gesellschaftliche Verhältnisse im Spiel zu reproduzieren, gegen die eine kritische Theaterarbeit gerade angetreten ist. Die Gefahr einer – manchmal exotisierenden, sensationalisierenden oder von oben herab „fremde“ Gefühle ausbeutende „Kolonialisierung“ von Erfahrungen kann bestehen, wenn die theatrale Aneignung einer Geschichte *allein* auf spontaner emotionaler Identifikation und dem Vertrauen auf universelle Seelenverbundenheit basiert (vgl. Conquerhood nach Rowe 2005). Diese in echter Verbundenheit mit der Erzählerin gelebte Identifikation auf der Bühne riskiert aber nicht nur, die vorhandenen Machtverhältnisse zu stabilisieren, nämlich die Privilegien von denjenigen, die den Raum haben, auf der Bühne die Anderen zu spielen. Sie schadet – wieder mit Holzkamp gesprochen – im Sinne einer restriktiven Handlungsfähigkeit den Privilegierten ungewollt selbst: Eine spontane, von Herzen kommende emotionale Identifikation bewertet Unterschiede in Erfahrungen und Lebensbedingungen in diesem Moment als wenig bedeutsam. So suggeriert sie implizit, dass Lebensverhältnisse nicht wesentlich seien, ja sogar eher natürliche, d.h. im Grunde überall gleiche und insofern auch nicht wirklich veränderbar – auch die eigenen nicht. Restriktiv daran ist, dass uns möglicherweise eine Stärkung von Handlungsfähigkeit durch das angenehme Gefühl der tiefen Verbundenheit im Moment entsteht – aber in längerfristiger Perspektive die sozialen Ungleichheits- und Machtverhältnisse, die auch für die Spieler_innen nicht unhinterfragbar sein dürften, verdecken. Uns allen erschweren wir also damit Suchbewegungen in der Perspektive einer verallgemeinerten emanzipatorischen Handlungsfähigkeit (vgl. Holzkamp a.a.O.).

Um zurückzukommen auf die Diskriminierungsgeschichte aus dem Dialogseminar: Möglicherweise behinderte die Einfühlung in das universelle Erleben von Ausschluss und Einsamkeit das Stellen von weiteren Fragen nach oder verdeckte die Wahrnehmung von konkreten Diskriminierungsverhältnissen (Aufenthaltsbedingungen für internationale Studierende), ließ rassifizierende Bilder („unterdrückte Kopftuchfrau“) im Hintergrund unausgesprochen weiterwirken. Die universalisierende Darstellung, da sie somit aller konkreten gesellschaftlichen Verhältnisse entkleidet war, konnte als „natürlich“ erscheinen. Sie reproduzierte in diesem Fall den Druck, unter dem die Erzählerin litt, indem sie eine Bestätigung des Anpassungsdrucks auslöste: Die Erzählerin reagierte auf die Darstellung mit der Schlussfolgerung, sie müsse eben „einfach noch besser Deutsch lernen“. Sie erlebte sich einseitig als diejenige, die sich verändern muss. Die Lern- und Lebensverhältnisse erscheinen so als unveränderbar. Aber diese Verhältnisse sind es eben, unter denen im Grunde alle Studie-

renden leiden – wenn auch nicht unter dem Ausländergesetz, so aber doch unter Regelstudienzeit und ökonomischem Druck.

Nachgelesen bei Brecht: Theater der Veränderung – „Denn so, wie es ist, bleibt es nicht!“⁴

Hohe, wenn auch für die hier angesprochenen Themen und Geschichten vielleicht dennoch nicht überhöhte Ansprüche – was könnten sie für die Arbeit mit szenischen Methoden bedeuten? Wir schlagen vor, uns von Bertolt Brechts Epischem Theater (später spricht er vom „Dialektischen Theater“) anregen zu lassen. Seine Vorschläge zu Verfremdungstechniken und dem schauspielerischen „Gestus“ scheinen mir hier hilfreich, wenn es darum geht, gestalterische Möglichkeiten ästhetischer Distanz in der theatralen Bearbeitung insbesondere von stark belastenden Geschichten zu nutzen, bei denen Einfühlung, Empathie, Stärkung von Verbundenheit mit (selbst-)kritischer Reflexion und Erforschung komplexer gesellschaftlicher Zusammenhänge in Verbindung zu bringen wären.

Brecht selbst beschreibt seine Intention für die V-Effekte in seiner Theorie des epischen Theaters so: „Einen Vorgang oder einen Charakter verfremden heißt zunächst einfach, dem Vorgang oder dem Charakter das Selbstverständliche, Einleuchtende zu nehmen und über ihn Staunen und Neugier zu erzeugen [...] Verfremden heißt also Historisieren, heißt Vorgänge und Personen als vergänglich darzustellen.“ (Brecht 1967, Bd. 15, 301/302). Konkret für die Spielweise warnt er vor einer das kritische Denken gefährdenden Spielweise: „Um V-Effekte hervorzubringen, muss der Schauspieler alles unterlassen, was er gelernt hat, um die Einfühlung des Publikums in seine Gestaltung herbeiführen zu können. Nicht beabsichtigend, sein Publikum in Trance zu versetzen, darf er sich selbst nicht in Trance versetzen (...) Selbst Besessene darstellend, darf er selbst nicht besessen wirken; wie sonst könnten die Zuschauer ausfinden, was die Besessenen besitzt?“ (Brecht 1967, Bd. 16, 683). Mit der Suche nach einem zeigenden Gestus des Theaters und der Schauspielkunst geht es ihm um die kritische Haltung gegenüber den bestehenden Machtverhältnissen und um Ermutigung zur ihrer Veränderung. Vieles davon ist in die PT-Praxis eingeflossen und Rowe macht eine Reihe von Vorschlägen aus diesem Repertoire der brecht'schen Verfremdungstechniken (Rowe 2005, 9).

„Echos der Geschichten“ in episodischer Darstellung – Vorschläge zur Gestaltung

Um auf das Dialogseminar zurückzukommen: In diesem Sinn begaben wir uns zusammen mit den Teilnehmenden auf die Suche nach Möglichkeiten eines künstlerischen Ausdrucks von tiefen, schweren Geschichten, die die Erfahrung von Menschen, die aus mehr oder weniger deutlich unterschiedlichen Lebensbedingungen heraus den Spielerin_nen ihre Geschichten anvertrauen, spiegeln können, ohne sie zu kolonialisieren. Außer auf die von Rowe (a.a.O.), Fox⁵ und vielen anderen gemachten Vorschlägen konnten wir auf die Arbeit von Jo Salas zu den „Echos der Geschichten“ als Hintergrundtheorie, aber auch als Aufführungsform (Salas 1998,36 ff. und Salas 2014) und auf eine Form namens

Theaterarbeit mit Geschichten von Flucht, Gewalt und Diskriminierung.

„Episoden“⁶ zurückgreifen, die in den letzten beiden Jahren in Trainings des deutschsprachigen PT-Netzwerkes unter Leitung von Jonathan Fox mit Beiträgen von unterschiedlichen Gruppen entwickelt wurde.

Salas arbeitet bei dem Modell der „Echos“ mit der Metapher der Ringe, die im Wasser entstehen, wenn ein Stein hineingeworfen wird:

- Das Zentrum der Echos der Geschichten- der erste Ring, dort wo der Stein ins Wasser fällt bildet die Erzählung. Salas spricht hier vom „face of the story“, die Geschichte selbst, ohne Deutungen.
- Im nächsten Ring bewegt sich das Wasser im „Here and Now“, also dem Umfeld, in dem die Geschichte zu Tage getreten ist, wie beispielsweise den Raum: Findet der Auftritt in einer Schule statt (Lernerfahrungen) oder weit weg von zu Hause (Erfahrung als Außenseiterin_).
- Der Ring weiter außen bewegt persönliche Echos, die das Ensemble mithört, weil es davon weiß oder etwas ahnt.
- All dies ist umgeben von dem nächsten Ring, dem der sozialen, politischen und historischen Echos: Die Geschichte kann einen größeren Zusammenhang widerspiegeln, wie Rassismus, Armut oder Klassenverhältnisse.
- Im letzten Ring finden wir wieder die universellen Elemente: Mythen und Archeotypen, die durch die Geschichte wachgerufen werden können.

Diese Ebenen finden sich in jeder Geschichte, der Akzent je unterschiedlich gewichtet und entsprechend fließt sie in die künstlerische Gestaltung ein: Ein von der Leiterin_ erfundener Titel, mit dem die Geschichte an die Spielerin_nen übergeben werden, eine Darstellung als Märchen, gebrochen durch chorische Fragmente, die mit Begriffen aus aktuellen Diskursen spielen; Auftritte auf einer hinteren Bühnenebene, die unerzählte, aber in dem Wissen oder der Vermutung der Spielerin_nen mitklingende Ereignisse und Lebensbedingungen einblenden; surreale Auftritte von ausgeblendeten Perspektiven, wie etwa die Stimme, der durch eine rassismusunsensible Anekdote verletzten Schwarzen aus dem Off (die Perspektive von Diskriminierten darf niemals fehlen); musikalische Zitate von Liedern, die erzählen, was immer schon so war und immer sein wird; Nachrichtensprecherin_ oder Zeitungstheater mitten im Geschehen ... Der Kreativität sind keine Grenzen gesetzt, außer die der Denunziation oder Belehrung der Erzählerin_nen. Was zählt ist der aufrichtige, wertschätzende und kompetente Versuch des Ensembles mit aller ihm zur Verfügung stehenden Präsenz eben zuzuhören und zu verstehen. Dazu gehört auch, Angebote zu machen, das Verständnis zu erweitern, zu vertiefen, in Zusammenhänge einzubetten, die der Erzählerin_ erst durch die Darstellung bewusst werden können. Das Angebot ist Ausdruck der in ästhetische Suchbewegungen gegossenen Wertschätzung durch das Ensemble. Manchmal „stimmt“ es nicht mit der Sichtweise der Erzählerin_ überein, aber gerade durch die Unterschiede im Erleben und Wahrnehmen kann ihr etwas für sie Bedeutsames deutlich werden. Auch dies verweist auf die „Produziertheit“ der dargestellten Wirklichkeit, die auch anders hätte verlaufen können und zeigt damit insofern auch ihre Veränderbarkeit – auf der Bühne und im ‚wirklichen Leben‘. Zur Stärkung der Subjektrolle der Erzählerin_ sind darum die die Bühnenaktion abschließenden Rituale unverzichtbar

und dürfen niemals ausgelassen werden: der „Blick zurück“ zur Erzählerin_, mit dem die Spielerin_nen ihre Version der Geschichte abschließen und ihr den Fokus zurückgeben sowie das abschließende Acknowledgment (Anerkennung und Bitte um Rückmeldung) zwischen Leiterin_ und Erzählerin_. Die Erzählerin_ hat immer das letzte Wort.

Die oben erzählte Geschichte im Seminar wurde nach der gemeinsamen Reflexion erneut gespielt, diesmal in einer narrativen Form: „Episoden“⁷.

Bei dem Spiel in der Form „Episoden“ wird die Erzählung, ganz im Sinne brecht'scher Verfremdungstechniken, in Fragmenten dargestellt, die sich an keine chronologische Reihenfolge halten. Hier ist der Ort für eine Darstellung der verschiedenen Ebenen der „Echos der Geschichten“ und damit ihrer Rahmung in ihre soziokulturellen, ökonomischen, historischen und archaischen Bezüge. Mit kurzen, aussagekräftigen Interaktionen bei reduzierter Sprache und umso entschiedenerem Körperausdruck unter präzisiertem Einsatz von Tüchern und Kisten als Requisiten werden Sequenzen der Erzählung in schnellem Wechsel gezeigt und sofort wieder aufgelöst, nur die Requisiten bleiben auf der Bühne zurück. Diese Spielform trägt Geschichten mit tiefen Verletzungen Rechnung, wenn von Gewaltakten, Dominanzserfahrungen, Unterdrückung die Rede ist. Eine klare Darstellung von Gewalt und Diskriminierung wird nicht vermieden, aber der Fokus liegt darauf, die Stimmen der Opfer hörbar und gleichzeitig ihre Handlungsfähigkeit spürbar zu machen.

Auch wenn wir im Rahmen des Seminars diese Form der ästhetischen Aneignung von schwierigen Geschichten nur in Ansätzen erleben konnten, so zeigte sich doch ihre stärkende Wirkung: Die sichtlich berührte Erzählerin_ meldeten zurück, dass der Blickkontakt zur Hauptdarstellerin_ und das sich wiederholende Musikmotiv Sicherheit geben konnten. Kurze Spielsequenzen zum Jobben in der Kneipe, kafkaesken Behördenzenen, Briefeschreiben an die Familie – all diese Fragmente boten Perspektiverweiterungen an. Die Darstellung präsentierte keine Wunschlösungen. Druck und Überforderung der Erzählerin_ wurden ebenso auf die Bühne gebracht wie ihre Power. Die genoss sichtlich die Aufgehobenheit in der Gruppe und statt der Reproduktion des Anpassungsdrucks - wie nach unserem ersten Spielversuch. Die Gruppenarbeit endete diesmal mit neuem Wissen für alle und einem Gefühl von tieferem Verstehen und Verbundenheit – und es entstand sogar eine Idee in Richtung Handlungsfähigkeit – in diesem Fall zunächst mal eine Verabredung zu einem gemeinsamen Teetrinken im Internationalen Treff der Hochschule.

Fazit: Der Vorhang fällt und alle Fragen offen⁸

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es bei der Gestaltung von schweren Geschichten, die für alle Beteiligten aus unterschiedlichen Gründen schwierig sind, darum geht, statt den Erzählerin_nen unrealistische Wunscherfüllung zu schenken, den Fokus auf ihre Stärken, ihren Überlebenswillen, ihre Hoffnungen und Lebensträume, eben auf ihre Resilienz zu richten, z.B. – neben vielen anderen Möglichkeiten - in der epischen Form „Episoden“ mit all ihren individuellen und kollektiven Echos.

Theaterarbeit mit Geschichten von Flucht, Gewalt und Diskriminierung.

Im Mittelpunkt stehen handlungsfähige Subjekte - keine auf ihre Opfererfahrung festgelegten Objekte von machtvoller Gewalt. Verfremdende fragmentarische Formen, eingebettet in ein sicherheitsgebendes künstlerisches Ritual haben die Funktion, die erfahrenen Leiden ohne Vermeidung klar und deutlich zu zeigen - aber ohne sich einer Trance oder schlimmstenfalls sogar Flashbacks hervorrufende identifikatorische „Ausbeutung“ des erzählten Stoffs hinzugeben. Statt einer im oben ausgeführten Sinn „Kolonialisierung“ u.a. von Fluchtgeschichten oder anderen leidvollen Erfahrungen aus uns wenig vertrauten Lebenswirklichkeiten machen wir den Prozess der Inszenierung sichtbar und damit auch der Wirklichkeit in ihrer Produziertheit. Dazu brauchen wir einerseits Zugang zu universellen - also auch unseren eigenen - Bedürfnissen und Befindlichkeiten, eine verletzte und damit respektvoll sensible Präsenz, eine geschulte Intuition und andererseits ein immer wieder waches Bewusstsein und Wissen um Differenz, soziale Ungleichheit und Machtverhält-

nisse (u.a. in Form von Sexismus, Rassismus, Bodyismus) sowie um unsere eigene Positionierung und Privilegien darin. Dieses Wissen und unsere Reflexionskompetenz, die Verschränkung von einer forschenden Haltung des Nicht-Verstehen und Verstehens, fließt in eine Perspektiverweiterung bei der Darstellung von Geschichten ein. Soweit wir zu diesen hohen künstlerischen Ansprüchen die Kraft und Möglichkeit haben – und ich bin mir hier unserer Beschränkungen auch wieder bewusst -, könnten wir hoffnungsvollerweise zu einer heilenden Wirkung unserer künstlerischen und therapeutischen wie pädagogischen Arbeit in diesen schwierigen Zeiten beitragen – und dies vielleicht sogar im Sinne einer verallgemeinerten Handlungsfähigkeit mit dem Ziel, der Welt nicht noch mehr zu schaden. Vielleicht kann es uns manchmal gelingen, durch unser Spiel den Mut zu emanzipatorischen Veränderungen zu stärken, auch wenn wir ganz sicher keine allgemeingültigen Antworten haben auf die Frage, wie wir sie letztlich erreichen können.

Literatur

- Bauer, Joachim (2016, 23. Aufl.): Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. München: Heyne
- Bertolt Brecht (1967): Gesammelte Werke in 20 Bänden. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Jonathan Fox(2006): The Limits of Empathy: Avoiding Bias on Stage“, http://playbacktheatre.org/wp-content/uploads/2010/04/CP_Article_Feb.2006.pdf
- Holzkamp, Klaus (1987): Grundkonzepte der Kritischen Psychologie. Edition Diesterweg-Hochschule, Heft 1: Gestaltpädagogik (1986). Reprint in: AG Gewerkschaftliche Schulung und Lehrerfortbildung (Hrsg., 1987): Wi(e)der die Anpassung. Texte der Kritischen Psychologie zu Schule und Erziehung, Verlag-Schulze-Soltau, S. 13-19, S. 5
- Rowe, Nick (2005) Playing the other: The ethical limitations of playback performing. Centre for Playback Theatre. <http://playbacktheatre.org/wp-content/uploads/2010/04/NickRowePlayingTheOther.pdf>

- Salas, Jo (1998, 1. Auflage): Playback-Theater. Berlin: Alexander Salas, Jo: Echoes in Playback Theatre stories (unveröffentlichtes Manuskript)
- Stanislavckij, Konstatin Sergeevic (1988): Die Arbeit des Schauspielers an der Rolle. Westberlin: Das Europäische Buch
- <https://www.playbacktheaternetzwerk.de/playbacktheater.html>, heruntergeladen am 28.08.17
- <http://www.playbackcentre.org>, heruntergeladen am 28.08.17
- <https://www.playbacktheaternetzwerk.de/playbacktheater.html>, heruntergeladen am 28.08.17
- <http://www.playbackcentre.org/about-playback-theatre/playback-theatre-its-uses/how-its-used/>, heruntergeladen am 28.08.17

Rückmeldungen gerne an:

Jutta Heppekausen, Gründerin von „Blickwechsel – Playbacktheater Freiburg“, Akkreditierte Trainerin beim Centre for Playback Theatre N.Y. (ATPT), Psychodramaleiterin, Theaterpädagogin, Supervisorin (MA) in eigener Praxis, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Anmerkungen

¹ Diese Schreibweise, die die weiblichen Wortstämme zum Ausgang nimmt, markiert mit dem Unterstrich den Versuch von Gendersensibilität im Sinne eines Verzichts auf – möglicherweise von den Adressierten – ungewollte Zuordnungen.

² Einführende Darstellungen dieser Theaterform sind zu finden für den deutschsprachigen Raum unter: <https://www.playbacktheaternetzwerk.de/playbacktheater.html> und international unter <http://www.playbackcentre.org>

³ So ist das „System“ von Stanislawski, anschaulich und anregend beschrieben in seinen Ausführungen zur Arbeit des Schauspielers an sich selbst und an der Rolle, kein wissenschaftlicher Text. Oft werden seine anspruchsvollen Erwartungen an das analytische Denken der Schauspieler und die Auseinandersetzungen mit den auch äußeren Umständen der Stücke übersehen (vgl. u.a. Die Vertiefung der gegebenen Umstände, Stanislawski 1988, 51 ff.). Ebenso bezieht sich Stanislawski immer wieder auf das Wechselspiel von Einfühlung und Distanz, wenn er z.B. von dem „zwiespältigen Dasein“ des Schauspielers spricht: „Der Schauspieler lebt, er weint und lacht auf der Bühne; doch weinend und lachend beobachtet er sein Lachen und Weinen. Und in diesem zwiespältigen Dasein, in diesem Gleichgewicht zwischen Leben und Spiel liegt die Kunst.“ (Stanislawski, zitiert nach Weintz 2008, 185)

⁴ „Pelgea Wlassowa: Wer noch lebt, sage nicht: niemals!

Das Sichere ist nicht sicher.

So, wie es ist, bleibt es nicht.

(Bertolt Brecht: Die Mutter, Frankfurt am Main 1967, Band 2, S. 895)

⁵ Jonathan Fox(2006): The Limits of Empathy: Avoiding Bias on Stage“, http://playbacktheatre.org/wp-content/uploads/2010/04/CP_Article_Feb.2006.pdf

⁶ Mit Vorläufern dieser Form wird unter verschiedenen Namen wie „In and out“, „Kaleidoskop“, „Open space“, „Open freeze“ und ähnlichen weltweit experimentiert.

⁷ Diese Darstellung fußt auf einem unveröffentlichten Protokoll der Fortbildung „Train the Trainer“ des PT-Netzwerkes e.V. in Berlin im Mai 2016 und der Fortführung unter Anleitung von Frau Zeller, Zürich/Schweiz im Mai 2017 sowie eigenen Erfahrungen

⁸ „... Wir stehen selbst enttäuscht und sehn betroffen

Den Vorhang zu und alle Fragen offen. (...)

Der einzige Ausweg wär aus diesem Ungemach:

Sie selber dächten auf der Stelle nach

(...)“ Aus dem Epilog zu „Der gute Mensch von Sezuan.“ Brecht 19167, Band 4, 1607

Blicke in die Vergangenheit – und wie diese die Zukunft verändern können

Jannina Brosowsky

Welchen Beitrag kann Theater leisten, um historisch gewachsene, unterdrückende Strukturen aufzubrechen? Im Folgenden suche ich nach Antworten auf diese Frage am Beispiel theaterpädagogischer Arbeit in Kapstadt, Südafrika. Ich besuchte dieses Land im Rahmen eines Praxissemesters 2017 zum ersten Mal und weiß nicht, wie es dort vor dem Ende des Apartheid-Regimes (1994) aussah. Doch das bedrückende Gefühl, dass der Unterschied nicht allzu groß ist, bleibt. Denn sobald man sich von Kapstadts Zentrum entfernt, ist die anhaltende ökonomische Schieflage innerhalb der Gesellschaft Südafrikas nicht zu übersehen: In Kapstadts Zentrum wird nach westlichem Vorbild recht sorgenfrei gelebt – abgegrenzt von der Mehrheit der Bevölkerung, die in Townships unter den Folgen der Apartheid leidet. Dort ist das Leben noch immer von Armut, Arbeitslosigkeit, medizinischer Unterversorgung und Kriminalität geprägt.

Warum sind die nach dem Ende der Apartheid bestehenden sozialen und ökonomischen Unterschiede auch heute noch so präsent – wie können diese überwunden werden? Und was kann Theater dazu beitragen?

1. Südafrika. Zeit für Veränderung

Mai 2017. Unter der gemeinsamen Leitung von mir und einer weiteren Praktikantin von ASSITEJ South Africa führt eine Gruppe Jugendlicher bei der Eröffnungszeremonie des ‚Cradle of Creativity‘ (des internationalen Weltkongresses und Theaterfestivals für Kinder und Jugendliche) im Baxter Theatre Centre Kapstadts eine selbsterarbeitete Performance auf. Sie handelt von Träumen zu ihrer persönlichen und politischen Zukunft. Die Basis dazu bildet das folgende Zitat von Nelson Mandela (2003): „We understand and promote the notion that while children need to be guided, they also have an entrenched right to be whatever they want to be and that they can achieve this only if they are given the space to dream and live about their dreams.“ Dieses Zitat stammt aus

einem Video-Clip von ASSITEJ South Africa aus dem Jahr 2015, der mit Erfolg für die Bewerbung um die Ausführung des Weltkongresses in Südafrika eingereicht wurde. Um den in diesem Video gezeigten Jugendlichen zu danken, wurde ihnen angeboten, bei der Eröffnungszeremonie auftreten zu können. Mir wird die Aufgabe übertragen, mit der Gruppe eine Performance dafür zu erarbeiten. Die Ideenfindung beginnt mit der Frage, was die Jugendlichen den internationalen Gästen mitteilen wollen. Im Anschluss werden sie aufgefordert, den Satz „I dream of...“ individuell zu vervollständigen. Bei diesem Prozess kommen Träume zum Vorschein, die sich auf die gegenwärtige Situation der Jugendlichen beziehen, die jedoch zugleich von Themen der Vergangenheit dominiert sind. Es geht um das Ausbrechen aus Strukturen, die sie einschränken, um die Stärkung der in der Apartheid unterdrückten Personengruppen, um die Befreiung der neuen Generation von diesen Altlasten, um Einheit, Gleichberechtigung, Respekt – und um den Traum, all dies verwirklichen zu können. Sie träumen davon, die Vergangenheit zu überwinden und stellen am Schluss ihre Wünsche und Träume, ihre Spiegel der Vergangenheit performativ als Positiv-Szenarien auf die Bühne: „I dream of raising a generation with dreams so big that they wet their pants and cower at the thought of these dreams, aspirations so high that they see beyond the unimaginative fences of the township into a world of endless possibilities.“ (Brosowsky/ Ramon)

Während der Arbeit mit einer Kinder-Theatergruppe bei ASSITEJ South Africa wird deutlich, in welchem Maße die Teilnehmenden durch jenes System, in dem sie leben, unterdrückt und eingeschränkt sind. So ist es mir anfangs kaum möglich, mit dieser Gruppe Übungen durchzuführen, welche auf Imagination und Fantasie aufbauen. Die Gruppe wirkt erschreckend ‚fantasie-arm‘. Dementsprechend sind die darauffolgenden Workshops dahingehend ausgerichtet, die Fähigkeit zum Fantasieren auszubauen. So wird z. B. geübt, Geschichten mit Hilfe von Bildern zu erzählen und dabei auch ‚sinnlose‘ Gedanken fließen zu lassen. Die Teilnehmenden der Gruppe werden durch Geschichten geleitet, die sie mit geschlossenen Augen wahrnehmen sollen. Sie nehmen bestimmte Objekte, wie z. B. einen Schmetterling oder einen Welpen, in ihrer Vorstellung in die Hand und erfühlen sie. – Es ist erstaunlich, wie schnell die Teilnehmenden sich darauf einlassen und wie sehr sie diese Art von Übungen genießen. Die Jugendlichen, die im Baxter Theatre auftreten, nehmen seit ungefähr fünf Jahren bei ASSITEJ South Africa an Theaterprojekten teil. Yvette Hardie bietet dieses Angebot und bemüht sich mit dem gesamten Team von ASSITEJ South Africas in Zusammenarbeit mit dem Community Centre und lokalen Schulen, dieses Programm kontinuierlich aufrechtzuerhalten. Sie ist der festen Über-



Demonstrierende Community-Mitglieder: „Stop abusing our children“

Foto: Jannina Brosowsky

Blicke in die Vergangenheit –

zeugung, dass der Zugang zu Theater der erste Schritt zu einer positiven Veränderung gesellschaftlicher Strukturen ist. Die Teilhabe an den Theaterprojekten hat deutlich positive Auswirkungen. Die Jugendlichen wurden – nach eigener Aussage – in dieser Zeit selbstbewusster und begannen zunehmend, sich Ziele zu setzen und neue Möglichkeiten auszuprobieren. So startet einer der Teilnehmenden ein eigenes Crowdfunding und ermöglicht sich dadurch die Teilnahme an einem nationalen Tanzwettbewerb. Diese Autonomie, die diese Jugendlichen entwickeln, ist in ihrem Umfeld alles Andere als selbstverständlich. Mir kommt es nachträglich vor, als seien ihnen Flügel gewachsen und durch den Zugang zu Theater der Glaube geschenkt worden, dass diese sie tragen können.

2. Vom Erinnern zum Voranschreiten

In seinem Beitrag „Any Color of the Rainbow - As Long as It's Gray“ in der Zeitschrift *African Studies Review* befasst sich Tim Prentki, englischsprachiger Autor und Professor für Applied Theatre und Theatre for Development, mit theatralen Lernräumen im Südafrika nach der Apartheid. Prentki thematisiert in seinem Artikel den Unterschied zwischen der harten gegenwärtigen Realität – und utopischen Vorstellungen von dem, was sein könnte. Theater könne diesen Unterschied begreifbar machen, einen Dialog stiften zwischen dem Bestehenden und dem Möglichen. In seinen Überlegungen bezieht er sich explizit auf Theaterprogrammatiken von Brecht und Boal. Demnach müsse ein Theater gemacht werden, das nicht nur vom (westlichen) Traum besetzt sei, sondern ein realistisches, lokal bezogenen Traum verfolge. Dies ist die Art von Erinnerungsarbeit, auf die ich mich im oben genannten Beispiel bezogen habe. Es zeigt, dass das Bestehende fortwährend vom Vergangenen beeinflusst wird. Die Träume der Jugendlichen sind durch die Last der Vergangenheit bedingt. Um die Zukunft positiv beeinflussen zu können, ist es notwendig, sich der Grenzen bewusst zu werden, die einem in der Vergangenheit auferlegt wurden. Es ist notwendig, sich daran zu erinnern, um einen Schritt weiter gehen zu können. Das autonome Handeln, welches die Jugendlichen zeigten, war bereits ein Schritt in diese Richtung. Sie befreiten sich von einschränkenden Strukturen und versuchten gesellschaftliche, politische, soziale oder andere Probleme zu erkennen und zu überwinden.

In diesem Sinne spricht auch Paulo Freire in seiner *Pedagogy of Hope* von einer Pädagogik, die Hoffnungen generieren soll, um Betroffene selbst zu ermächtigen, aus unterdrückenden Strukturen auszubrechen. Bei diesem Ansatz beruft er sich darauf, dass Unterdrückungen aus der Vergangenheit automatisch aufrechterhalten werden und diese nur verändert werden können, indem auf die unterdrückenden Strukturen hingewiesen wird. Dadurch sollen Möglichkeiten sichtbar gemacht werden, welche außerhalb dieser

Strukturen bestehen. Es wird das Ziel verfolgt, über gewisse Grenzen hinweg träumen zu können und dadurch neue Perspektiven und somit einen Antrieb für neue Handlungsstrukturen zu erlangen. Hoffnung kann laut Paulo Freire dann entstehen, wenn ‚limit situations‘ und ‚untested feasibilities‘ aufeinandertreffen. ‚Limit situations‘ stellen Gegebenheiten dar, welche die Handlungsmöglichkeiten einer Person einschränken. Einschränkende Faktoren sind hierbei meist auf das gesellschaftliche System zurückzuführen, in dem sich die Person befindet. ‚Untested feasibilities‘ dagegen sind ungeahnte Möglichkeiten, welche sich hinter den Begrenzungen der ‚limit situations‘ befinden. Die Hoffnung ist hierbei also ein Dreh- und Angelpunkt, der es einer Person ermöglicht, ihr Blickfeld zu erweitern, so über ihre eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten hinauszublicken und ungeahnte Möglichkeiten zu erkennen.

3. Die Notwendigkeit von Fantasie

Neben Paulo Freire thematisieren daher auch einige weitere Philosoph*innen, Wissenschaftler*innen und andere einflussreiche Persönlichkeiten wie beispielsweise Nelson Mandela, Martin Luther King Jr. und Ernst Bloch die Wichtigkeit der Möglichkeit zu träumen und diesen Träumen nacheifern zu können: „Also verlangt der Tagtraum spezifische Auswertung, denn er geht in ein ganz anderes Gebiet und öffnet es. Er reicht [...] bis zum verantwortlichen, scharf-tätig in die Sache eingesetzten [Traum] und zum gestalteten [sic] der Kunst.“ (Bloch 1954, S. 100) Die Fähigkeit zu träumen spielt in diesem Sinne eine wichtige Rolle, um a) Theater spielen zu können und b) Veränderungen zu ermöglichen. Ernst Bloch zieht einen Vergleich zwischen den Phantasien der Kunst und Träumen. Die für die Kunst notwendigen Phantasien sieht er als Antrieb, um ‚die Skizzen der Träume‘ zur Realität werden zu lassen. Er geht davon aus, dass auch die Besucher einer Theatervorstellung „gelöst und frei, [...] frei von etwas“ werden wollen (Bloch 1954, S. 441). Sie gehen also bewusst in ein Theater, um aktiv diese Erfahrung machen zu können. „[Sie werden] in das Leben der Bühne hineingezogen, [...] [sind] eben erwartend wie miterfahrend der Dinge gewärtig, die da kommen sollen.“ (ebd.) Träume sind der Knotenpunkt von Theater, Hoffnung und Bildung. Sie können eine neue Welt eröffnen, in dem über die alte geträumt wird.

Hoffnungen und Träume können demnach in dem Prozess unterstützend wirken, die einem auferlegten Grenzen zu überschreiten. Dazu muss jedoch vorerst die Voraussetzung erfüllt werden, träumen zu können. Dies impliziert eine Aufforderung Angebote zu schaffen, um Fantasie schulen, ausbauen, üben und erproben zu können. Wo wäre dies besser möglich als in der Auseinandersetzung mit Theater?

Literatur

- ASSITEJ SOUTH AFRICA: „Nelson Mandela (2003)“, in: *ASSITEJ - Cradle of Creativity 2017*, <http://www.assitej2017.org.za/about-2/> (Stand 25.06.2018).
- BLOCH, Ernst: *Das Prinzip Hoffnung*, Bd. 1, 1. Aufl., Berlin: Aufbau-Verlag 1954.
- BROSOWSKY, Jannina und Dagmar RAMON: „Performance der old VIPs“ Unveröffentlichtes Skript zur Inszenierung

- FREIRE, Paulo: *Pedagogy of Hope. Reliving Pedagogy of the Oppressed*, übers. von Robert R. BARR, New York, London: Bloomsbury Revelations 2016 (1992).
- MARTIN LUTHER KING JR.: *I have a dream...*, <https://www.archives.gov/files/press/exhibits/dream-speech.pdf> (Stand 25.06.2018)
- PRENTKI, Tim: „Any Color of the Rainbow - As Long as It's Gray: Dramatic Learning Spaces in Postapartheid South Africa“, in: *Afr. Stud. Rev.* 51 (2008), S. 91–106.

Dialogisches Erinnern.

Das ghanaisch-deutsche Studienprojekt TRACES OF COLONIALISM

Ole Hruschka

Was macht der Blick in die Vergangenheit mit uns? Inwiefern prägt der vermeintlich ferne Kolonialismus unsere Wirklichkeit noch heute? Welche neuen Haltungen und Einsichten bringt eine historische Spurensuche hervor? – Das sind Leitfragen innerhalb eines ghanaisch-deutschen Kooperationsprojekts, das sich mit Erinnerungskultur(en) auseinandersetzt. Das Konzept: „Traces of Colonialism“ bietet sechs ghanaischen und sechs deutschen Studierenden der Theaterpädagogik die Möglichkeit, sich auf die Spuren der Kolonialgeschichte – in beiden Ländern – zu begeben. Es geht darum, neue Perspektiven auf das gemeinsame koloniale Erbe zu entwickeln, das in beiden Ländern noch immer verschwiegen oder marginalisiert wird (vgl. Apoh, Lundt 2011). Die soziale Kunst des Theaters dient dabei als Medium der Erinnerung sowie als Ort der transkulturellen Begegnung in der Gegenwart.

Zeitlich und räumlich gliedert sich das Projekt in zwei Phasen: eine erste Recherchephase in Ghana, bei der sich die Gruppe konstituiert (13.-23.10.2017) – und eine zweite Phase in Deutschland, in der es vor allem darum geht, eine szenische Präsentationsform zu finden. Ergebnisse werden im Rahmen des Theaterfestival 40 Ways to Make the World More Attractive – Jugend spielt für Jugend international am jungen Schauspiel Hannover aufgeführt und reflektiert (18.-22.6.2018).¹

1. „On eye level?“ – Selbstbefragungen ‚weißer‘ Theatermacher_innen

Hannover im Frühjahr 2017. Obwohl ich bereits drei Mal in Ghana gewesen bin, weiß ich von den konkreten Hintergründen der deutschen Kolonialherrschaft in der Volta Region im Westen Ghanas und Togos (1884-1914) zunächst nur wenig.² Auch über die Expansionsbewegungen Brandenburg-Preußens bis zur sogenannten Goldküste im 17. Jahrhundert und die millionenfache Versklavung und Verschleppung von Menschen aus Afrika (slave trade) – einer der größten Katastrophen der Menschheitsgeschichte – gilt es mehr in Erfahrung zu bringen: Ich besuche das Deutsche Historische Museum in Berlin, das dem Thema „Deutscher Kolonialismus. Fragmente seiner Geschichte und Gegenwart“ bis Mai 2017 eine Sonderausstellung widmet (vgl. German Historical Museum 2016). Dort fasziniert mich der Kurzfilm „Togoland November“ von Jürgen Ellinghaus, eine ethnographische Studie, die Auswirkungen der deutschen Fremdherrschaft bis in die Gegenwart dokumentiert, etwa das seltsam ambivalente Verhältnis der Ghanaer_innen zu ‚deutschen Tugenden‘. Ich lese die ebenso lebendigen wie erschreckenden Schilderungen von Historiker_innen wie Rebekka Habermas und Peter Seebald über „Die deutsche Kolonie Togo“, erfahre so mehr über deren „strukturelle Gewalthaftigkeit“ und „inneren Widersprüche“. Vor allem verstehe ich nun besser, woher auf europäischer Seite bestimmte hegemoniale Vorstellungen stammen, die fortwirken bis ins Heute: „Überzeugungen von

rassistischer Überlegenheit ebenso wie die damit einhergehenden Annahmen über die Vorzüge der europäischen Moderne und deren Fehlen in Afrika“ (Habermas 2016, 17).

Vor diesem Hintergrund wird mir die politische Tragweite und die Aktualität des Themas ‚Kolonialismus und seine Folgen‘ bewusst – angefangen bei der ökonomischen Ungleichheit zwischen dem globalen Süden und dem globalen Norden bis zu rassistischen Ordnungen innerhalb unserer ideologisch umkämpften deutschen Einwanderungsgesellschaft. Mit der aus dem Ghana-Austausch geborenen Idee zu einer (post-)kolonialen Spurensuche befinde ich mich inmitten brisanter politischer Debatten, die auch das Theater und die Theaterpädagogik zunehmend erfassen (vgl. Meyer 2016). Zusätzlich sensibilisiert werden die Studierenden und ich bei einem intensiven Vorbereitungs-Coaching mit Marleen Wolter von der „Fräulein Wunder AG“, die uns von der internationalen Koproduktion „msonkhano.de/begegnungen.mw“ mit der Gruppe „Solomonic Peacocks“ aus Blantyre (Malawi) berichtet (vgl. Wolter 2018).

Soviel ist bereits vor Antritt der Ghana-Reise deutlich: Selbst ein in bester Absicht geplantes internationales Projekt ermöglicht nicht per se ein friedvolles soziales Miteinander, sondern wirft Fragen auf. Welche Risiken ergeben sich im Umgang mit ‚unaufgearbeiteter‘ Vergangenheit? Inwiefern wird die Probe hier zur Trauerarbeit? Wie unterscheiden sich Arbeitsweisen, ästhetische Normen und Konventionen?³ Birgt ein forschungsorientierter Theateransatz die Gefahr einer neuen Form der Ausbeutung (cultural appropriation)?⁴ Und was genau soll die Konzentration auf Studierende und die Geschichte ihrer Länder eigentlich leisten? Zwar treten sie selbstverständlich nicht als Repräsentant_innen einer ‚Nationalkultur‘ auf, sondern suchen Formen der Öffnung und Überschreitung (vgl. Heeg 2017).⁵ Aber wird nicht eine Begegnung ‚auf Augenhöhe‘ durch historisch gewachsene, ungleiche Machtverhältnisse – etwa die ungleichen ökonomischen Voraussetzungen der Teilnehmer_innen und ihrer Herkunftsländer – erschwert, wenn nicht sogar verhindert (vgl. Bharucha 1996)?

2. „Getting to know each other“ – Theatrale Recherchen in Ghana

Accra und Cape Coast im Herbst 2017. Angesichts des herzlichen Empfangs durch unsere ghanaischen Gastgeber_innen treten die eben genannten Bedenken zunächst völlig in den Hintergrund. Die Atmosphäre bei den ersten Begegnungen ist vielmehr geprägt von der Begeisterung, sich wiederzusehen oder einander endlich kennenzulernen.⁶ Neugierig folgen die Studierenden den für unsere weitere praktische Arbeit überaus anregenden Vorträgen ghanaischer Wissenschaftler_innen,⁷ lassen sich begeistert ein auf das von Elogo Gharbin (University of Cape Coast) und mir im Wechsel geleitete Workshop-Programm.

Dialogisches Erinnern.

2.1 „Reenactment“ – Schlüsselmomente der Kolonialisierung

Die erste Übung, mit der Elolo Gharbin die praktische Arbeit beginnt, erscheint auf den ersten Blick als ein typisches theaterpädagogisches Kennenlernspiel: Die Gruppe sitzt im Kreis. Jeweils eine_r der deutschen und der ghanaischen Teilnehmenden erhebt sich von ihrem bzw. seinem Stuhl, beide bewegen sich allmählich aufeinander zu, umkreisen sich neugierig, beobachten einander skeptisch, ängstlich oder fasziniert, wagen eine vorsichtige Berührung oder schütteln sich beherzt die Hände – oder gehen einfach schnell aneinander vorbei ohne näheres Interesse, ohne Blickkontakt. Bei seiner Anleitung weist Gharbin allerdings darauf hin, dass diese stummen Begegnungen auch als Reenactment eines historischen Geschehens gelesen werden können: Bewohner_innen der westafrikanischen Küstenregion und Europäer_innen treffen einander zum ersten Mal (vgl. Roselt; Otto 2012).

Diese und ähnliche Szenen, die wir im Laufe der Woche erproben und variieren, werden in Reflexionsrunden unter den Studierenden heiß diskutiert. Das Nachspielen von Kolonialisierungsprozessen – hier europäischer Eroberer bzw. christliche Missionarin oder dogmatischer europäischer Schulmediziner, dort afrikanische Dorfbewohner_innen – regt dazu an, mehr und Exakteres über historische Begebenheiten erfahren zu wollen. Doch es erzeugt auch Unbehagen. Werden hier nicht überkommene Vorstellungen von einer klaren, auf ‚Rasse‘ basierenden Trennung zwischen Kolonisierern und Kolonisierten affirmativ reproduziert und damit stabilisiert? Wie könnte man solche Stereotype anders rahmen, brechen, überwinden?

2.2. „Door of No Return“ – Ortsbegehung in Cape Coast Castle

Am nächsten Vormittag haben die Studierenden Gelegenheit, in ghanaisch-deutschen Tandems das UNESCO-Weltkulturerbe Cape Coast Castle zu erkunden. Ziel ist der gemeinsame Besuch eines geschichtsträchtigen Ortes, der die ehemalige Präsenz europäischer Kolonialmächte an der westafrikanischen ‚Goldküste‘ erfahrbar macht.⁸ Er symbolisiert Gewalt, Versklavung und Trauma bis heute.



Das Symbol des „Sankofa“ Vogels steht in Westafrika für das Lernen an der Vergangenheit.

Die Studierenden sind bei ihrem Besuch mit digitalen Aufnahmegeräten ausgestattet, um Gespräche und Sounds festzuhalten. Bevor sie einander über ihre Gefühle und Erfahrungen an diesem Ort interviewen, führt sie der ghanaische Tour-Guide durch die oberen Stockwerke der Burg in die Zimmer des berüchtigten Gouverneurs sowie in die unterirdischen Lagerräume und Gefängnisse. Die Führung vermittelt nicht nur abstrakte Informationen zu Geschichte und Architektur, sondern beinhaltet auch konkret-sinnliche Elemente, zum Beispiel als in einer ehemaligen Gefängniszelle für einige Minuten das Licht ausgeschaltet wird. Ein emotional höchst aufgeladener Erinnerungsort ist auch die dem Meer zugewandte *Door of No Return* – ein Tor, durch das die Gefangenen zu den im Hafen bereitliegenden Schiffen gebracht und in die ‚Neue Welt‘ deportiert wurden. Während sie ursprünglich den unwiederbringlichen Verlust von Heimat symbolisierte, wurde sie im Zuge der Umgestaltung der Anlage zu einer Gedenkstätte in *Door of Return* umbenannt und umgedeutet: Nun soll sie es afro-amerikanischen Besucher_innen und anderen Menschen in der Diaspora, deren Vorfahren verschleppt wurden, ermöglichen, in umgekehrter Richtung durch die Tür zu treten und dadurch zu ihren Wurzeln zurückzukehren. Die Gruppe der Studierenden trifft sich hier am Ende der Ortsbegehung zu Filmaufnahmen, die in der späteren Aufführung vorkommen: Alle 12 Teilnehmenden treten nacheinander vor die geschlossene Tür, verharren dort eine Weile und blicken in die Kamera – also direkt in die Augen der Betrachter_innen.

2.3 „Solo-Performances“ – Der Name als Identitätsmarker

Bereits in einer sehr frühen Probenphase sind die Studierenden aufgefordert, eine kurze Solo-Performance zu zeigen, in der sie sich selbst und ihr persönliches Interesse am Thema präsentieren.⁹ In dieser Probeneinheit entwickeln zwei ghanaische Studierende biografische Statements, die auch in der späteren Aufführung vorkommen. Darin setzen sie sich mit den Regeln und Konventionen der ghanaischen Namensgebung auseinander und machen die Herausforderungen einer (post-)kolonialen Identitätssuche deutlich:

„My name is Bismark. Obviously I am not Otto von Bismarck, but Bismark Ofori. You [gemeint ist das deutsche Publikum,



O.H.] may be wondering if the name has a link to the German chancellor of the 19th Century. Well, from my research I found no direct link, but may be there was a German Bismarck who impregnated an African woman, I am just guessing. Bismarck, in Ghana this name has a special meaning which is ‚Good news‘! Does the German name Bismarck have the same meaning for you?“ Während Bismarck seinem deutschen Namensvetter auf der Spur ist, den Assoziationsraum seines Namens spielerisch und provokativ auslotet, beschäftigt sich Valeries darauffolgendes Statement mit den inneren Konflikten einer Person, die sich ihrem ‚weißen‘ Namen ebenso verbunden fühlt wie ihrer ghanaischen Community. Die Szene führt ihre Entwicklung zu einer selbstbewussten Sprecherin vor, die die Doppeldeutigkeit ihrer gesellschaftlichen Position anerkennt und offensiv vertritt: „In class one, I was so proud of my name Valerie. But as I grew up I realized that the name Valerie became like a mask. I had lost my Ghanaian name, because I was forced by society to get an English name. So, I tried my best to go back to my name Akua Obenewaa, but it didn‘t work. [...] This actually represents me in a way: I still have the white name, which is Valerie and I still try to be this Black person. People keep asking if I was French but I tell them that I am Akan. Even if it is difficult sometimes, I think that is me now. Yes, I think that is me: a combination of the two. Valerie Akua Obenewaa Asare.“

2.4 „Understanding the past to shape the future!“ (Sankofa) – Zukunftsmanifeste

Ein wichtiger Meilenstein am Ende der Probenwoche in Ghana besteht in den szenischen Versuchen zu der Fragestellung „How can we decolonise our minds?“, in der es darum geht, gemeinsame Forderungen für die Zukunft zu entwerfen. In Arbeitsgruppen sammeln die Studierenden Antworten, entscheiden sich für je einen Slogan, den sie szenisch veranschaulichen. So entstehen optimistische, aber auch ironisch gebrochene „Zukunftsmanifeste“, von denen eine schließlich den programmatischen Auftakt der späteren Aufführung bildet: „Understanding the past to shape the future!“ Zu diesem Motto formen alle – unter der resoluten Anleitung von Efia Appiah, die korrigierend eingreift, wenn Deutsche sich zu sehr vordrängeln – mit ihren Körpern das Bild des „Sankofa“-Vogels, der in der traditionellen Akan-Gesellschaft für das Lernen aus der Vergangenheit steht. Unter Zuhilfenahme ihrer deutschen und ghanaischen Spielpartner_innen führt Efia Appiah uns seine genau festgelegte Ikonographie als Standbild vor Augen: „Indem das Tier seinen Kopf nach hinten wendet und zurückblickt, gelingt es ihm, sein Ei von seinem Rücken zu nehmen und damit zu verhindern, dass es zu Boden fällt. Dieses Ei steht für die nachfolgenden Generationen, die der Fürsorge bedürfen und erst ausgebrütet werden müssen. Erst durch eine aktive Handlung werden die Erkenntnisse aus der Vergangenheit für die Zukunft fruchtbar gemacht“ (Lundt 2013, 291).

3. „Divided remembrance“ – Deutsche und ghanaische Chorformationen

Hannover, Winter 2017 bis Frühjahr 2018. Zwischen der Ghana-Reise und dem Wiedersehen der Gruppe in Deutschland vergeht ein halbes Jahr. In dieser Zeit tauschen die Studierenden über

online-Plattformen Fotos, Filme, Audiofiles und transkribierte Texte aus, bearbeiten in Partner_innenarbeit selbstgestellte Aufgaben, klären organisatorische Fragen. Im Rahmen einer Lehrveranstaltung über „Theatrale Erinnerungsarbeit“ im Wintersemester 2017/18 untersuche ich mit Studierenden aus Hannover aktuelle Aufführungen, die koloniale Verbrechen theatral vergegenwärtigen und verhandeln („Medea“ am Schauspiel Hannover, „Sorry“ von Monster Truck, „Das Kongo Tribunal“ und „Five easy pieces“ von Milo Rau). In der dazugehörigen theaterpraktischen Übung entwickeln die am Ghana-Austausch beteiligten Studierenden eine Szene, in der sie innerhalb einer äußerst flexiblen chorischen Formation – sich wechselseitig ergänzend, kommentierend, kritisierend – einen 15-minütigen Crashkurs in deutscher Kolonialgeschichte absolvieren (1679 bis 1943), der dem staunenden Testpublikum bei der Semesterabschlusspräsentation vorkommen muss wie ein nicht enden wollender, sich zunehmend verselbständigender Redestrom.

Die Vorfreude auf die geplante dreiwöchige ghanaisch-deutsche Sommerschule in Hannover erhält in der Zeit vor der Ankunft unserer Gäste erhebliche Dämpfer: Die Visa-Abteilung der Deutschen Botschaft in Accra verweigert ihnen die Einreise nach Deutschland. Nach wochenlangem Hin und Her mit teils zermürbenden und für beide Seiten beschämenden Situationen, erweisen sich sämtliche Interventionsversuche und Widerspruchsverfahren gegenüber der deutschen Behörde als erfolglos. Mein ghanaischer Partner Elolo Gharbin und zwei der ghanaischen Studierenden erhalten kein Visum, aus nicht nachvollziehbaren Gründen. Eben jene Bundesregierung, die die Beziehungen zu Ghana und anderen afrikanischen Ländern zu einer „Schicksalsfrage“ für Europa (Merkel) erklärt, die den Austausch selbst aus Bundesmitteln finanziert – eben diese Bundesregierung macht das Projekt in seiner ursprünglich verabredeten Form unmöglich. Trotzdem entscheiden wir uns, das Projekt mit nur vier der eingeladenen ghanaischen Teilnehmenden, die erst wenige Tage vor dem ursprünglich geplanten Premierentermin eintreffen, durchzuführen.

Als besonders hilfreich und produktiv erweist sich für die verbleibende Probenzeit in Hannover die Empfehlung von Nadine Golly vom Bildungskollektiv „Karfi“ (Stärke), gemeinsame *und getrennte* Räume zu schaffen. Ihr eintägiger, nur für die ghanaische Teilgruppe konzipierter Workshop sensibilisiert für Schwarze Perspektiven innerhalb einer vom ‚weißen Blick‘ dominierten Theaterkultur sowie für das Leben der afrikanischen Diaspora in Deutschland.¹⁰ In den darauffolgenden Gesprächen wird uns bewusst, wie wirkmächtig asymmetrische Strukturen oder gar rassistische Haltungen noch immer sind – und dass sie sich selbst mit viel gutem Willen im Zwischenmenschlichen nicht ohne Weiteres überwinden lassen. Ein großer Schritt besteht vielmehr darin, sich der inhärenten Gewalt des kolonialen bzw. postkolonialen Diskurses zu stellen und sich mit der eigenen Positionierung innerhalb sozialer Machtverhältnisse auseinanderzusetzen.

In rekordverdächtiger Zeit entwickeln die ghanaischen Studierenden daraufhin – auch als Antwort auf die deutsche Chorformation – eine eigene szenische Geschichtslektion aus westafrikanischer Perspektive, die mit der Kritik an der ‚weißen‘ Deutungshoheit über Geschichte beginnt („Does the African have a history?“) und am Ende in der kraftvollen Geste eines self-empowerments kulminiert („We can do everything!“).

Dialogisches Erinnern.

Mit Blick auf die Inszenierung und ihre beabsichtigten Wirkung auf das Publikum in Hannover entschließen wir uns bei einer Dramaturgie-Sitzung, beide Chöre voneinander abzugrenzen *und* aufeinander zu beziehen: Die ghanaische Gruppe verfolgt das deutsche Chorkollektiv zunächst aus der Halbdistanz im Hintergrund, um dann eine eigene Geschichtsauffassung zu präsentieren, die den bis heute andauernden „Ausgang aus der langen Nacht“, den Kampf um Unabhängigkeit und Selbstbestimmung, ins Bewusstsein rückt (vgl. Mbembe 2016). So wird deutlich: Gegenstand und ‚Common Ground‘ des Projekts ist zwar eine *gemeinsame* Vergangenheit, sind *teilbare* Geschichten (shareable narratives) zugleich aber geht es auch um die behutsame Suche nach *unterschiedlichen* Perspektiven, um eigensinnige, *geteilte* Erinnerung.

4. „Dangerous questions“ – Die Aufführung als transkultureller Reflexionsraum

Hannover, Juni 2018. Die geschilderten Probenergebnisse werden zu einer 30-minütigen Szenenfolge verdichtet und zwei Mal Publikum aufgeführt – im universitären Theateraum *milchbar* und als Gastspiel beim Festival „Jugend spielt Jugend international“ am jungen Schauspiel Hannover.¹¹

Den Auftakt der Inszenierung bildet eine Szene, die auf das Fehlen der beiden ghanaischen Studierenden aufmerksam macht: Während im Hintergrund das Video mit allen Projektteilnehmer_innen vor der *Door of No Return* auf Leinwand projiziert wird, treten die anwesenden Spieler_innen live vor ihr filmisches Ebenbild, dabei bleibt das Zentrum der Bühne jedoch zwei Mal leer, um auf die zwei fehlenden Darsteller_innen hinzuweisen.

Das Ende der Aufführung besteht aus Fragen, die die Spielenden direkt ans Publikum adressieren. Darunter ist eine besonders heikle Frage, die an die Ängste der Weißen rührt, etwas von ihren Privilegien abgeben zu müssen: „When will the Blacks kill all the whites?“ Antwort nach einer Stille: „This is a dangerous question.“

Die Kommunikation zwischen Akteuren_innen und Publikum wird anschließend im Rahmen von Nachgesprächen fortgeführt, die die Szenenfolge ergänzen und vervollständigen, ja rückblickend als erweiterte Form bzw. als Teil der Aufführung zu verstehen sind. Das Format dieser Publikumsinteraktion, von Nadine Golly und der Hildesheimer Kulturwissenschaftlerin Nadiah Riebensahm umsichtig moderiert, erweist sich als Glücksfall, denn es bietet die Möglichkeit eines direkten, offenen Dialogs. Eines Dialogs, der auf die vorhergehende Szenenfolge als Kommunikationsanlass zwar eng bezogen bleibt, das übliche Frage- und Antwortspiel von Podiumsdiskussionen dabei jedoch aufbricht und demokratisiert: Alle Zuschauenden sind aufgefordert, Fragen zu notieren, die dann von der Moderatorin nach dem Zufallsprinzip ausgewählt und vorgelesen werden (Was war der Starting Point dieses Projekts? Wie wurden die Studierenden ausgewählt? Wer hat die künstlerischen Entscheidungen getroffen?). Diejenigen unter den Projektteilnehmer_innen, die sich angesprochen fühlen, nehmen für ihre Antwort einen freien Stuhl in der Mitte der Bühne ein. Einer der ghanaischen Studierenden äußert sich zum Beispiel dazu, dass er sich mit Ansätzen forschungsbasierter Theaterarbeit erst vertraut machen musste. Die kollektive Produktionsform bezeichnet er jedoch als „eye opener“, da er aus der universitären Theaterpraxis in Ghana eher eine direktive Regiearbeit gewohnt sei.



Anschlusskommunikation: Das Publikumsgespräch gehört zur Aufführung



Fotos: Moritz Küstner

Auf eine Wortmeldung aus dem Publikum, die suggeriert, Kolonialismus sei letztlich ‚nur‘ eine kriegerische Handlung, entgegnet eine ghanaische Studentin: „Colonialism is not just about fighting. It is something that destroys identities. It is a pervers thing. It begins when you tell someone that his or her culture, identity, race is inferior. It is about taking away something that is of value to someone, replacing it with yours and saying: ‚This is what you have to aspire to!‘“

Im Format des Nachgesprächs wird jedoch auch deutlich, dass sich nicht sämtliche Fragen oder Missverständnisse aussprechen, diskutieren und bereinigen lassen. Vielmehr ergeben sich immer neue Fragen: Wie zum Beispiel ist mit der hartnäckigen Behauptung eines ghanaischen Studierenden umzugehen, der Kolonialismus habe durchaus auch positive Effekte hervorgebracht (Straßenbau, Architektur, Bildungsangebote etc.)?

5. „Delicate heritage“ – Theatrale Erinnerungsarbeit unter transnationaler Perspektive

Traces of Colonialism verfolgt ein kommunikatives und ethisches Interesse, das sich in Anlehnung an Aleida Assmann als eine dialogische Form von Erinnerungsarbeit beschreiben lässt, die unter transnationaler Perspektive die „wechselseitige Anerkennung von Opfern und Tätern“ anstrebt (Assmann 2013, 200). Dialog meint in unserem Zusammenhang nicht im engen Sinne ein antagonistisches Prinzip der wechselseitigen Konfrontation, sondern den gemeinsamen Versuch, ganz unterschiedliche Stim-

men zu Wort kommen zu lassen und zu hören, die einander jedoch durchaus wechselseitig relativieren und kommentieren können (moderiertes Gespräch, geteilte Räume, Rede und Gegenrede, synchrones Sprechen, offenes Fragen, Kommentar und Kritik). Von einer solchen dialogischen Grundstruktur war das Projekt durchweg geprägt, methodisch wie theatral. Es verknüpfte dabei verschiedene Reflexionsebenen: angefangen bei historischen Grundlagen über Ansätze der künstlerisch-ästhetischen Forschung (Interviews, filmische Dokumentation der Recherchen etc.) bis hin zu aktuellen zivilgesellschaftlichen Aktivitäten zum Thema Rassismus.

Traces of Colonialism belegt, dass man sich historischen Konstellationen mit theatralen Rechercheverfahren neugierig annähern und dabei Bezüge zur Gegenwart herstellen kann. Die vorliegende Dokumentation ist deshalb auch als Beitrag zu einem fachdidaktischen Diskurs über künstlerisch-pädagogische Konzepte zu verstehen, wie man Theater und Darstellendes Spiel in der Lehrerbildung und an der Schule, etwa im Fach Geschichte oder im „Lernbereich Globale Entwicklung“, fruchtbar machen kann. Nicht zuletzt bin ich als deutscher Hochschulvertreter innerhalb des Projekts immer wieder mit meiner ‚eurozentrischen‘, ‚weißen‘ Position konfrontiert gewesen, die sich kaum hintergehen, ändern oder verlernen lässt. Dabei beschäftigte und bedrängte mich insbesondere eine Frage – bei den konzeptionellen Vorüberlegungen, im Laufe der Recherchen und Proben, während der Aufführungen sowie bei der Verschriftlichung dieses Projektberichts: „Wer schaut von welcher Position in welchen gesellschaftlichen Machtverhältnissen wen wie an?“ (Eilers 2015, 542).

Literaturhinweise

- Apoh, Wazi; Lundt, Bea (Hg.) (2011) Germany and its West African colonies; ‚exvacations‘ of German colonialism in post-colonial times. Winneba. Wien: Lit.-Verlag
- Asiedu, Awo Mana (2014) The Performing Arts in African-Ghanain Perspectives: An Introduction. In: University of Ghana Readers (Hg.) The Performing Arts in Africa. Ghanaian Perspectives. School of Performing Arts 65th Anniversary Commemorative Reader, S. 1-9
- Assmann, Aleida (2013): Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention. München: Verlag C. H. Beck
- Bharucha, Rustom (1996) SOMEBODY'S OTHER: Disorientations in the cultural politics of our times. In: Pavis, Patrice (Ed.) THE

- INTERCULTURAL PERFORMANCE READER. London, New York: Routledge, S. 196-212
- Eggers, Maisha; Kilomba, Grada; Pesche, Peggy; Arndt, Susan (Hg.) (2017) Mythen, Masken und Subjekte: Kritische Weisheitsforschung in Deutschland. Münster: Unrast Verlag
- Eilers, Dirk (2015) Theater. In: Arndt, Susan; Ofuately-Alazard, Nadja (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verlag, S. 538-545
- German Historical Museum (Hg.) (2016) German Colonialism: Fragments, Past and Present. Berlin

- Habermas, Rebekka (2016) Skandal in Togo. Ein Kapitel deutscher Kolonialherrschaft. Frankfurt am Main: Fischer
- Heeg, Günther (2017) Das transkulturelle Theater. Recherchen 130. Berlin: Theater der Zeit
- Hobuß, Steffi; Lölke, Ulrich (Hg.) (2007) *Erinnern verhandeln. Kolonialismus im kollektiven Gedächtnis Afrikas und Europas*. Münster: Westfälisches Dampfboot
- Lüking, Carola (2018) *Traces of Colonialism. Methoden und Verfahren der theatralen Erinnerungsarbeit innerhalb eines ghanaisch-deutschen Studienprojekts*. Bachelorarbeit im Studienfach Darstellendes Spiel, Leibniz Universität Hannover (unveröffentlicht)
- Lundt, Bea (2013) Die alten Lieder und die neuen Emotionen. Transkulturelles historisches Lernen in Ghana (Westafrika). In: Brauer, Juliane; Lücke, Martin (Hg.) *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven*. Göttingen: V&R unipress, S. 277-302
- Mbembe, Achille (2016) *Ausgang aus der langen Nacht. Versuch über ein entkolonialisiertes Afrika*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Meyer, Tania (2016) *Gegenstimmgebung. Strategien rassismuskritischer Theaterarbeit*. Bielefeld: Transcript
- Roselt, Jens; Otto, Ulf (2012) *Theater als Zeitmaschine. Zur performativen Praxis des Reenactments. Theater- und kulturwissenschaftliche Perspektiven*. Bielefeld: Transcript
- Seebald, Peter (2013) *Die deutsche Kolonie Togo 1884-1914. Auswirkungen einer Fremdherrschaft*. Berlin: Ch. Links
- Wolter, Marleen (2018) Was bedeutet Recherche im Kontext interkultureller Koproduktionen? Online unter: http://frauleinwunderag.net/wp-content/uploads/2016/07/DOC_Essay_Interkultur_Recherche_Wolter.pdf (letzter Abruf: 30.8.2018)

Anmerkungen

¹Das Projekt ist aus Kontakten zu ghanaischen Universitäten hervorgegangen, die seit 2011 bestehen (vgl. ZfT, Heft 65: „fairCulture – Theater und Entwicklung“). Basis ist die kontinuierliche Netzwerkarbeit der Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater (BAG), die bereits seit 2002 den Austausch zwischen ghanaischen und deutschen Fachkräften der Theaterpädagogik und Jugendlichen aus Mitteln des BMFSFJ initiiert und fördert. Mein Dank gilt insbesondere BAG-Geschäftsführerin Ute Handweg für ihr Engagement und ihre Unterstützung der engen Zusammenarbeit zwischen Dr. Awo Mana Asiedu (Theatre Department, University of Ghana, Legon), Dr. Vitus Nanbigne und Elogo Gharbin (Department for Theatre and Film Studies, University of Cape Coast) – und mir.

²NS-Zeit und Holocaust sind bis heute die bestimmenden Themen im Geschichtsunterricht an deutschen Schulen. Die deutsche Öffentlichkeit hat von der Kolonialherrschaft im heutigen Namibia („Deutsch-Südwest“) mehr Kenntnis genommen als von derjenigen in Westafrika („Togoland“). Zum Einstieg in die Thematik empfehle ich die Dokumentation „ReMIX Togo“ von Nadja Ofuately-Alazard und Nicolas Grange, die auf dem online-Auftritt der Bundeszentrale für Politische Bildung verfügbar ist: <http://www.bpb.de/mediathek/254151/remix-africa-in-translation-togo>

³Theatre und Performance sind Begriffe aus der europäischen Theatertradition, die in Ghana im Zuge der englischen Kolonialherrschaft eingeführt wurden. Afrikanische Theatersprachen werden erst nach der Unabhängigkeitserklärung zum Gegenstand des akademischen Diskurses (vgl. Asiedu 2014).

⁴In ihrer Projektdokumentation begegnet eine der deutschen Studierenden dem kritischen Einwand, dass Forschungsprozesse immer auch „Sammelungs- und Aneignungsprozesse“ seien, mit dem Argument, dass das Projekt ja nicht darauf abziele, ‚das Fremde‘ zu beforschen bzw. zu naturalisieren, sondern darauf, „sich über die eigene Position innerhalb einer strukturell nassistisch formierten Gesellschaft bewusster zu werden“ (Lüking 2018, 13).

⁵Die Artikel ‚deutsch‘ und ‚ghanaisch‘ im Titel markieren in erster Linie einen geografischen Raum, auch wenn sie zugleich historisch, politisch und ästhetisch konnotiert sind.

⁶Die beteiligten Studierenden bewarben sich mit Lebenslauf, dem Nachweis ihrer Studienleistungen und einem Motivationsschreiben und wurden von den Lehrenden der drei beteiligten Hochschulen ausgewählt. In Ghana besteht die Gruppe aus Efia Kwaa Appiah, Valerie Asare, Julian Baufeldt,

Felix Büchner, Grietje Hansen, Carola Lüking, Bismark Larbi Ofori, Julia Schöneberger, Derek Sewornu, Gifti Tay, Samuel Tetteh, Sören Traulsen – und dem Drummer Elvis.

⁷Die Projektarbeit beginnt mit Vorträgen über „Germany and Its West African Colonies“ (Dr. Wazi Apoh, Head of Department of Archaeology and Heritage Studies, University of Ghana, Legon) und über „African Theatre and Performance“ (Dr. Awo Asiedu, Senior Lecturer am Theatre Arts Department, UoG).

⁸Cape Coast Castle war im 17. Jahrhundert zuerst ein militärischer Stützpunkt der Niederländer, dann der Schweden („Fort Carolusborg“), später Teil der ‚Dänischen Goldküste‘, schließlich im Besitz des Britischen Königreichs. Im Jahr 1844 wurde in Cape Coast Castle der Sitz der britischen Kolonialregierung eingerichtet. Mit der Unabhängigkeit Ghanas im Jahr 1957 fiel die Burg in Obhut des ‚Ghana Museums and Monuments Board‘ (GMMB) und als Ort des Gedenkens eingerichtet. 1979 wurde es zum UNESCO-Weltkulturerbe ernannt.

⁹Als Hinführung erhalten die Spieler_innen zuvor die Aufgabe, vier unterschiedliche Auftritte zu absolvieren, die sich steigern: Sie sollen a) auftreten, mit Blick ins Publikum innehalten (freeze) und wieder abtreten; b) auftreten, sich kurz mündlich vorstellen (Name, Alter, Herkunft etc.); c) auftreten, sich kurz mündlich vorstellen, eine besondere Eigenschaft nennen; d) auftreten, sich kurz mündlich vorstellen, daraufhin eine besondere Eigenschaft nennen – und zu dieser Eigenschaft eine Geste ausführen. Die Übung wird in der anschließenden Reflexion zum Anlass genommen, über Bühnenpräsenz, Formen der Selbstdarstellung sowie das Verhältnis von Wahrheit und Fiktion auf der Bühne zu sprechen.

¹⁰Vgl. online unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/afrikanische-diaspora>

¹¹Die Studierenden besuchten Aufführungen des regionalen Schultheaters und erlebten internationale Koproduktionen, nahmen am Begleitprogramm des Festivals teil, erhielten Theorieimpulse aus Lectures und Workshops.

¹²Im „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ der Kultusministerkonferenz (überarbeitete Auflage, 2016) ist der Beitrag der Fächer Kunst und Musik zwar aufgenommen, das Fach Theater/Darstellendes Spiel kommt darin allerdings nicht vor.

Der Kreis als Bühne theatraler Erinnerungen. Theater in der Pflege von Menschen mit Demenz

Jessica Höhn, Stefanie Seeling, Franziska Cordes

Donnerstagnachmittag in einer Altenpflegeeinrichtung. Im Wohnbereich auf der ersten Etage stehen einzelne Kaffeetassen auf den Tischen, auf dem Boden liegen Kuchenkrümel und aus dem Radio sind die 15.00 Uhr Nachrichten zu hören. Zwei Forscherinnen tragen Taschen und Kameraausrüstung herein. Sie räumen die Tische zur Seite, rollen einen grünen, runden Teppich aus und stellen zwölf Stühle in einem Stuhlkreis bereit. In die Mitte kommt ein roter Koffer, darauf ein Lautsprecher aus der ein Charleston-Lied erklingt. Zuletzt richten sie die an der Seite stehende Videokamera auf den Kreis aus und sortieren die Beobachtungsbögen. Innerhalb weniger Minuten hat sich die Wohnküche in ein Theaterlabor mit Bühne verwandelt.

Es ist der Raum, in dem die theaterpädagogischen Interventionen zum Forschungsprojekt ‚TiP.De – Theater in der Pflege von Menschen mit Demenz‘ stattfinden. Die Studie wird von April 2017 bis März 2020 an der Hochschule Osnabrück, am Campus Lingen durchgeführt. Den Anstoß gaben interdisziplinäre Lehrveranstaltungen zwischen dem Studiengang Theaterpädagogik am Institut für Theaterpädagogik und dem Studiengang Pflege dual am Institut für duale Studiengänge, sowie das Projekt ‚Lachfalten helfen heilen‘, in dem Studierende mit Patienten der geriatrischen Tagesklinik Theater spielen (Kurpat, Gödecker & Seeling, 2014). Gefördert durch den Europäischen Fonds für regionale Entwicklung (EFRE, ZW6-85003210) und das Land Niedersachsen, ist TiP.De bundesweit das erste interdisziplinäre Forschungsprojekt, in dem eine Mitarbeiterin aus der Theaterpädagogik und der Pflege zusammenarbeiten. Diese Kombination ist für beide Berufsgruppen eine Innovation, sowohl in der Zusammenarbeit wie auch in der Konzeption eines Handlungsmanuals zur Theaterarbeit mit Menschen mit Demenz. Derzeit arbeiten Theaterpädagogen/innen in geriatrischen Kontexten mit kaum validierten Erkenntnissen zu Methoden, Formaten und Wirkung (Skorupa, 2014). Von Seiten der Pflegewissenschaft gibt

es Bedarf nach vertiefenden Forschungsarbeiten zum nicht-medikamentösen, individualisierten Umgang mit Menschen mit Demenz, da hier der Pflege- und Betreuungsbedarf in den nächsten Jahren deutlich ansteigen wird.

Aktuell wird von 1 bis 1,2 Millionen Menschen mit Demenz in Deutschland ausgegangen und der Großteil wird stationär versorgt. In deutschen Alten- und Pflegeheimen sind über 60 Prozent der Bewohner/innen von einer Demenz betroffen und die Tendenz ist steigend (Wißmann, 2010). Im Jahr 2050 werden bundesweit drei Millionen Menschen mit einer Demenzerkrankung erwartet (Müller-Hergl, 2013). Dies bedeutet für die vollstationäre Versorgung eine langfristige Umstellung in der Pflege und Betreuung dementiell erkrankter Menschen. ‚TiP.De – Theater in der Pflege von Menschen mit Demenz‘ widmet sich der Entwicklung, Implementierung und Überprüfung eines solchen individualisierten, nicht-medikamentösen Konzeptes. Mit Theater, speziell mit Methoden der Theaterpädagogik, sollen in der Pflege von Menschen mit Demenz neue Wege erschlossen werden, um die Versorgung dieser Zielgruppe zu individualisieren und die Lebensqualität zu verbessern. Die Evidenzlage zu künstlerischen Interventionen ist generell, aber insbesondere im Bereich der Demenzversorgung unzureichend (DGN & DGPPN, 2016). Studien zum Senioretheater zeigen allerdings, dass Theaterspielen in einer Gruppe die Lebensqualität erhalten und verbessern kann (Seeling & Cordes, 2017; van Haften-van Dijk, van Weert & Dröes, 2015). Wobei die Mehrzahl der Bildungsziele des Theaters für Menschen mit Demenz an Bedeutung verlieren. Eine Teilhabe an Kultur gibt ihnen Möglichkeiten ihre Potenziale und Kompetenzen wahrzunehmen, neue Erfahrungsräume zu erkunden, andere Formen des Ausdrucks und der Kommunikation zu finden und sich ihrer eigenen Identität zu vergewissern (Nebauer & de Grote, 2012).



Foto: Jessica Lebrink

Der Kreis als Bühne theatraler Erinnerungen.

Die Tür der Wohnküche geht auf, die ersten Bewohner/innen kommen mit ihren Rollatoren herein, Mitarbeiter/innen aus der Pflege bringen Teilnehmende im Rollstuhl in den Raum. Heute ist bereits der sechste Termin von insgesamt zehn Interventionen, die einmal wöchentlich an einem festgelegten Nachmittag stets zur gleichen Uhrzeit stattfinden. Zwei Altenpflegeeinrichtungen aus der Kreisstadt Meppen im Landkreis Emsland konnten als Kooperationspartner für die Studie gewonnen werden. Im Frühjahr und Herbst 2018 finden dort die Interventionen statt. Um ein Signifikanzniveau von $\alpha=0,05$ bei einer erwarteten Drop-out Rate von 30 Prozent zu erhalten, werden pro Interventionsgruppe maximal zehn Teilnehmende ($n=40$) zugelassen (Bortz & Döring, 2016). Die Auswahlkriterien für die Probanden waren: eine medizinische Demenz Diagnose, zwei ENP-Pflegediagnosen und ein Mini-Mental-Status-Testergebnis (MMST) von leichter bis mittelschwerer Demenz, wie auch ein ausreichender Grad der Mobilität (keine Bettlägerigkeit).

Die Rolle der Spielbegleiterin

Jede Spieleinheit wird durch eine Demenzfachkraft aus der hauseigenen Betreuung begleitet. Sie ist direkte Ansprechperson für die Teilnehmenden und auch für die Betreuer/innen der Altenpflegeeinrichtung, die nicht aktiv ins Projekt involviert sind. Zusätzlich ist sie über den Zeitraum von zehn Wochen angehalten mit den Wissenschaftlerinnen die Messinstrumente anzuwenden. Die Datenerhebung und -auswertung wird im mixed-method-Design durchgeführt. In der Pre- und Posterhebung werden vier reliable und valide Assessmentinstrumente zur Messung des Outcomes angewendet. Dazu zählen: QUALIDEM 2.0, Cohen-Mansfield Agitation Inventory (CMAI) und Heidelberger Instrument zur Erfassung der Lebensqualität demenzkranker Menschen (HILDE). Hinzu kommt eine videografische Dokumentation jeder Interventionseinheit. Neben Organisation und Datenerhebung ist die Demenzfachkraft auch eine Schlüsselfigur in der Theaterintervention:

In der neuen Situation des Theaterspielens bietet sie den Teilnehmenden Sicherheit und Orientierung.

Sie agiert als aktive Spielbegleiter/in, indem sie z.B. die Impulse der Spielleitung verstärkt oder hilft den Spielfaden wiederaufzunehmen.

Sie gewährleistet Kontinuität in der Beziehungsgestaltung und -erhaltung, da sie über die Dauer der Intervention hinaus ein fester Bezugspunkt bleibt.

Mit ihrer Kompetenz schätzt sie die körperliche und geistige Verfassung des Einzelnen ein und reagiert auf gesundheitliche Veränderungen.

Sie übernimmt pflegerische Aufgaben, z.B. das Anreichen von Getränken, Unterstützung beim Gang zur Toilette oder betreut Einzelne, wenn sie z.B. den Raum verlassen wollen.

Die Teilnehmer/innen haben inzwischen ihren Platz im Kreis gefunden. Der Teppich als Symbol für die Spielfläche dient ihnen dabei als Orientierung im Raum und zusammen mit der Begrüßungsmusik wird er auch zum konstanten Trigger für das Körpergedächtnis. Beim Betreten des Raums erinnert man sich: Hier passiert gleich etwas. Im Verlauf der letzten sechs Wochen

hat sich so eine gewisse Vertrautheit eingestellt, auch wenn manche sich immer wieder aufs Neue einander vorstellen. Hilfreich ist dabei ein Namensschild, das die Spielleitung jedes Mal zu Beginn für alle Beteiligten erstellt und den Teilnehmenden für alle sichtbar aufklebt. In der Tradition des ‚Theater-Du‘ werden die Akteure mit dem Vornamen angesprochen, was im Pflegealltag in der Regel nicht üblich ist, jedoch von den Beteiligten unkommentiert akzeptiert wird. Auch für Menschen mit Demenz gilt: der Rahmen der Situation bestimmt die Regeln, die in ihr gelten. Die Theaterpädagogin öffnet den roten Koffer und holt ein kleines Stoffschwein heraus. Es liegt durch seine Füllung aus Kunststoffperlen und seinen Nickstoff angenehm in der Hand. Das rosafarbene Theatermaskottchen wird von den Teilnehmer/innen freundlich begrüßt. Die Spielleitung reicht es mit den Worten: „Herzlich Willkommen zum Theaterspielen“ an ihren Spielpartner zur Rechten weiter. Das Perlsacktier wandert durch den Kreis und wird von jedem untersucht. Es werden Mutmaßungen darüber getroffen, ob das Tier zugenommen hat und diskutiert, wann es schlachtreif ist. Gleichzeitig achten die Spieler/innen darauf, dass es weiter durch den Kreis wandert. Das Ritual erleichtert die Kontaktaufnahme untereinander und schafft Gesprächsanlässe, die im Alltag aufgrund der Demenzerkrankung nicht mehr so leicht gelingen (Kitwood, 2013). Die Aufwärmphase beginnt stets mit diesem Begrüßungsritual, an das das gegenseitige Zuschmeißen des Maskottchens anknüpft. Das Spiel aktiviert das Körpergedächtnis und regt die Wahrnehmung für den Bühnenraum und das Gegenüber im Kreis an. Nach sechs Terminen gelingen die Bewegungsabläufe des Werfens und Fangens bewusster und zielgerichteter.

Theatrale Erinnerungsarbeit

Das Lied ‚Im Märzen der Bauer‘ eröffnet die Spielphase. Es ist eine erste Einstimmung auf den thematischen Schwerpunkt unter dem die Intervention steht. Mehr als 400 Jahre prägte die Landwirtschaft das Erwerbsleben im Emsland. Mit dem Konjunkturpaket ‚Emslandplan‘ in den 1950er veränderte sich die wirtschaftliche Situation der Region, allerdings gab es bis in die 1970er Jahre noch unterbäuerliche Strukturen, das sogenannte ‚Heuerlingswesen‘ (Robben & Lensing, 2014). Heute hat sich die Zahl der Bauernhöfe mehr als halbiert. Die Probanden der TiP.De-Studie, geboren im Zeitraum von 1923 bis 1943, haben die strukturellen Veränderungen noch aktiv miterlebt. Für sie gehören diese Erinnerungen an das Leben auf dem Lande, ebenso wie das Sprechen der plattdeutschen Sprache zur kollektiven Erinnerungskultur des Emslandes und damit zur biografischen Identität des Einzelnen. Folglich sind bäuerliche Traditionen und das Leben im Einklang mit den Jahreszeiten im Langzeit- und Körpergedächtnis verwurzelt und auch mit einer Demenzerkrankung noch abrufbar (Berendonk et al., 2011; Spittel, 2011). Wie in der vorherigen Einheit holt die Theaterpädagogin zwei Schneiderpuppen in bäuerlicher Arbeitskleidung, von der Gruppe benannt als ‚Bauer Hinnerk‘ und ‚Bäuerin Mia‘ in den Kreis. Sie sind passive Rollenträger und gleichzeitig sinnlicher Impuls. Ausgehend vom Basalen Theater wecken die Figuren die Neugier der Teilnehmer/innen und bieten Anreize für die Phantasie. Neben den Kostümen (grobe Cordhose, Kittelschürze, Holzschuhe), sprechen Requisiten vom Bauernhof (Heu, Milch-

kanne, Strohbesen) und Musik, sowie Geräusche (Volkslieder, Kuhglocken, Tierlaute) auf nonverbaler Ebene die Sinne und das Körpergedächtnis an. Das Oberthema verbindet die einzelnen Interventionen, wobei jede einzelne Stunde thematisch in sich abgeschlossen ist.

Wechselspiel von ‚Als-ob‘ und im ‚Hier und Jetzt‘

Eine Spielerin entdeckt in der Kittelschürze der Bäuerin-Figur eine Postkarte und die Spielbegleiterin bittet sie vorzulesen. Es ist eine Einladung von der Tante. Sie möchte, dass Mia und Hinnerk sie in der Stadt besuchen kommen. Auch wenn sich die Mehrzahl der Teilnehmer/innen nicht mehr daran erinnern kann, knüpft die Spielgeschichte an das Thema der letzten Interventionsstunde an. Dort gab der Besuch der Verwandtschaft aus der Großstadt den Anlass zum Theaterspielen. Ausgehend vom Moment des Erlebens entsteht die Spielgeschichte aus der Spontaneität und der gegenseitigen Inspiration der Spieler/innen. Menschen mit Demenz leben im Moment, haben nicht den Drang sich zu vergleichen oder ihre Handlungen zu kontrollieren (Höhn, 2016). Ihnen fehlt, was im Improvisationstheater der ‚verneinende Intellekt‘ bezeichnet wird. Stattdessen können die wichtigen Theaterelemente Phantasie, Emergenz und Zufall in den Vordergrund rücken (Lösel, 2013).

Die Spieler/innen entscheiden sich mit dem Auto in die Stadt zu fahren. Als Requisit kommt ein altes Autolenkrad zum Einsatz. Es wandert durch den Kreis und jeder fährt einen Teil der Strecke. Eine Spielerin eröffnet, ihr sei langweilig, ob man nicht das Radio anschalten könne. Ein anderer entgegnet: „Bei dem Modell wurde beim Kauf gespart, wir müssen selber singen.“ Prompt erklingt das Volkslied „Hoch auf dem gelben Wagen“ und alle stimmen mit ein. Nach dem Gesang kommt die Frage

Der Kreis als Bühne theatraler Erinnerungen.

nach einer Pause in der Gruppe auf. Das Auto wird geparkt, die Spielleitung lädt die Teilnehmenden ein, sich etwas zu Essen aus einem leeren Rucksack zu nehmen. Reihum wird die Tasche durch den Kreis gereicht, jeder nimmt sich, was er gern essen möchte, man tauscht sich über die unterschiedlichen Brotbeläge aus und probiert gegenseitig die imaginären Butterbrote.

Wie bei der Methode ‚teaching in role‘ erfolgen Impulse durch Spielleitung und Spielbegleitung spielerisch, z. B. mit dem Einnehmen einer Rolle oder dem Doppeln einer Figur (Heathcote, 1999).

Innerhalb des Stuhlkreises ist die vierte Wand aufgehoben. Alle Äußerungen und Handlungen werden mit einbezogen, werden Teil des Theaterspiels. Das Erleben rückt in den Mittelpunkt und das Theaterspielen ist weniger ergebnis-, als viel mehr erlebnisorientiert. Menschen mit Demenz erfahren Theatralität im Wechselspiel von ‚Als-ob‘ und einem ‚Agieren im Hier und Jetzt‘. Sie wechseln fließend zwischen den Rollen. Beobachten das Agieren der Anderen, greifen konkret in die spielerische Handlung mit ein oder beteiligen sich verbal am Geschehen (Kolesch, 2016). Während der Stunde erhebt die wissenschaftliche Mitarbeiterin aus der Pflege in einer nicht-teilnehmenden Beobachtung anhand der HILDE-ES-Skala die situative emotionale Befindlichkeit der Spieler/innen mit Demenz. Nach etwa 25 Minuten klingt die Spielphase langsam aus. Aus dem Lautsprecher erklingt der Schlager „Auf Wiedersehen“, gesungen von Rudi Schuricke und stimmt auf das Ende der Theaterstunde ein. Nach der Verabschiedung öffnet sich die Tür, die Mitarbeiter/innen aus der Pflege holen die Teilnehmer/innen ab und bringen sie zurück auf den Wohnbereich. Vereinzelt hört man noch „...bleib nicht so lange fort. Denn ohne dich ist’s halb so schön, darauf hast du mein Wort“ über den Flur klingen.

Anmerkungen

Es liegt ein Votum für das Forschungsprojekt ‚TiP.De - Theater in der Pflege von Menschen mit Demenz‘ vom 02.11.17 (Votum HSOS/2017/1-7) der Ethikkommission der Hochschule Osnabrück vor. Weitere Informationen zum Forschungsprojekt finden sich auf der Internetseite: <https://www.hs-osnabrueck.de/tipdel>

Literatur

- Beerendonk, C., Stanek, S., Schönit, M., Kaspar, R., Bär, M. & Kruse, A. (2011). Biografiearbeit in der stationären Langzeitpflege von Menschen mit Demenz. Potentiale des DEMIAN-Pflegekonzeptes. Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie 44, 13-18.
- Bertrand, A. & Stratmann, E. (2002). Basales Theater im Unterricht: Schüler mit schweren Behinderungen stehen im Rampenlicht. Dortmund: Modernes Lernen.
- Bortz, J. & Döring, N. (2016). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Heidelberg: Springer.
- Deutsche Gesellschaft für Neurologie (DGN) & Deutsche Gesellschaft für Psychiatrie und Psychotherapie, Psychosomatik und Nervenheilkunde (DGPPN) (2016). S3-Leitlinie Demenzen. Abgerufen von https://www.dgppn.de/_Resources/Persistent/ade50e44afc7eb8024e7f65ed3f44e995583c3a0/S3-LL-Demenzen-240116.pdf am 29.05.2018.
- Heathcote, D. (1999). So You Want to Use Role Play? A New Approach in How to Plan. London: Institute of Education Press.
- Höhn, J. (2016). Theater Demenzen – Theaterprojekte in Einrichtungen der Altenpflege. In: Kollak, I. (Hrsg.), Menschen mit Demenz durch Kunst und Kreativität aktivieren. Eine Anleitung für Pflege- und Betreuungspersonen. Berlin: Springer, 139-150.
- Innes, A. & McCabe, L. (2013). Demenzevaluation. Praxishandbuch zur Bewertung der Versorgung von Menschen mit Demenz. Bern: Huber.
- Karl, U. (2007). Altentheater: ein Beitrag zur Zivilgesellschaft?. In: Aner K., Karl F., Rosenmayr L. (eds) Die neuen Alten - Retter des Sozialen? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 143-162.
- Kitwood, T. (2013). Demenz. der person-zentrierte Ansatz im Umgang mit verwirrten Menschen. Bern: Huber.
- Kolesch, D. (2016). Theater und Immersion. Das Theater kann von Anbeginn an als Dispositiv der Immersion aufgefasst werden – ein historischer Überblick. Abgerufen von: <https://blog.berlinerfestspiele.de/theater-und-immersion> am 07.06.2018.

Der Kreis als Bühne theatraler Erinnerungen.

- Kurpat, R., Gödecker, L. & Seeling, S. (2014). Lachfalten helfen heilen. Theaterpädagogik für demenziell Erkrankte. Heilberufe 66, 48-49.
- Landkreis Emsland (Hg.) (2000): 50 Jahre Emslandplan. Meppen, Landkreis Emsland.
- Lösel, G. (2013). Das Spiel mit dem Chaos. Zur Performativität des Improvisationstheaters. Bielefeld: transcript.
- Müller-Hergl, C. (2013). Zukunft der Demenz. Pflegen: Demenz 27, 8-15.
- Nebauer, F. & de Groote, K. (2012). Auf Flügeln der Kunst. Ein Handbuch zur künstlerisch-kulturellen Praxis mit Menschen mit Demenz. München: kopead.
- Robben, B./Lensing, H. (2014). Wenn der Bauer pfeift, dann müssen die Heuerleute kommen! – Betrachtungen und Forschungen zum Heuerlingswesen in Nordwestdeutschland. Haselünne: Studiengesellschaft für Emsländische Regionalgeschichte.
- Schaeffer, D. & Büscher, A. (2009). Möglichkeiten der Gesundheitsförderung in der Langzeitversorgung. Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie 42, 441-451.
- Seeling, S. & Cordes, F. (2017). TiP.De – Theater in der Pflege von Menschen mit Demenz. Eine Literaturrecherche zum Start des interdisziplinären Forschungsprojektes in der Altenpflege. Pflegewissenschaft 19, 433-439.
- Skorupa, M. (2014). Die große Spielwut im Herbst des Lebens. Ergebnisse einer Bestandsaufnahme zum Seniorentheater in Nordrhein-Westfalen. Remscheid: Institut für Bildung und Kultur e.V. / kubia – Kompetenzzentrum für Kultur und Bildung im Alter. Abgerufen von: https://www.kubi-online.de/sites/kubi-online.de/files/field/file/bestandsaufnahme_final_v6_klein.pdf am 01.06.2018.
- Spittel, S. (2011). Ein biografieorientierter Zugang für Menschen mit Demenz in Altenheimen zur Wahrung ihrer Identität. Ein Praxisprojekt in Australien. Pflegewissenschaft 13, 645-650.
- Van Dijk, A. M., van Weert, J. C. M. & Dröes, R.-M. (2012). Does theatre improve the quality of life of people with dementia? International Psychogeriatrics, 24, 367-381.
- Wißmann, P. (2010). Demenz – ein soziales und zivilgesellschaftliches Phänomen. In K. Auer & U. Karl (Hrsg.), Handbuch Soziale Arbeit und Alter (pp. 339-346). Wiesbaden: Springer.



Der Kreis als Bühne theatraler Erinnerungen

Foto: Franziska Cordes

MAGAZIN

„Civil Society and Memory“ ... „The Long Sixties“ ... „68“ Aus aktuellem Anlass: Bücher, die mich beeinflussen

Gerd Koch

Am 30. April 2018 stellte Jenny Wüstenberg (York University/Universität in Toronto) in der Berliner Geschichtswerkstatt ihre umfangreiche Untersuchung zu zivilgesellschaftlicher und Erinnerungs-Arbeit im Nachkriegsdeutschland vor:

Jenny Wüstenberg: *Civil Society and Memory in Postwar Germany*. Cambridge/New York/Port Melbourne/Dehli/Singapore: Cambridge University Press 2017 [334 S., ISBN 978-1-107-17746-8 Hardback; eine Paperback-Ausgabe ist geplant]

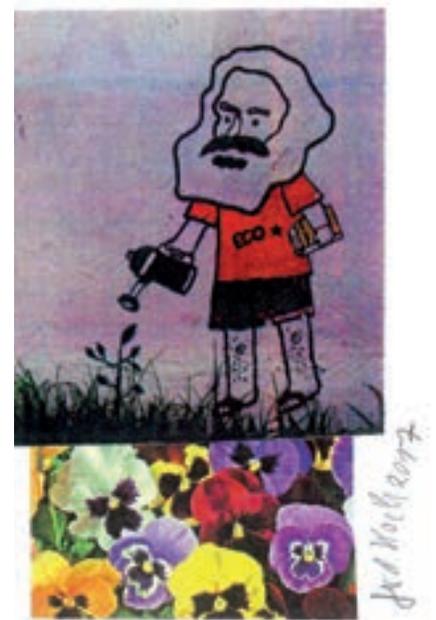
Das inhaltlich wie vom methodischen Herangehen empfehlenswerte Buch von Jenny Wüstenberg umfasst die Zeitspanne ab 1945 bis in die getrennten zivilgesellschaftlichen Entwicklungsmodelle Deutschlands in Ost und West, die „Memorial Aesthetics and the Memory Movements of the 1980s“ (178 ff.) sowie „Remembering East Germany from Below“ (206 ff.). Sie bezieht sich zu Recht stark auf die Geschichtswerkstätten-Bewegung – gewissermaßen eine Art ‚Barfuß-Historiker‘-Forschungs- und Dokumentationsweise: „Grabe, wo Du stehst“ wird dazu ein bildhaftes Motto (127 ff.: „Dig Where You Stand: The History Movement as Grassroots Memorialisation“) dieser „citizen science“/Bürgerforschung, die subjektiven, personalen, alltäglichen und sog. objektiven Wissens-, Forschungs- und Darstellungsbedarf zusammenbringt. Ein „Building Negative Memory“ (76 ff.) geschieht – gleich: Vergessenes, Erschreckendes, Verdecktes wird durch mannigfaltiges historische Erkenntnis- und Interventionsinteresse ans Licht gebracht (siehe beispielhaft die sog. Gedenkstättenarbeit: „Civic Initiatives for Memorials to Nazi Terror“).

Jenny Wüstenbergs Publikation ist die erste und zugleich umfangreichste zum Themenfeld. Sie hat mit über 100 Aktivistinnen und Aktivisten von 2005 bis 2016 Gespräche/Interviews geführt (Namen auf: 294–300). Diese Selbstaussagen sind ihre forschersche Ausgangslage. Hinzu kommen breite Literaturstudien (siehe das Literaturverzeichnis:

301–325). Ein Index zu Personen und Sachbegriffen ist praktisch (236–334). Fast 40 Abbildungen geben zusätzlich und wörtlich „Einblicke“ in die Arbeits- und Darstellungsformen des „German History Movement“, von „Civil Society Activism, Memory Politics and Democracy“ (1 ff.). Die Autorin verfügt über eine wissenschaftliche Narratologie, die das Wiedererkennen des Historischen als aktuelle Gesellschaftsbedeutsamkeit ermöglicht. Sie hat mittels Methoden der qualitativen Sozialforschung gearbeitet, um ihren Beobachtungen, Notizen, Gesprächen, Archiv-Studien, Konferenz-Teilnahmen nachzugehen – zum lockeren Charakter der „Geschichtsfeste“ ab 1984: „Tango & Theoriearbeit“ war ein zeitgenössischer Bericht darüber betitelt (147). Zu solcher Forschungsweise gehört unverzichtbar die Methode der Triangulation: Zu den alltagsweltlich erhobenen bzw. bekommenen Informationen werden „different types of evidence“ (xii) herangezogen – Blicke von dritter Seite, Gegenprüfungen. Nebenbei: Es gibt unter HistorikerInnen das *bonmot*: Der größte Feind der Geschichtswissenschaft ist der Zeitzeuge/die Zeitzeugin ... Das mag stimmen, wenn die Wissenschaft sich methodologisch beschränkt. Das nun ist in dem Buch von Jenny Wüstenfeld dezidiert nicht der Fall: Die Forscherin hat einen Blick von ‚Außen‘ bei gleichzeitiger Kenntnis und Wertschätzung des ‚Inneren‘. Sie blickt primär ‚horizontal‘ ins Feld und vermeidet einen möglicherweise arroganten (‚vertikalen‘) Blick. Sie sieht ferner eine Kombination von punktuellen, exemplarischem, intervenierendem Tun (etwa bei Gedenkstätten- bzw. Denkmal-Initiativen und Protest-Aktionen) und langfristigen Tun (*memory work* als Beitrag zur Bildung demokratischer, ziviler Öffentlichkeiten – siehe „Aktives Museum“, lokale und regionale Geschichtswerkstätten). Realistischer Weise erkennt die Forscherin Jenny Wüstenberg noch eine weitere Form bzw. Weise vom Agieren in „memory“, „histo-

ry“, Zivilität – nämlich: „Hybrid Memorial Institutions and Democratic Memory“ (262 ff.) – also eine (neue, ungewohnte) Verbindung von verschiedenen Antrieben und Institutionen – eine Hybridisierung im sozial-organisatorischen Sinne und auch als Wege-Kreuzung in darstellend-ästhetischer Hinsicht (siehe die Kooperationen mit Theatern, freien Gruppen, Galerien, Publikationen, Bürgertreffs und auch mit den herkömmlichen Museen, die dadurch vitaler werden).

Ich kann, mag, will, darf nicht verhehlen, dass nicht geringe Antriebe zu meinem beruflichen Selbstverständnis als Hochschullehrer für „Theorie und Praxis der Sozialen Kulturarbeit (Theater)“ von „Civil Society Activism, Memory Politics and Democracy“ (siehe den Buchtitel bei Jenny Wüstenberg) kamen. Etwas Weiteres kommt hinzu: Der mit der Chiffre „1968“ versehene, neue, antiautoritäre Elan, der an Erfahrung und Agieren sowie Erinnern in Öffentlichkeit



Montage: Gerd Koch

„Civil Society and Memory“ ... „The Long Sixties“ ... „68“

orientiert ist = Bildung (*building*) einer neuen, offenen Gesellschaft / Bildung in einer Gesellschaft mit offenem Horizont. Die Jahreszahl „1968“ ist mir mehr als nur ein polit-modisches *label* – eine Markierung schon, aber eine aus einem und für einen längeren Weg. Sehr passend finde ich statt der punktuellen Jahreszahl „1968“ den englisch-sprachigen Terminus „The Long Sixties“. Schon vor 10 Jahren (2008), also 40 Jahre nach „1968“, publizierte der Erziehungswissenschaftler Bernhard Claußen seine Gedanken zur Bedeutung von „1968“. Sein Buch von 2008, erscheint mir heute, 50 Jahre nach „1968“, weiter nützlich:

Bernhard Claußen: „1968“ als Epochensignatur und ihre Bedeutung für die Bildung im demokratischen Staat. Zu einigen pädagogischen Aspekten systemkritischer Entwicklungsimpulse in Politik und Gesellschaft. Kiel/Köln: Peter Götzelmann Verlag 2008 [191 S., ISBN 978-3-935582-04-9]

Seine Hin- und Nachweise „zu einigen pädagogischen Aspekten systemkritischer Entwicklungsimpulse“, die „damals“ (1968 und darum herum) ihren Ausgangspunkt bzw. ihre Anschlüsse, Abschnitte und Perspektiven fanden, sind weiterhin aktuell. Und dies gerade in Hinsicht auf pädagogische, bildungspolitische und -ökonomische, erziehungswissenschaftliche, sozialisatorische, geschlechtsspezifische, ästhetische, zivilgesellschaftliche, kosmopolitische Dimensionen („medico international“ wurde 1968 gegründet) der Entwicklung (jeweils mit Erfolg, Widerstand, Scheitern) in der westdeutschen Gesellschaft. Claußens Argumentationen sind dicht geschrieben, beeinflusst von der Kritischen Theorie der „Frankfurter Schule“ und nicht legitimatorisch/nostalgisch. Das Buch liefert zusätzlich eine Bibliografie (139 - 181!) mit einschlägiger Literatur zum Themenfeld – von „A“ wie „Abendroth, Wolfgang, 1967: Antagonistische Gesellschaft und politische Demokratie“ bis „Z“ wie „Zymek, Bernd, 2007: Die Protestbewegung von 1968 als unterbelichtetes Thema der historischen Bildungsforschung in Deutschland“.

Für eine „historisch informierte“ Praxis und Theorie (*historically informed performance* im Institutionen-Selbstverständnis wie in der Methoden-Reflexion) von Theaterpädagogik, theatraler Bildung, sozialer Kulturarbeit usw. sind Claußens Argumentationsfiguren sinn-voll und not-wendig. Sie erinnern an organisatorische, mentale, erkenntnistheoretische wie praktische Seiten unseres eigenen

Faches in Bezug auf die Erweiterung des Erziehungs- bzw. Bildungsgedankens und eines zivilgesellschaftlichen Verstandes von Kunst/Ästhetik, von Öffentlichkeit, Erfahrung, Eigensinn.¹

Unser Fach hat teilweise die Epochen-Signatur „1968“. Die englisch-sprachige Zeitgeschichtsforschung bezeichnet diese Epoche als „The Long Sixties“, da es sich nicht um ein punktuelles Ereignis handelt, sondern um eine Phase von etwa Mitte der 1950er bis in die 1970er Jahre mit sich wechselseitig spiegelnden Intensitäten. Diese „Sixties“ zeigen etwa die Etablierung von sog. freien Szenen, Gastspielen italienischer, französischer Straßen-Theater-Gruppen oder das englische „theatre in education“ (TIE) sowie Festivals wie das legendäre „Woodstock Music & Art Fair – 3 Days of Peace & Music“ in den USA und die Entwicklung von Ähnlichem in der BRD (siehe auch die Versuche mit betrieblichem oder zivilgesellschaftlichen Theatergruppen), von Selbstorganisation und Mitbestimmungsmodellen in den Künsten. Der Regisseur Peter Stein nannte 2018 rückblickend den Beginn der „Schaubühne am Halleschen Ufer“ eine „Schule“ – übrigens unter Zuhilfenahme der Selbstverständigungs-Ideen der Brechtschen Lehrstücke.² Stein hatte seine erste Regie dort 1968/69 ... 1968 wird der „Verband deutscher Puppentheater e.V.“ in Westdeutschland gegründet, der sich als erster freier, selbstorganisierter Theaterverband Europas versteht ... Rainer Werner Fassbinder und Peer Raben beginnen 1968 mit ihrem „Antiteater“ ... Von 1966 bis 1969 entwickelt sich das „Theater für Kinder im Reichskabarett“ zum „GRIPS Theater“ ... 1969 kommt der Film „Ich bin ein Elefant, Madame“ des Theaterregisseurs Peter Zadek ins Kino (Silbener Bär und Goldener Filmpreis) – ausgehend von einer Romanvorlage schon von 1963 („Die Unberatenen“ von Thomas Valentin) und von den aktuellen Bremer Schülerprotesten (Straßenbahnschienen-Besetzung); gedreht wurde der Film auch im „Alten Gymnasium“ Bremens, in dem später die moderne Deutsch-Didaktik des „Bremer Kollektivs“ als „Bestandsaufnahme Deutschunterricht“ entstand, mit Heinz Ide, der 1968 die „Aktionsgemeinschaft demokratischer Lehrer“ gründete, sowie mit Bodo Lecke u. a.: „Projekt Deutsche Unterricht“ ...

Neue, bewegliche Organisationsverständnisse von Lehren und Lernen verwendeten ungewohnte Begrifflichkeiten wie Animation, Lernort, Hochschuldidaktik, Kreativität,

Gruppendynamik, Happening ... 1969 erschien die Publikation des Deutschen Bildungsrates „Begabung und Lernen“, worin gefordert wird, in den neuen (etwa Gesamt-)Schulen innerschulische Lernorte zu etablieren, z. B. Labore für ästhetisch-experimentelles Lehren und Lernen/ Erfahrungsmachen/Ausagieren. Schon vor der Chiffre „1968“ erschienen die Schriften/ Appelle von Georg Picht „Die deutsche Bildungskatastrophe“ (1964) und Ralf Dahrendorf „Bürgerrecht auf Bildung“ (1965), und es kamen Fach-Zeitschriften, die publikumsnah berichteten, zu neuen Weisen von Pädagogik und anti-autoritärer Selbstbildung: „Kunst und Unterricht“ (1968), „betrifft: erziehung“ (1967), „Theater heute“ (schon 1960).

Bernhard Claußens Buchtitel läßt sich m. E. auch so lesen: „1968“ als Epochensignatur und ihre Bedeutung für *die Bildung eines demokratischen Staates* – siehe „Demokratie wagen“ (Willy Brandt 1969) – besser: „Anarchie ist machbar, Frau/Herr Nachbar!“ – „anarchia“ (siehe den Begriff schon bei Homer, Herodot, Euripides, Aristoteles) als Herrschafts-, Kapitäns- und Knechtlosigkeit ist machbar – doch & aber, wie Bertolt Brecht seinen Philosophen im „Messingkauf“ beim Gespräch mit Schauspieler, Arbeiter, Dramaturg „murmeln“ sagen läßt: „Kein schwierigerer Vormarsch als der zurück zur Vernunft!“³ 1991 gab Jürgen Miermeister Texte von Rudi Dutschke heraus unter dem Titel „Geschichte ist machbar“. Auf denn, Nachbarin & Nachbar! Vorwärts in Richtung 1968 ...

Einer, der damals 1968 – auch – dabei war, der nun ein versierter Autor ist, hat ein Roman-Produkt geliefert, das den Atem von „damals“ spüren läßt. Der Autor Michael Bauer⁴ hat den Vorzug, dass er in mehreren künstlerischen Genres zuhause ist. Wenn ich mich nicht irre, habe ich ihn zuerst durch die Arbeit des Theaters Chawwerusch in Herxheim bei Landau kennengelernt:⁵

Michael Bauer: Dutschki vom Lande. Roman. Mannheim: Wellhöfer 2018 [211 S., ISBN 978-3-95428-243-2]

Der Name „Dutschki“ im Titel des Romans von Michael Bauer stammt von einem Zuschauer (kleiner Junge) einer Straßentheater-Intervention eines studentischen Theaterkollektivs, das sich im Jahre 1968 gebildet hat. „Wir spielen ... zur Veranschaulichung das Attentat auf Rudi Dutschke vom 11. April skizzenartig nach.“ (53): Mit einfachen Mitteln wird mittels Straßentheater das nachgestaltet, was tatsächlich auf dem

Kurfürstendamm in Berlin geschah. „Auf der Ladefläche eines Transporters ... bricht Tom alias Dutschke verabredungsgemäß unter den Schüssen des Attentäters zusammen.“ „Das sind Studenten. Die spielen hier ein Theaterstück.“ „Wie heißt der Mann?“ , fragt der kleiner Junge seine Mutter: „Dutschke. Rudi Dutschke.“ „Dutschki!“, lacht der Junge laut über den Platz.“ (55)

Der studentische Darsteller ist ab jetzt nicht mehr nur der Kommilitone „Thomas“/„Tom“ vom Lande, aus der Pfalz – er ist auch im Theaterkollektiv der „Dutschki“. Er begann sein Studium in Mainz; dort gründet sich ein Theaterkollektiv – im Kontext von Studium, Studentenleben und Studenten- und Bürgerrechtsbewegung (national wie international), von familiengeschichtlichen Hinter- und Abgründen und Herkünften, von Uni-Seminaren, vom Wohnen zur Untermiete bei Zimmer-Wirtinnen, von sexuellen Befreiungsexperimenten, von Musik (aus dem angelsächsischen Ländern – auch das Liedgut der bündischen Jugend bringt sich zu Gehör).

Viele Alternativen deuten sich an, manche realisieren sich, manche radikalisierten sich, manche erreichen andere als die ursprünglichen politischen und ästhetischen Perspektiven. Doch: Das Theaterkollektiv erblickt das Licht der Welt von 1968 und wird Akteur in verschiedener Weise.

Aus Michael Bauers Roman „Dutschki vom Lande“ lässt sich ein Mosaik, ein Porträt einer Selbstorganisation im theatralen Feld erstellen – zugleich ein Muster für manches an Selbstermächtigung, was 1968 anfängt bzw. prägnant aktiviert wurde. Hier einige Mosaik-Steinchen (O-Ton) aus dem Roman: „Ich habe schon länger nach einem Theaterkollektiv gesucht. Nicht, weil ich spielen will. Mich interessieren neue Möglichkeiten der Agitation, der ästhetischen Revolution. Ebenfalls der sexuellen Revolution.“ (38) „Das Plakat und die Kostüme für die Macbeth-Persiflage sind fast fertig. Helga, die Hauptdarstellerin, bekommt als ‚Lady Mac Bird‘ ein blutrotes Kleid. Als Gattin

von Vize Johnson alias ‚Mac Bird‘ hat sie ja ihren Mann zum Mord an Kennedy anzustiften ... Bei den Kostümen ist das der Freiheitsstatue am Aufwändigsten. Regie-Sigi hat diese Rolle eigens erfunden und ihr Ausschnitte aus der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung in den Mund gelegt, wegen Otto, der bei der Rollenverteilung zunächst leer ausgegangen war.“ (50) „Aktuelle Interventionen haben laut Satzung Vorrang!“ (50) „Nächsten Donnerstag ist im Stadttheater die Premiere von Anouilhs ‚Einladung ins Schloß‘ ... Wir ziehen uns wie normale Abonnenten an ... Wir kaufen Karten für verschiedene Plätze im Zuschauerraum ... Aber einer von kleidet sich eben nachlässig und im bürgerlichen Sinn unfestlich. Ich dachte da an Dich, Tom alias Dutschki! ... Du nimmst einen Platz im zweiten Rang und störst die Vorstellung mit Zwischenrufen ... ‘Grundtendenz: Zerschlagt das bürgerliche Theater?’“ (60–62) Der Roman liefert später noch diese Stichworte, „Unsere betulichen Störmannöver“ (S. 128) „... ich werde spätestens im nächsten Sommer die Uni wechseln ... Es gibt viel zu tun! Ich grüße euch alle mit solidarischen Grüßen. Irgendwie arbeiten wir ja auf die gleichen Ziele hin. Hoffentlich! Eure Helga.“ (196) „In Frankfurt hat – wie ihr wohl wisst – Andreas Baader im April eine mutige, hochpolitische Aktion hingelegt ... Meiner Einschätzung nach unterscheidet sich übrigens die Vernichtung gesellschaftlichen Reichtums durch Warenhausbrand nicht qualitativ von der Vernichtung von gesellschaftlichem Reichtum durch Mode, Verpackung oder Werbung.“ (197: Tom/Dutschki meint, Adi habe hier wörtlich aus „der neuen Kolumne von Ulrike“ zitiert) „Der Antrag auf Auflösung des Kollektivs ist ... abgelehnt.“ (198) ... (ja, aber, wie?!) Der Autor Michael Bauer hängt seinem Roman (s)ein „Nachwort“ an: „Es gab einen Augenblick während jenes bewegten Sommersemesters 1968, da glaubte ich daran, dass die Revolution jetzt gleich stattfinden würde ... An vielen Abenden hatte ich Theaterprobe für ein Anti-Amerika-Stück der

Studiobühne. Ich spielte darin die Rolle eines sozialistischen Arbeiters. Selbst angepasste, strebsame Naturen wie ich waren elektrisiert und widerständig geworden durch die Nachrichten vom Mord an Martin Luther King, vom Massaker von My Lai, vom Attentat auf Dutschke.“ (207) Bauers Protagonist Thomas/Tom/Dutschki „entwirft (an der bretonischen Atlantikküste) das Panorama einer Sehnsuchtsrepublik ... bevölkert von frohen Menschen“ (202 f.) ...

Die Kapitel seines Romans sind wunderschön kurz. Der Roman ist kurzweilig und ist zugleich ein *Epochenroman* mit dem Emblem „1968“; er macht die Zeitspanne vital und faktenreich exemplarisch anschaulich mittels des Gefüges eines sozial-künstlerischen Theaterkollektivs/Kollektivtheaters und im Alltäglichen einer Generation und im Generationenverhältnis.

Stiefmütterchen ... Erinnerung ... Freidenker ... Karl Marx (the long 200s)

Das Blümchen „Stiefmütterchen“ heißt im Französischen: „Pensee“ – kommt von (herbe de la) pensée = Pflanze des Gedenkens. Im Englischen heißt die Blume: „pansy“ (sounds like French pensee), im Spanischen: „Pensamiento“. Das Stiefmütterchen symbolisiert Andenken, Erinnerung. Es war im Mittelalter ein Symbol für gute Gedanken und ist Erkennungszeichen der Freidenker in Frankreich und in Österreich.

Ähneln der wuschelige Haarschopf und der dunkle Bart eines Karl Marx nicht der inneren Farb- und der äußeren Blütenblätter-Anordnung der meisten „Stiefmütterchen“ in den Beeten und Rabatten unserer Nachbarschaft? Gut, etwas künstlerische Phantasie und ästhetische Kraft braucht es schon, dies zu erkennen. Zum Karl-Marx-Gedenk-Jahr 2018 steuere ich gerne meine Montage bei (bestehend aus einem Graffiti an einer Wand der Universidad Nacional Bogota < http://www.deutschlandfunkkultur.de/karl-marx-und-die-krise-warum-der-kapitalismus-an-seinen.1005.de.html?dram:article_id=417136 > & einer Blumensamen-Werbung-Fund-sache von hierzulande).

Anmerkungen

¹ Vgl. Oskar Negt/Alexander Kluge: „Öffentlichkeit und Erfahrung“ und Negt in dieser Zeitschrift, Heft 67: „Geschichte – Theater & Eigensinn“.

² Siehe den Film von 2013: *Lontano. Die Schaubühne von Peter Stein* < www.alewinfilm.de >

³ Bertolt Brecht: *Gesamtausgabe*, Bd. 22, S. 803.

⁴ https://de.wikipedia.org/wiki/Michael_Bauer_%28Journalist%29

⁵ Siehe in dieser Zeitschrift – damals noch mit dem Haupttitel KORRESPONDENZEN: Susann Teues: *Freie Theatergruppen sichern Spuren und präsentieren sie. Vorstellung der Theatergruppen*

Chawwerusch und Spottleid, Heft 3/4, S. 9 ff.; Gerd Koch: *20 Jahre CHAWWERUSCH in der Pfalz*, Heft 45, 2004, S. 80 f.; Ben Hergl: „Wo das Dorf die Welt bedeutet“. *Neue Kulturkonzepte in ländlichen Gebieten am Beispiel des Chawwerusch Theaters aus Herxheim*, Heft 59, 2011, S. 22 ff.)

Alt und Jung!?

Werkstatt-Tagung zu generationsübergreifender Theaterarbeit

Carolin Bitter, Ole Hruschka, Felix Rumpf, Tracy Stiehl

Eine von der Gesellschaft für Theaterpädagogik Niedersachsen e.V. organisierte Werkstatt-Fachtagung vom 17. bis 19. November 2017 beschäftigte sich mit Fragen generationsübergreifender Theaterarbeit. Das Regie-Kollektiv krügerXweiss, namentlich Marie-Luise Krüger (31) und Verw.-Prof. Christian Weiß (40) von der HBK Braunschweig, gestaltete einen intensiven theatralen Erfahrungsraum für eine ca. 25-köpfige Gruppe. Diese Gruppe setzte sich zusammen aus Studierenden (20 bis 30 Jahre), Erwerbstätigen (30 bis 65-67 Jahre), Pensionierten (über 65-67 Jahre) – und einem 11-jährigen Kind, wobei ein zentrales Ziel des Workshops gerade darin bestand, diese und andere ‚Einteilungen‘ immer wieder kritisch zu hinterfragen und zu reflektieren.

Der Workshop startete mit einem Impulsreferat von krügerXweiss über ihre Theaterarbeit und das zu behandelnde Thema anhand geeigneter Videobeispiele – u.a. *Testament* von She She Pop (2010); *Enfant*, Boris Charmatz (2011); *Victor*, Jan Martens (2013); *Die Paten*, Turbo Pascal (2015). Im Zentrum der anschließenden praktischen Arbeit stand, wie im Folgenden genauer erläutert wird, ein biografischer Ansatz: Innerhalb des Workshops war leibhaftig zu erfahren, welche Herausforderungen und Chancen generationsübergreifende Projekte bieten. Dabei waren folgende Fragen virulent: Wie können stigmatisierende Zuschreibungen zwischen ‚Alt‘ und ‚Jung‘ einerseits vermieden, andererseits

virulente Themen zwischen den Generationen diskutierbar gemacht werden? Welche theatralen Verfahren sind dafür geeignet?

Teambuilding mit ‚Jüngeren‘ und ‚Älteren‘

Wie Fußballspieler_innen ihre Trikots trugen die Mitwirkenden über das gesamte Wochenende eine Altersangabe auf dem Rücken und ihre Vornamen auf der Brust. Das Tagungshaus in Himbergen und Umgebung markierte das Spielfeld. Diese ‚Kennzeichen‘ der Teilnehmenden erleichterte nicht nur die Kontaktaufnahme, sie hielt auch den experimentellen Charakter der Zusammenarbeit präsent. Das gemeinsame Ziel: Die Erforschung generationsübergreifender Theaterarbeit. Dauer des Labors: 48 Stunden.

Eine wichtige Einstiegsübung begann damit, dass die jeweiligen Lieblingssongs der Anwesenden notiert und nacheinander abgespielt wurden (Spotify). Die im Kreis versammelten Mitwirkenden sollten dabei Vermutungen anstellen, um wessen Lieblingssong es sich handelt (die Antwort blieb jedoch geheim). Beim Versuch, die anderen Workshop-Teilnehmenden ‚ihrem‘ jeweiligen Song zuzuordnen, wurden unweigerlich Vorstellungsbilder und Zuschreibungen über den biografischen Hintergrund der Mitspielenden wachgerufen (mögliche Vorlieben, glückliche und schmerzliche Lebenserfahrungen, sozialer Status, Alter usw.); allein die Musik stif-

tete so emotional erstaunlich aufgeladene Begegnungen.

Diese erste Teambuilding-Phase wurde mit einer Übung an der frischen Luft aufgelockert und fortgesetzt. Dabei wurden die/der Einzelne in Bezug zur Gesamtgruppe auf die Probe gestellt: Als Schwarm, immer im Kontakt zueinander, entstand ein komplizierter Hindernislauf im öffentlichen Raum, der Passant_innen teils amüsierte, teils abschreckte. Die Gruppe wurde letztlich aber bestärkt darin, was ein solcher ‚Mehrgenerationenschwarm‘ leisten kann; zugleich allerdings zeigte sich bereits hier, dass Kompromisse gefunden werden müssen – gewissermaßen als erstes bewegtes Sinnbild für den nun folgenden Gruppenprozess.

Im Anschluss hatten die Teilnehmenden in Tandems zunächst Gelegenheit, eine gemeinsame Bewegungsform zu finden und dabei gewissermaßen ‚eine‘ Person/Figur zu werden; Ältere ‚paarten sich‘ mit Jüngeren. Nach dieser körperorientierten Partnerübung stellten sich die Paare – innerhalb eines geschützten Raums – abwechselnd Fragen aus einem Briefumschlag, die von krügerXweiss vorbereiten worden waren. Dabei ging es um ein weites Spektrum von teils sehr persönlichen und provokanten Fragen zu Liebe und Sexualität, Kindheit, Erwachsensein, um Wünsche, Sehnsüchte, Ängste, so dass zwischen den Interviewpartner_innen spannungsreiche Momente entstanden.



Fotos: Christian Weiss

Generationen im Dialog: Der heiße Stuhl

Im weiteren Verlauf des Workshops wurden die beiden zuvor genannten Übungen – Lieblingssongs raten, Spielpartner_innen interviewen – verknüpft und weiterentwickelt, um sie am Ende in einer Abschlusspräsentation vor einem kleinen Publikumskreis aus Himbergen zu zeigen. Eine an das Frage- und Antwort-Spiel *Der heiße Stuhl* angelehnte Kommunikationssituation ermöglichte es, einander persönliche Fragen zu stellen – und diese im Rahmen eines klar geregelten und geschützten Rahmens zu beantworten. Dabei ging es gerade nicht um eine Art ‚Therapiekreis‘, sondern um einen spielerischen Umgang mit Wahrheit und Täuschung, mit aufrichtigen und spontan erfundenen Behauptungen, mit ‚echten‘ und inszenierten Selbstbildern:

1) Alle Mitspieler_innen (und ggf. ein Publikum, das nur beobachtet) nehmen Platz in einem Stuhlkreis. Ein_e Spieler_in erhebt sich spontan, setzt sich auf einen Drehstuhl in der Mitte, zieht eine Karte aus dem Stapel mit Fragen (die im Vorfeld von den Teilnehmenden ergänzt wurden) und richtet sie an ein_e der Mitspieler_innen im äußeren Kreis. Die Fragen können wahrheitsgemäß oder mit einer Lüge beantwortet werden. Die Person in der Mitte entscheidet über Tempo, Anzahl und Adressat_innen der gestellten Fragen sowie darüber, wann sie/er wieder in den Kreis zurückkehren möchte. Der Ablauf sollte möglichst abwechslungsreich gestaltet werden, das heißt, er ist besonders interessant für die Beobachter_innen, wenn a) die Fragenden schnell wechseln oder b) die Befragten schnell wechseln oder c) an eine Person schnell hintereinander verschiedene Fragen gestellt werden.

2) Das Frage- und Antwort-Spiel wird unterbrochen, wenn jemand aus dem Kreis „Song!“ sagt. Dann wird ein (beliebiger) Song aus den zuvor gesammelten Lieblingstracks abgespielt. Mit dem Ausruf „Song“ verstummt der Dialog zwischen den beiden Spieler_innen. Sie verbleiben jedoch auf ihrer Position, sie sind im Blickkontakt und schauen einander an – bis das Lied aufhört. (Oft ergibt sich ein – lustiges oder berührendes – Spannungsverhältnis zwischen dem Inhalt der intensiven (verbalen) Interviewsituation und dem darauffolgenden *emotional catcher* der

Musik – ein überraschender Moment, der, wie die Abschlusspräsentation zeigte, sich auch auf das Publikum überträgt.) Nach etwa zwanzig Minuten endet die Übung mit einem letzten Song.

Im Laufe des Workshops und in der Abschlussreflexion wurde deutlich, dass sich einige wenige unter den Spielenden nicht mit diesem performativen *setting* innerhalb eines biografischen Theateransatzes anfreunden konnten. Das Fehlen einer herkömmlichen Theatersituation und einer klaren Rollenzuweisung führte dazu, dass sie in einer privaten Haltung verharrten bzw. immer wieder in diese zurückfielen. Hier zeigte sich ein Stolperstein der generationsübergreifenden Projektarbeit, denn während die ‚jüngeren‘ Seminarteilnehmer_innen mit Impulsen versuchten, Spannung zu erzeugen, hatten manche der ‚älteren‘ Teilnehmer_innen Schwierigkeiten mit dieser Form des Theaterspiels. Sie beschrieben es als große Herausforderung, sich als ‚Privatperson‘ in einer (öffentlichen) Performance wiederzufinden ohne den Schutz einer Rolle. Andererseits entstanden berührende Momente, zum Beispiel als das 11-jährige Kind den stillen Blickkontakt zu einem älteren Teilnehmer während eines Songs konzentriert aufrechterhielt. Auf dieser Weise entstanden plötzlich stumme Begegnungen von großer szenischer Intensität, die Unterschiede und Zusammengehörigkeit zwischen „Jung“ und „Alt“ wurden spürbar und schienen zugleich überwunden.

Darf Kunst alles?

Die Werkstatt-Fachtagung im November 2017 in Himbergen glich einer Dauer-Performance. Auch in den Pausen oder Freizeiteinheiten lief das Experiment weiter, der Erlebnis- und Forschungsprozess blieb in vollem Gange: Erstaunlicherweise suchten die Teilnehmenden am Ende des Tages leider doch eher die Gesellschaft der eigenen Generation oder Peergroup. Diese Schräglage wurde in der Abschlussrunde offen diskutiert: Die Himbergen-Tagung ermöglicht traditionell Begegnungen und intensive Prozesse; sie ist aber auch ein Ort, an dem Freunde und Bekannte ihr Wiedersehen feiern. Somit teilte sich die Gruppe in Himbergen-Erfahrene und Neulinge (vor allem die Studierenden), die ganz unterschiedliche Erwartungen mitbringen. Vor diesem Hintergrund stellte sich nicht zuletzt auch für die Spielleitung krügerXweiss immer wieder die Frage, wie man mit einer (alters-) heterogenen, sich größtenteils fremden Gruppe mit unterschiedlichsten Theatererfahrungen und Voraussetzungen umgeht. Welche Bedürfnisse finden besondere Berücksichtigung? Was kann oder sollte die Spielleitung riskieren? Inwiefern kann Theaterarbeit dazu beitragen, das Zusammenleben verschiedener Generationen produktiv und menschenfreundlich zu gestalten?



Mehrgenerationenschwarm im öffentlichen Raum

Foto: Christian Weiss

KAPUTT. Akademie der Zerstörung am Forschungstheater/Fundustheater

Ute Pinkert & Kristin Westphal

Warum zerstört man etwas, was man liebt?
(Fragensammlung der Akademie)

Vier Tage lang standen Tore und Türen des Forschungstheaters am Fundustheater für Kinder und Erwachsene, Eltern und Schulklassen offen, um an den Laborsessions zu *KAPUTT: Akademie der Zerstörung* teilhaben zu können: „Eine Schule, in der Kinder und Erwachsene das gleiche Recht haben zu sprechen und zu entscheiden“ (Programmheft). Die Akademie der Zerstörung war dabei vom 24. bis 27.5.2018 ein Teil des Festivals *Dangerous Minds transgenerationale Öffentlichkeiten* in Kooperation mit Kampnagel, zu dem man vom Fundustheater mit einem aus der Zeit gefallenen Bus (Künstler*innenkollektiv Mobile Albana) der besonderen Art nach Kampnagel gefahren werden konnte, um sich internationale Aufführungen von Theater mit Kindern und Erwachsenen ansehen zu können.¹ Die Akademie der Zerstörung wurde durch das Team des Forschungstheaters initiiert und gerahmt (Sibylle Peters, Hannah Kowalski und Hanno Krieg)² und bestand aus sechs Kindern im Grundschulalter und sechs erwachsenen Künstler*innen als gleichberechtigte Mitglieder.

Geteilt, erprobt und diskutiert wurden die Erfahrungen, Praktiken und Konzepte von Zerstörung mit dem Publikum, denn die Sessions der Akademie waren öffentlich. Im Verlauf der vier Tage gab es insgesamt

fünf Laborsessions, die jeweils von einem Mitglied der Akademie, also auch den Kindern, geleitet wurden. Die Räume des Fundustheaters fungierten dabei als Bühne, Podium, gemeinsamer Denkraum, Bibliothek und Workshop – einem Labor, in dem Zerstörung in verschiedenen Aspekten praktiziert, erprobt, untersucht und hinterfragt wurde. So waren die Besucher*innen der einzelnen Sessions (Schulklassen, Eltern und Kinder) darüber hinaus eingeladen, ihr Zerstörungsdiplom mittels der höchst beliebten Tintenschleuder zu machen, in der Bibliothek zu stöbern sowie Filme und Dokumente zu Zerstörung in der Geschichte der Performancekunst anzuschauen.

Ausgehend von Erfahrungen der Aneignung von Scores aus der Performancekunst durch Kinder, wie sie durch das *Playing Up Spiel*³ initiiert werden, konzentrierte sich die Akademie auf den Aspekt von Zerstörung in seinen künstlerischen, kulturellen und politischen Dimensionen. So lauteten die Ausgangsfragen der Sessions:

„Warum dürfen wir nicht kaputtmachen, andere aber schon?“

Wer entscheidet, was Zerstörung ist und was nicht?

Wer hat die Lizenz zur Zerstörung und wer nicht?“ (Programmheft 2018, S. 2)

Ein Ausgangspunkt der Idee ist das Anknüpfen an Erfahrungen, die wir alle im Alltag mit dem Kaputtmachen haben. Warum tun wir das? Weil wir wissen wollen,

wie sich ein Ding zusammensetzt, weil wir einfach Lust dazu haben, weil wir unsere Handlungsmacht über die Dinge wieder zurückerobert wollen, weil wir unter Druck stehen...? Im Alltag wird Zerstörung meist heftig bestraft, wie der Kinderexperte John zu berichten wusste, der schon in der dritten Klasse aufs Dach seiner Schule kletterte, um Wasser in die Lüftungsanlage zu gießen und es in der Mensa regnen zu lassen. Das Theater bietet hingegen einen Rahmen, in dem sich Kinder wie Erwachsene solche gesellschaftlich tabuisierten Phänomene einmal näher ansehen, sie erforschen können. Erarbeitet wurde in den vier Tagen gemeinsam mit den Kindern und Erwachsenen ein *Videomanifest der kreativen Zerstörung*.⁴ Das Anliegen ist zu zeigen, dass mit Beginn der Performancekunst schon mit Zerstörung experimentiert wurde, um Zerstörung als einen Moment zu betrachten, aus dem Neues, noch nicht Gesehenes, Gehörtes, Gebautes oder Gespürtes hervorgehen und etwas in einem neuen Licht gesehen werden kann und das auf eine ganz lustvolle und befriedende Weise: „Weg von Gewalt, Wut und Hass, stattdessen Zerstörung als vielfältiges Geschehen, das zum Leben dazu gehört und schön sein kann und sogar sanft – sowie das langsame Zusammenkehren eines Mandala aus Sand“ (Programmheft 2018, S. 3).

Kreative Zerstörung ist eine Grenzüberschreitung

Kaputt: etwas in seiner Funktion zu berauben oder zu zerstören: so die allgemeingültige Definition. Im künstlerischen Zusammenhang geht es um ein grundlegendes Prinzip künstlerischen Arbeitens: nämlich zu beobachten wie sich das Phänomen der Zerstörung an einem Gegenstand konkret verhält, wenn sich ein Zustand in einen anderen oder eine Form in eine andere verwandelt (Session Mischa und Abraham). Dieser Transformationsprozess kann sich bewegen zwischen einem plötzlichen Einbruch im Moment bis hin zu einem unmerklich langanhaltenden Prozess, bis die Verwandlung zu Tage tritt. Wenn man Kunstwerke z.B. Witterungen aussetzt, die sich mit der Zeit in diese Werke einzeich-



Fragen sammeln zur Akademie der Zerstörung



Session mit Mischa, Experte für Sprengung und Planung



Kreative Buchzerstörung

Fotos: Kerstin Hallman

nen und es Künstler*innen darauf anlegen, zu zeigen, dass Kunst nicht nur im Raum, sondern auch in der Zeit stehen, die ihre Spuren hinterlässt und immer wieder neu gedeutet werden und auch zurückfallen in das Material, aus dem sie hervorgegangen sind (session studio C.A.R.E) oder sich in etwas völlig anderes transformieren. – Zerstörung ist nicht endlich, so ein Forschungsergebnis der Akademie. Was bleibt, ist in jedem Fall aber die Eröffnung von Möglichkeiten und Horizonten, die Konfrontation von gewohnten Sichtweisen im ganz buchstäblichen (Eva Meyer-Keller) oder im übertragenen Sinne. So hat *Matthias Anton* mit der Akademie der Zerstörung das Auto gebaut und zerstört, was er immer haben wollte und sich nie hat leisten können: einen goldenen Jaguar. Er sagt, dass er sehr viel Zeit investiert habe, das Auto aus Pappe kunstvoll nachzubauen und mit der Zerstörung – die furchtbar schnell ging – eine Verschwendung und ein Fest für ihn einhergegangen sei. – „Warum zerstört man etwas, was man liebt?“

Doch nicht nur die (Performance)Kunst war ein wesentliches Bezugsfeld der Akademie. Als zum Beispiel die Frage aufgeworfen wurde, ob man nur das kaputt machen darf, was einem gehört, kamen mit der Frage nach den Eigentumsverhältnissen auch

die gesellschaftlichen Strukturen ins Spiel, die die Differenzen zwischen erlaubter und verbotener Zerstörung bestimmen. Hier wagte sich die Akademie am letzten Tag in Bezug auf den Künstler Gustav Metzger und die Botschaft seiner *auto-destructive art* an die Thematisierung des Krieges als größte menschengemachte Zerstörung. Die Session wurde von Marie, einer Viertklässlerin, geleitet und warf Fragen auf wie: Worin besteht der Zusammenhang zwischen kleiner und großer Zerstörung? Wieviel Zerstörung braucht der Frieden? Was muss man zerstören, um Krieg zu zerstören?

Kunst und Zerstörung, Zerstörung und Bildung?

In der engen Zusammenarbeit mit Schulen und den Möglichkeitsräumen, die das Fundustheater/Theatre of Research anbieten können, entsteht ein Raum, in dem Kinder und Erwachsene andere Formen der Teilhabe erproben, der zulässt, Dinge zu erproben, die man sonst nicht tut und an Grenzen zu rütteln, die man normalerweise nicht überschreitet. In diesem Raum können Kinder und Erwachsene sich zuhören und miteinander reden, wie es in dieser Ernsthaftigkeit und Selbstverständlichkeit selten an einem

öffentlichen Ort zu erleben ist, und ohne dabei das Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen zu nivellieren.

In der Auswertung der Akademie der Zerstörung stellten die Initiator*innen des Forschungstheaters die Frage, ob sie weiter an dem Thema dran bleiben sollten. Die eindeutige Antwort aller Beteiligten und Gäste war: Unbedingt! Doch gleichzeitig war mindestens denjenigen, die das Gitarrenzerstörungskonzert (Armin Chodzinski) am Samstagnachmittag miterlebt hatten, klar, dass das Fundustheater/Theatre of Research mit der Akademie der Zerstörung im wahrsten Sinne alle Kräfte herausforderndes, mutiges Experiment gewagt hat. Das ist für diese Institution, die sich seit ihren Anfängen mit den Möglichkeiten der Überschreitung der Grenzen der (Theater) Kunst auseinandersetzt, nur folgerichtig. Dass damit die Förderkriterien Kultureller Bildung herausgefordert werden, wie Sibylle Peters im Abschlussgespräch erwähnt, kann in diesem Zusammenhang auch als ein Indiz dafür gelten, dass Zerstörung als Thema in Kunst und Bildung nicht eindeutig zu fassen ist, noch einem Zweck unterworfen werden kann oder sich gar verharmlosen lässt.

Anmerkungen

¹ Die englische Fassung von KAPUTT: *The Academy of Destruction* war vom 26. bis zum 29. 10.2017 bereits in *Tate Exchange* (Tate Modern London) zu sehen. In Zusammenarbeit mit *Tate Families & Early Years*, der *Live Art Development Agency* and *Collaborative Arts Partnership Programme*.

² Zu den Prinzipien und Arbeitsweisen des Forschungstheaters/Fundustheaters vgl. Peters 2018; Westphal 2018.

³ FUNDUSTHEATER 2017.

⁴ Die englische Version von KAPUTT: *THE ACADEMY OF DESTRUCTION* war vom 26. bis

zum 29. Oktober 2017 in *Tate Exchange* (Tate Modern London) zu sehen. Ein Ausschnitt des dort produzierten Videomanifestes findet sich auf der Homepage des Fundustheaters: <http://www.fundus-theater.de/kaputt/>

Literatur

FUNDUSTHEATER (2017): *Playing Up*. Performancekunst für Kinder und Erwachsene. Konzept und Text: S. Peters. Hamburg.

Peters, S. (2018): *Performing Research*. Szenische Forschungsprojekte mit Schulkindern. In: Westphal, K. et al: *Zwischen Kunst und Bildung*. Theorie. Vermittlung. Forschung in der zeitgenössischen Theater-, Tanz- und Performancekunst, S. 145-168.

Westphal, K. (2018): *Unterbrechungen*. Verrückungen. Kritik als ästhetische Praxis in Theater und Schule. In: Engel, B. et al (Hgg.): *räumen*. Raumwissen in Natur, Kunst, Architektur und Bildung. Weinheim Basel; S. 111-124.

Forschendes Theater mit den Jüngsten.

Konferenz des Pilotprojektes TUKI ForscherTheater am 25./26. Januar 2018 in Berlin

Von Melanie Hinz

Kann man „Fliegen ohne Nichts“? Solche und ähnliche Forschungsfragen haben sich Kita-Kinder und die sie begleitenden Theaterpädagog*innen und Frühpädagog*innen in den letzten drei Jahren gestellt. Das bereits bestehende Kooperationsprogramm von Theater und Kita (kurz: TUKI, in der Trägerschaft vom JugendKulturService), das im November 2017 mit dem MIXED UP Preis in der Kategorie Kooperationen mit Kitas ausgezeichnet wurde, hat die Gründerin Renate Breitig um ein Pilotprojekt erweitert: das TUKI ForscherTheater, was durch die Robert Bosch Stiftung und „Künste öffnen Welten“ finanziert wurde. Dabei haben drei Trios - bestehend aus drei Kitas, drei Sozialraumpartnern und drei Theatern - zusammengearbeitet. Innovativ ist an dem Pilotprojekt, dass erstmals Kita-Kinder als Forscher*innen im Kontext Theatraler Forschung adressiert und beteiligt werden. Damit gliedert sich das TUKI ForscherTheater in eben jene Projekte ein, die unter dem Begriff Forschendes Theater ein „Forschen aller“ (Peters 2013) anvisieren, Forschung, Theaterpraxis und Vermittlung mit nicht-professionellen Akteur*innen zusammendenken. Insbesondere Kinder bilden eine entscheidende Akteursgruppe des Forschenden Theaters.

Der partizipative Ansatz der Abschlusskonferenz

Wie die Abschlusskonferenz „Fliegen ohne Nichts“ im Januar im Podewil Berlin zeigte, stößt Forschendes Theater mit

Kita-Kindern auf ein breites Interesse unterschiedlicher Akteur*innen. So gelang es den Gastgeberinnen durch vielfältige Vermittlungsformate - vom klassischen Vortrag, über SpeedDating bis hin zu Workshops - das heterogene Publikum aus Theaterpädagog*innen, Erzieher*innen, forschenden Künstler*innen, Wissenschaftler*innen, Akteur*innen Kultureller Bildung, der MINT-Bildung und von Lernwerkstätten miteinander ins Gespräch zu bringen, in Aktionen und fortführende Fragen zu verstricken.

Die Metapher des Fliegens zog sich als gestaltendes Element durch das Design der Räume, der Moderationen von Géraldine Mormin bis hin zur abschließenden künstlerischen Intervention von Charlotte Baumgart und Gesche Lundbeck, in der in einer Ästhetischen Forschung das Tagungspublikum dem Fliegen sinnlich und partizipativ nachgehen konnte.

Auf der Konferenz wurden die eigenen Erfahrungen und Erkenntnisse zum Forschenden Theater mit den Jüngsten geteilt und gemeinsam mit den anderen Teilnehmenden weitergedacht. So stellten beispielsweise Friederike Dunger und Katja Fillmann in einem Workshop Experimentalanordnungen zur Verfügung, die sie mit den Jüngsten ausprobiert hatten und die von den Konferenzteilnehmenden getestet und diskutiert werden konnten. Die Settings changierten zwischen der sinnlichen Erkundung von Material, wie es der kunstpädagogische Ansatz der Ästhetischen Forschung von Helga Kämpf-Jansen nahelegt, und naturwissenschaftlichen Experimenten, wie sie in sogenannten

Lernwerkstätten der MINT-Bildung praktiziert werden. Naturwissenschaftliche Phänomene wie beispielsweise den Himmel mit ästhetischer Forschung und poetischer Theatralität zu kombinieren, weisen die Theatermacherinnen als Spezifik des TUKI ForscherTheater-Ansatzes aus. Dies konnte auch in dem Workshop von Kathleen Rappolt erlebt werden, in dem man sowohl Wolken deutete als auch aus unterschiedlichen Materialien kollektiv versuchte, eine Wolke zu formen und zum Schweben zu bringen. Dies erforderte einen kreativen Umgang mit Material, bei dem Gesetze der Schwerkraft aber mitbedacht werden mussten. Den größten Aha-Effekt brachte dabei eine Experimentalanordnung, bei der mit Wasserspritzen und Windgerät Wolken in dem Theaterraum erzeugt wurden. Dies knüpft an die tradierte Aufführungspraxis des Theaters für die Aller kleinsten an, in der die Jüngsten als Zuschauende performative Spielweisen und Untersuchungen von Material und Atmosphäre miterleben. So war auf der Konferenz auch eine Produktion für die Jüngsten „Wo kommt eigentlich das Lachen her“ des Schauspiel Essen eingeladen, die weitaus mehr als eine Lecture Performance naturwissenschaftliche Erkenntnisse über das Lachen partizipativ mit den Jüngsten erarbeitete. An der Performance ließ sich der Spagat ablesen, mit dem auch das TUKI ForscherTheater in den drei Jahren immer wieder konfrontiert war: Geht es um Wissensvermittlung an die Jüngsten oder darum, ihre eigenen Erzählungen über alltägliche Phänomene im Kontext des Theaters zu generieren?



Impressionen aus der Abschlusskonferenz



Die Schreikiste entstand im Prozess des TUKI ForscherTheaters

Forschungsbegriffe auf dem Prüfstand

Der Begriff der Forschung bringt die Schwierigkeit mit sich, dass der kulturelle Bildungsauftrag schnell als eine Vermittlung faktischen Wissens statt künstlerischer Erfahrung vereinnahmt wird. Mittlerweile hat sich das TUKI ForscherTheater von einem faktischen und naturwissenschaftlichen Forschungsbegriff gelöst und die performative Tätigkeit der Kinder, sich in vielfältiger Weise die Welt zu erschließen, in den Vordergrund gerückt. Eine solche Bestandaufnahme lässt sich vor allem einer Broschüre mit Dokumentarfilm entnehmen, die den vollzogenen Prozess bild- und erkenntnisreich aufarbeitet. Diese wurde den Konferenzteilnehmenden ausgehändigt und kann bei TUKI angefragt werden (www.tuki-berlin.de)

Die strategische Setzung, das künstlerische Handeln der Kita-Kinder überhaupt als *Forschung* zu bezeichnen, stellt meiner Meinung nach eine produktive Verunsicherung für Theorie und Praxis der Theaterpädagogik dar, in der Forschungsbegriffe, Selbstverständnisse von Theaterpädagog*innen, Kindheitsbilder und Theaterbegriffe neu verhandelt werden (müssen). All dies hervorgerufen von der auch auf der Konferenz wiederkehrenden und alles entscheidenden Frage: Wie - mit welchen ästhetischen Mitteln - können die Jüngsten eigentlich *forschen*? Kann überhaupt von Forschung gesprochen werden, wenn Kita-Kinder, die noch nicht auf Sprache als Erkenntnisinstrument zurückgreifen können, sich alltägliche und naturwissenschaftliche Phänomene erschließen? Nadine Boos, Künstlerische Ko-Leitung des TUKI ForscherTheaters,

orientierte sich in ihrem Vortrag an einem Wissens- und Forschungsbegriff der Ästhetischen Forschung nach Helga Kämpf-Jansen, der die sinnliche Erkenntnis durch das Forschen an einem „unorthodoxen Umgang mit Alltagsdingen“ in den Fokus rückt. Renate Breitung wiederum benennt den spezifischen Ansatz des TUKI ForscherTheater als ein produktives Wechselspiel zwischen „realer Welt und Imaginationsräumen“.

Wie in den Selbstaussagen der beteiligten Theaterpädagoginnen deutlich wurde, hat der Prozess das eigene Selbstverständnis immer wieder zur Disposition gestellt, setzte es von allen voraus, dass sie sich zu einem Begriff von Forschung positionieren und diesen in den mit den Kindern zu vollziehenden Prozess integrieren mussten. Welche Experimentalsettings eignen sich für die Jüngsten? Wie sehr können Kinder eigene Forschungsfragen entwerfen oder werden diese von den beteiligten Erwachsenen vorgegeben? Und welche Rolle spielt bei dieser performativen Welterschließung das Medium Theater?

Prof. Johanna Kaiser und Maria Milbert von der ASH Berlin haben durch ihre Begleitforschung herausgearbeitet, dass verschiedene Forschungsbegriffe im TUKI ForscherTheater vorhanden sind, sich gegenseitig durchdringen und sich damit auch auf Experimente und Präsentationen auswirken. Denn neben der Künstlerischen Leitung bringen auch die durchführenden Theaterpädagog*innen und beteiligten Erzieher*innen als Teil der Forschungsgemeinschaft ihre eigenen Vorstellungsbilder von Forschung ein. Diese sind von drei Forschungsbegriffen geleitet: Erstens vom Kind als per se Forschenden, wie es die Reggio-Pädagogik akzentuiert, zweitens von einem

naturwissenschaftlichen Forschungsbegriff, der durch Wiederholbarkeit, Beweis und Verallgemeinerung durchgeführt wird und drittens dem Konzept der Ästhetischen und Künstlerischen Forschung, in dem an dem *Wie* der Darstellung mit dem *Was* der Forschungsfrage gearbeitet wird. Sie plädieren dafür, Forschungsbegriffe der Erwachsenen und Assoziationen der Kinder zu reflektieren und daraus einen partizipativen Forschungsprozess zu initiieren.

Ausblick auf die Zukunft des TUKI ForscherTheaters

Damit einher gehen auch für die Praxis verschiedene Fragen: Wie lassen sich die Expertisen der in der Kita Beteiligten (Erzieher*innen, Eltern) noch stärker in die Prozesse einbinden? Wie können Expert*innen anderer Berufsfelder auch langfristig an der Erfindung von Experimentalsettings für die Jüngsten beteiligt werden statt nur in einem Exkursionsbesuch? Denn wie die Kinder selbst thematisieren, geht es für sie im Forschenden Theater darum, „Experimente mit Theater“ zu machen, also mehr um den Prozess des Forschens selbst, als um das Wissen oder die Präsentationen, die dabei erarbeitet werden, um von sich selbst sagen zu können: Ich bin ein*e TUKIForscher*in. Damit hat das TUKI ForscherTheater einen künstlerischen und politischen Ansatz entwickelt, in denen die Jüngsten ermächtigt werden, der Welt fragend, handlungsmächtig und kreativ gegenüber zu treten.

Die beständige Reflexion des Projektes bietet einen reichen Fundus für eine wissenschaftliche Auswertung im Kontext der Theaterpädagogik, sei es, um die Forschungsdiskurse zu untersuchen, nach einer Entwicklung eines performativen Theaterbegriffs in der Theaterpädagogik, nach Künstlerischer Bildung oder Selbstverständnissen von Theaterpädagoginnen bei der Arbeit mit den Jüngsten zu fragen. Die TUKI ForscherTheater-Abschlusskonferenz hat dafür einen ersten entscheidenden Anstoß gegeben.

Ab Sommer 2018 wird das Programm mit sechs neuen Forschungsgemeinschaften aus Kitas und Theatern fortgesetzt. Zusätzlich sollen erstmals aus dem künstlerisch-explorativen Material professionelle Inszenierungen entstehen, sodass stadtwweit Kitakinder an dem Konzept des Forschendes Theaters partizipieren können.

Lingue in scena 2018 Inklusive Theaterarbeit im europäischen Kontext

Das Jugendtheaterfestival *LINGUE IN SCENA! - SPRACHEN IN SZENE!*

möchte die TeilnehmerInnen durch seine künstlerisch-praktische Arbeit als SchauspielerInnen und auch als ZuschauerInnen an die Welt des Theaters heranzuführen. Veranstalter des Festivals ist das Goethe-Institut Turin und die Stadt Turin in Zusammenarbeit u.a. mit dem Institut français Italia.

Das zentrale Ziel des Festivals ist es, die Vielfalt an Sprachen und Kulturen der beteiligten Länder den Jugendlichen nahe zu bringen und zugleich ein europäisches Bewusstsein zu vermitteln. In den vergangenen 17 Jahren kamen mehr als 7.000 junge Menschen zwischen 15 und 20 Jahren aus verschiedenen (europäischen) Ländern nach Turin. Sie kamen nicht nur aus den nahe gelegenen Ländern wie Frankreich, Deutschland und Spanien, sondern auch aus Norwegen, Portugal, Polen, der Tschechischen Republik, aus Bulgarien, Serbien, Rumänien, der Ukraine, Russland und 2011 sogar aus Kanada. Für viele Jugendliche war es die Möglichkeit, einen Einblick in die professionelle Theaterwelt zu gewinnen und für einige von ihnen war es sogar der Beginn einer Schauspielkarriere.

Den Höhepunkt des Theaterfestivals bildet ein multilinguales Stück, das während der Festivalzeit von allen teilnehmenden Gruppen gemeinsam einstudiert wird. In den vergangenen Jahren wurden hier klassische und zeitgenössische Stücke in verschiedenen Sprachen aufgeführt: *König Ubu*, *Faust*, *Turandot*, *Don Giovanni*,

Orlando furioso, *Pinocchio*, *Mutter Courage*, *Die Vögel*, *Peer Gynt*, *Hamlet*.

Beim diesjährigen 18. Europäischen Jugendtheaterfestival vom 12.-19. Mai 2018 stand Shakespears „König Lear“ unter der Regie von Marco Alotto und seinem europäischen Künstlerteam auf der Bühne. In der 18-jährigen Geschichte des Theaterfestivals nahm zum ersten Mal eine Jugendgruppe mit geistiger Beeinträchtigung teil, die Theatergruppe „Neukölln 11“ der Schule am Bienwaldring (Sonderpädagogisches Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung) aus Berlin. Die Theatergruppe besteht aus 11 Jugendlichen mit geistiger Beeinträchtigung im Alter von 15-18 Jahren.

Zu Beginn des Festivals präsentierten die 70 Jugendlichen aus den teilnehmenden Ländern Griechenland, Polen, Deutschland, Irland, Italien und Frankreich ihre eigene Inszenierung von „König Lear“ in der jeweiligen Muttersprache. Ihre Aufführung wurde anhand von ausgewählten Szenen im Herkunftsland erarbeitet.

Während der Darbietungen in den verschiedenen Muttersprachen teilte die Festivalleitung aus jeder Gruppe die jungen SchauspielerInnen in die einzelnen Fachbereiche ein: Dramaturgischer Kern, Schattentheater sowie Tanz. Alle Jugendlichen nahmen weiterhin an mehrsprachigen Workshops, die von professionellen Theaterleuten geleitet wurden, teil und alle spielten bei der mehrsprachigen Abschluss-

Friederike Jentsch

aufführung des Festivals, die während der Festivaltage inszeniert wurde, mit.

Die mehrsprachige und inklusive 90-minütige Inszenierung „König Lear“ wurde erfolgreich als Abschlussveranstaltung des Festivals der Öffentlichkeit auf der Bühne des Theaters Casa Teatro Ragazzi in Turin präsentiert.

In der Vorbereitungsphase in Deutschland wurde das Leitungsteam der Theatergruppe „Neukölln 11“ vor große Herausforderungen gestellt, den komplexen und klassischen Inhalt des Theaterstücks „König Lear“ auf das Wesentliche zu reduzieren und dennoch erlebbar, lebensnah und authentisch für ihre SchülerInnen mit geistiger Beeinträchtigung zu gestalten. In der Inszenierungsarbeit setzten sie auf die Stärken der SchülerInnen in Improvisation, Tanz, Bewegung und Gebärdensprache. Die unterschiedlichen Beeinträchtigungsformen (u.a. Autismus, Down-Syndrom, Mehrfachbehinderung) des Theaterensembles erfordern eine sehr individuelle, differenzierte und flexible Arbeitsweise.

Inklusive Workshops

Im Rahmen des Festivals wurden die 11 Jugendlichen aus Berlin als aktive Ensemblemitglieder auf die Workshops zeitgenössischer Tanz, Schattentheater und Szenenspiel verteilt. Sechs sonderpädagogische Lehrkräfte unterstützten



„König Lear“ Premiere, „Neukölln 11“ in Kooperation mit SchülerInnen aus Irland



„König Lear“ Premiere, Schattentheater

die SchülerInnen in den verschiedenen Workshops.

Die WorkshopleiterInnen standen erstmalig vor der großen Aufgabe, die SchülerInnen mit Beeinträchtigung in ihre Theaterarbeit zu integrieren. Mit Hilfe der sonderpädagogischen Lehrkräfte wurden gemeinsam Möglichkeiten individuell für jeden Jugendlichen entwickelt und praktisch umgesetzt. Dadurch wurden die Offenheit und das Verständnis für Inklusion gestärkt. So mussten zum Beispiel Tanzelemente individuell differenziert werden, Rollen für die SchülerInnen neu und elementarer gestaltet werden. Besonders wichtig war es Rückzugsräume zu schaffen, wenn die Jugendlichen eine Auszeit brauchten. Das bedeutete zum Teil auch, sich von traditionellen Mustern des Theaters, z.B. den klassischen Sprechrollen zu verabschieden und neue Wege in der Inszenierungsarbeit mit Hilfe von Improvisation in Tanz und Bewegung zu gehen. Diese Zusammenarbeit war herausfordernd, aber auch bereichernd für beide Seiten.

Gruppenprozesse

In den Workshops gab es kaum Berührungängste unter den Jugendlichen mit

und ohne Beeinträchtigung. Sie kooperierten offen miteinander und man fühlte sich verantwortlich für die SchülerInnen mit geistiger Beeinträchtigung, sie beim Tanz und Theater zu unterstützen. Die SchülerInnen mit Beeinträchtigung forderten zum Teil auch selbstbewusst ihren Platz im Stück ein.

Im Rahmen der Gruppendynamik stellten sich die Jugendlichen mit Autismus der Herausforderung, plötzlich in großen Gruppen zu agieren, Berührungen im Tanz und Theaterspiel zuzulassen und in spontane Interaktion mit bisher noch fremden Jugendlichen zu gehen.

Eine kurzzeitige Zerreißprobe für alle TeilnehmerInnen - nicht nur für die mit Beeinträchtigung - stellte die hohe tägliche Belastung mit zwei Probelblöcken vormittags und nachmittags dar: bis zu 6 Stunden täglich wurde Theater gespielt und getanzt.

Sprache

Trotz der Vielfalt von 6 Sprachen wurde in den Workshops vorrangig Englisch gesprochen. Einige SchülerInnen mit Beeinträchtigung konnten einzelne lebenspraktische Wörter und Sätze in Englisch.

Sie setzten diese auch selbstsicher in der Praxis ein, um in erster Linie Kontakt zu anderen Jugendlichen aufzunehmen.

Die meiste Zeit wurde miteinander über den Körper kommuniziert. Die gemeinsame Bewegungssprache schuf Verbindung und Spielfreude. Es war ein tolles Gefühl trotz aller Verschiedenheit Teil eines multilingualen Ganzen zu sein.

Fazit

In Zukunft sollten Festivalformate und auch Wettbewerbe im inklusiven Kontext neu gedacht werden, das heißt das Abschiednehmen von einem Hochglanzformat der Perfektion hin zu einer Ästhetik der Vielfalt. Die Entwicklung einer inklusiven Theaterplattform die Raum und Zeit gibt, Inhalte und Mitwirkende neu zu entdecken und individuell und kollektiv zu inszenieren. Eine Ästhetik der Vielfalt geht zuerst vom Menschen aus und nicht von der Kunst allein.

Inklusive Theaterarbeit braucht Zeit und Flexibilität aller Mitwirkenden. Und sie benötigt immer wieder die Möglichkeit, abzuweichen, zu differenzieren und Dinge basaler zu gestalten.



„König Lear“ Premiere, Tosender Applaus für 70 SchülerInnen

Fotos: Goethe Institut Turin

Children move the world.

Rückblick auf das 15. Welt-Kindertheater-Festival in Lingen

Inga Otte

„Children move the world – Kinder bewegen die Welt“, das war das diesjährige Motto des im zweijährigen Turnus stattfindenden Welt-Kindertheater-Festivals. Vom 22. bis zum 29. Juni 2018 fand es zum insgesamt 15. Mal in Lingen (Ems) statt – dort, wo die Idee zu diesem Festival geboren wurde und wo es bereits 1990 das erste Mal organisiert wurde. Seitdem kehrt das Festival alle vier Jahre an seinen Geburtsort zurück. In den Jahren dazwischen wird es in verschiedenen Städten auf der ganzen Welt durchgeführt. Dieses interkulturelle Festival bringt Menschen und vor allem Kinder und Jugendliche aus verschiedenen Nationen und Kulturen zusammen, um gemeinsam, durch die universelle Sprache des Theaters, des Tanzes und der Musik, die Welt zu bewegen. Die über 300 Kinder und Jugendlichen, die dieses Jahr auf den zwei großen Bühnen standen, erzählten dem Publikum ihre Geschichten, Träume, Hoffnungen und Visionen. In 17 Performances aus unterschiedlichen Ländern, zeigten die TeilnehmerInnen ihre Geschichten und Alltagserfahrungen in Form von Märchen, Fabeln, Bewegungstheater, Musik und Tanz.

Die Produktionen der Kinder bezogen sich überwiegend auf das soziale und politische Leben in ihren Ländern und spiegelten wider, in welchen Zeiten sie leben und wie sie die Welt sehen und verändern wollen. Den Themenschwerpunkt und die Workshoparbeit des diesjährigen Festivals auf interkulturelle Kommunikation und Begegnung zu legen, erschien den Organisatoren, vor dem Hintergrund der aktuellen weltpolitischen Situation, besonders wichtig. Nicht nur in Deutschland, sondern weltweit lässt sich ein deutlicher Rechtsruck und ein Nationalismus in der Zuwanderungspolitik einzelner Staaten verzeichnen. Die interkulturelle Begegnung, wie sie auf dem Welt-Kindertheater-Festival stattfand, könnte heute eine politische Alternative sein, ein wichtiges Zeichen setzen und Menschen rund um den Globus miteinander verbinden.

Da besonders Kinder Opfer von Repression und Kriegen werden, ist die Arbeit mit ihnen besonders wertvoll und es wird zusehends wichtiger, ihre Stimmen

zu hören. Durch Theaterarbeit erfahren sie, dass sie nicht nur die Protagonisten in ihren eigenen Stücken sind, sondern dass die Themen aus ihrem eigenen Leben stammen. Sie wollen zeigen, dass sie als nachfolgende Generation tatsächlich etwas in der Welt bewegen können. Vor allem die Abwesenheit der Gruppen aus Ghana und Indien wegen verweigerter Visa, wirft vor diesem politischen Hintergrund, bei den Kindern und Organisatoren viele Fragen auf.

Internationale Theaterproduktionen von hoher Qualität

Viele Theaterproduktionen entschieden sich dafür, auch sozial-politische Botschaften in ihren Theaterstücken und Szenen zu verarbeiten, in denen es häufig um verlorene Werte, Traditionen, Krieg oder der Verlust der Kulturen durch Globalisierung geht. Die Kinder zeigten mit ihren Stücken ihre Sicht und ihre Stimme gegen Unrecht und Unterdrückung. Viele Produktionen plädierten für Gerechtigkeit, Freiheit und Demokratie und brachten Wünsche und Träume für eine bessere Gesellschaft auf die Bühne. Als Ausgangspunkt für ihre Geschichten, haben die Kinder überwiegend die eigene Lebenswelt gewählt.

Insgesamt war die Qualität der gezeigten Stücke spielerisch herausragend, von hoher Intensität und außergewöhnlicher Körperlichkeit und Präsenz geprägt. Die Gruppe aus Griechenland beispielsweise brachte eine persönliche Bearbeitung des Stückes „Die Vögel“ des Dichters Aristophanes auf die Bühne, die pointiert und bildlich die aktuelle Lage Griechenlands widerspiegelte. El Salvador zeigte in einer Bewegungstheater-Performance eine Geschichte, in der Kinder auf dem Höhepunkt eines Bürgerkrieges ihr eigenes Schicksal in die Hände nehmen und die Kontrolle über ihr Leben zurückgewinnen. Durch die geschickte Dramaturgie des Stückes, wurde auf poetische Weise deutlich, wie ein einziger Augenblick die Zukunft der Menschen entscheidend verändern kann. Die Spieler aus Indonesien riefen während ihrer Aufführung alle Kinder aus dem Saal zu sich auf die Bühne, um gemeinsam mit ihnen die Welt zu erneuern und luden schließlich alle ein, zusammen auf der Bühne zu tanzen und zu feiern. Das sind nur ein paar Beispiele, wie sich während des Festivals allmählich die Energie der darstellenden Kinder auf das gesamte Publikum übertrug.

Das Festival, in der Trägerschaft der Stadt Lingen (Ems), des Theaterpädagogischen Zentrums der Emsländischen Landschaft



Fotos: Inga Otte

Children move the world.



e.V., des europäischen Theaterhauses (ETH) Lingen und des Europäischen Zentrums der International Amateur Theatre Association (AITA/IATA), bietet einen einzigartigen Rahmen für Theater von Kindern für Kinder. Durch die Unterbringung und Betreuung der jugendlichen Gäste in Lingener Gastfamilien, wird der interkulturelle Gedanke des Festivals vielfach weitergeführt. Auf diese Weise werden deutlich mehr Menschen einbezogen, als nur die einzelnen Theatergruppen. Es generiert eine persönliche Verbindung der Einwohner mit den internationalen Teilnehmern. Diese starke Verbundenheit ist vor allem während der Aufführungen deutlich spürbar. Jede Aufführung wurde mit tosendem Applaus und Zurufen begrüßt und mit stehenden Ovationen nach den Auftritten gefeiert.

Die Performances bildeten zwar den künstlerischen Höhepunkt des Festivals. Doch vor dem Hintergrund des Verständigungsgedankens verkörperten insbesondere die begleitenden Theaterworkshops den Kerngedanken „interkulturelle Theaterbegegnungen“ des Festivals. International besetzt und bilateral von Studierenden der Hochschulen Osnabrück (Lingen), Novia (Finnland) und ArtEZ (Niederlande) geleitet, war es Ziel der Workshops, den direkten interkulturellen Austausch der Kinder und Jugendlichen durch gemeinsames Spielen und Gestalten zu fördern. Die TeilnehmerInnen der, an vier Vormittagen in der Woche stattfindenden, Workshops, waren international gemischt und in unterschiedliche Altersgruppen eingeteilt. Dabei waren die jüngsten Spieler zwischen 8-11 Jahre

alt und die ältesten unter ihnen 18 Jahre und älter.

Die Studierendteams hatten ihre ganz individuellen Zielsetzungen in ihrer Arbeit mit den Teilnehmern festgelegt. Im Wesentlichen unterschied sich aber, ob zum einen die theaterpädagogische Arbeit als Mittel verstanden werden sollte, Spaß und Freude der Teilnehmer zu generieren, um somit den Austausch zu fördern, oder ob zum anderen auf ein Endprodukt für die „open stage“ hingearbeitet werden sollte. Die Teilnehmer hatten aber in beiden Fällen durch den künstlerischen Prozess die Möglichkeit, voneinander zu lernen. Selbstverständlich überschneiden sich die beiden Arbeitsweisen in vielen Punkten, im Fokus der Workshops standen immer transkulturelle Begegnungen.

In diesem Zusammenhang erwies sich die Workshoparbeit als besonders erfolgreich, die sich lediglich auf den Aufbau der Rahmenbedingungen konzentrierte, die in der Lage war, respektvolle Begegnungen miteinander zu schaffen und die Arbeitsziele inhaltlich weitgehend offen zu gestalten. So konnten Gestaltungsräume geschaffen werden, die die Kinder selbst mit kreativen Ideen füllten und so den Workshop proaktiv mitgestalteten. TheaterAuf diese Weise brachten sie sich gegenseitig Spiele und Übungen bei, die sie aus der Arbeit mit ihren jeweiligen Gruppen kannten. Es war erstaunlich zu beobachten, wie gut die Kinder miteinander kommunizieren konnten, ohne die Sprache der anderen zu sprechen. Spielen scheint eine universelle Sprache zu sein, die für alle leicht verständlich und zugänglich ist.

Lasst uns weiter machen!

To be continued? – Werkstatt zum Jungen Theater der Zukunft vom 25. bis 27. Mai 2018 in Wolfenbüttel

Maren Becker

„Die Kunst ist nicht frei, sie hat Verpflichtungen gegenüber der Gesellschaft.“ – Eine Aussage, die bestimmt viele Theaterschaffende gerade im Kinder- und Jugendtheater unterschreiben können. Gesagt wurde sie von Luna Ali während ihres Workshops „Decolonize your Spielplan“ im Rahmen des Arbeitstreffens „To be Continued?“ zur Zukunft des Kinder- und Jugendtheaters an der Bundesakademie für Kulturelle Bildung in Wolfenbüttel. Eingeladen hatten die AG Nord der ASSITEJ, die Bundesakademie und das kjtz. Sie wurden unterstützt durch die Niedersächsischen Staatstheater in Braunschweig, Hannover und Oldenburg, die Landeszentrale für politische Bildung sowie die lotto-sport-Stiftung. Während des dreitägigen Arbeitstreffens beschäftigten sich rund 50 Theatermacher*innen aus dem Bereich des Kinder- und Jugendtheaters mit Fragen der Diversität und den daraus resultierenden Fragen nach Rassismus, Repräsentation und dem Umgang mit einem diversen jungen Publikum in der noch wenig diversen Institution Theater.

Sich befragen

In seinem einleitenden Impulsvortrag beschrieb der Soziologe Dr. Jens Schneider eindrücklich den aktuellen gesellschaftlichen Wandel hin zu Superdiversity: Das Konzept von Multikulturalität, welches sich auf relativ wenige, nebeneinander und voneinander abgeschlossen lebende Gruppen aus verschiedenen Kulturen innerhalb einer Gesellschaft bezog, beschreibt die aktuelle Gesellschaftsstruktur in vielen Städten inzwischen nicht mehr treffend. Die Soziologie spricht von Superdiversität: Denn die verschiedenen Herkünfte, Sprachen, Religionen und Migrationshintergründe der Menschen sind sehr viel vielfältiger geworden. Vermeintliche Minderheiten innerhalb einer Gesellschaft lassen sich nicht länger als eine homogene Gruppe betrachten, welche anhand von Religion, Nationalität, Wohnort oder Sprache zu definieren wäre. Insbesondere unter Kindern und Jugendlichen ist heute ein irgendwie gearteter Migrationshinter-

grund – ob ein eigener, ob in erster oder zweiter Generation – in etlichen Städten in Deutschland inzwischen die Regel, nicht länger die Ausnahme. In einigen Städten, und nicht nur den großen Metropolen, liegt der Anteil derjenigen Bürger*innen mit Migrationshintergrund bei über 50 %. Diversere Freund*innenkreise sind für viele vollkommen normal, und Schulen, Sportvereine oder Nachbarschaften sind superdiverse Kontexte. Fakt ist, dass die Gesellschaft diverser wird. Schneider zeigte, dass die Gruppe, welche sich am meisten von dieser Entwicklung abzugrenzen versucht, die Weiße Mittelschicht ist. Diese stellt zwar nicht länger die Mehrheit in der Gesellschaft, hat aber gleichwohl weiterhin die Mehrheit der Führungspositionen inne. Dabei stellen sich Fragen, wie: Was macht unsere vermeintlich „deutsche“ Kultur tatsächlich aus? Was besagt die Kategorie „Migrationshintergrund“ noch – außer der Tatsache, dass damit die Konstruktion eines diskriminierten „Anderen“ vonstatten geht? Die Kategorie „Mensch mit Migrationshintergrund“ wird dabei außerdem oftmals mit der Annahme eines geringen Einkommens verbunden. Die daraus entstehenden Fragen für das Kinder- und Jugendtheater sind Fragen nach dem Publikum und der eigenen Position: Von wem und für wen wird eigentlich Theater gemacht? Die Schule als superdiverser Kontext generiert ein superdiverses Publikum – deswegen ist es wichtig, die Spielpläne, Mitarbeiter*innen und verhandelten Inhalte auf Diversität zu überprüfen.

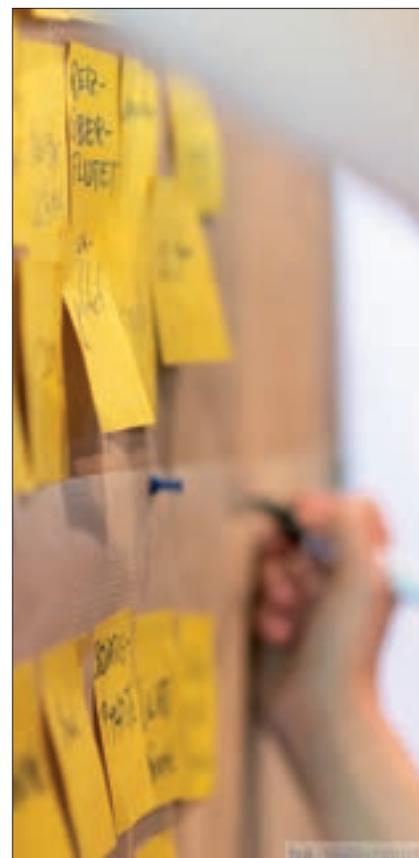
Zentrale Fragen, die Jens Schneider in seinem Vortrag hervorhob, zielten auf die beständige Reflexion der eigenen Person. Sie waren Leitfragen des gesamten Arbeitstreffens:

1. Als wer (in welcher Position, mit welcher Biografie, mit welcher Perspektive usw.) spreche und agiere ich?
2. Für welches (Theater-)Publikum möchte ich ein Programm machen? Bin ich die richtige Person dafür? Habe ich das nötige umfassende (Welt)Wissen, die ausreichende Kompetenz?

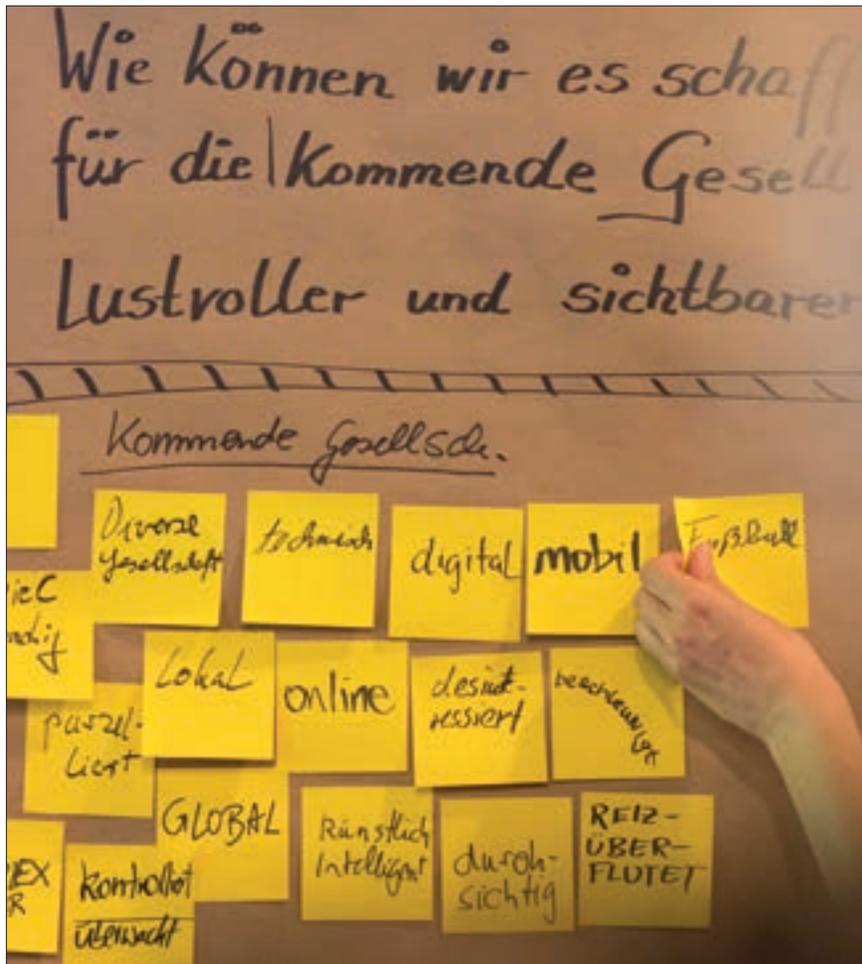
3. Warum sollte dieses Publikum mein Programm interessieren? Wie knüpft es an dessen Alltagswelt, an dessen Lebenswirklichkeit an? Bin ich die richtige Person, um das zu beurteilen?

Die Welt befragen

Michael Kranixfeld von Fräulein Wunder AG führte im Anschluss in seinem Vortrag in die Methode der künstlerischen Forschung ein, für die affirmative Neugier wesentlich ist. Sie ist Bedingung und Möglichkeit, das eigene (Welt)Wissen laufend auszuweiten. Kranixfeld verdeutlichte dies anhand der Inszenierung „Das Bankett der Tiere“. Fräulein Wunder AG hatten sich Forschungsfragen gestellt und anhand des Themas „Tiere“ bestimmte Orte besucht und Selbstversuche gemacht, die das Verhältnis Mensch – Tier verhandeln. Forschungsgegenstände waren unter



Fotos: Lukas Bergmann



anderem ein Krematorium für Haustiere, das Ausprobieren von veganer Ernährung oder ein Besuch einer Falknerei. Die Position der Forschenden rahmte die eigene Wahrnehmung auf eine bestimmte Weise: Alle Aspekte einer Begegnung oder eines Ereignisses nimmt dieses Position als gleichrangig und potentiell interessant zur Kenntnis, bewertet also nicht. Diese Haltung bezeichnete Kranixfeld als affirmative Neugier. Die Ergebnisse werden gesammelt, besprochen, dramaturgisch ausgewertet und dann auf die Bühne übersetzt. Die Übersetzung auf die Bühne beinhaltet eine Verkörperung, welche den Sinn und die Sinnlichkeit in ein neues Verhältnis setzen. Auch im Arbeitsprozess der Fräulein Wunder AG war die Reflexion der eigenen Position wichtig: Die Positionierung als Forscher*in impliziert eine andere Wahrnehmung und Herangehensweise als die Positionierung als Künstler*in oder Pädagog*in. Die forschende Haltung erfordert immer wieder ein Verlassen des Theaterraums und ermöglicht den Kontakt mit einem anderen Publikum, was dann höchstwahrscheinlich auch zur Aufführung kommen wird. Allerdings gelingt durch die

einzelnen Projekte mit unterschiedlichen Thematiken immer nur eine temporäre Anbindung. Nachhaltiger gelingt die Bindung, wenn es zum Beispiel einen dauerhaften Ort gibt, an dem ständig zu einem bestimmten Thema geforscht wird. Dieser Ort muss sich – so Kranixfelds These – außerhalb eines Theater befinden.

Der erste Abend wurde durch einen gemeinsamen Ausflug ins Staatstheater Braunschweig in Jörg Wesemüllers Inszenierung *Djihad* inklusive Sektempfang vorher und Essen und Bier im Anschluss abgeschlossen. *Djihad* war insofern ein passendes Inszenierungsbeispiel, da die Rollen der drei Jugendlichen, die nach Syrien reisen um sich dem Islamischen Staat anzuschließen, ausschließlich durch Weiße Schauspieler*innen besetzt waren. Die Aufführungen und der Probenprozess wurden durch Studierende der Union muslimischer Studierender der TU Braunschweig begleitet. Zu Besetzungsstrategien im Hinblick auf Diversity sowie verschiedenen Rassismusformen gaben die verschiedenen Workshops am nächsten Tag weiteren Input.

Lasst uns weiter machen!

Expert*innen befragen

Im Workshop „Decolonize your Spielplan“ führte Luna Ali durch einen Crash-Kurs in Rassismuskritik. Beginnend mit verschiedenen Formen und Definitionen, vom Kleinen, nämlich in Besetzungsfragen, der Darstellung von anderen Kulturen, dem Sprachgebrauch und im direkten Umgang miteinander, spannte sie den Bogen zum Großen, zu institutionellen Rassismus und strukturellem Rassismus. Letztes ist die Rassismusform, die die gesamte Gesellschaft durchzieht. Dabei schwang immer die Frage mit, welche Position die Workshop-Teilnehmer*innen innerhalb dieser Strukturen inne haben. Weiß-Sein bedeutet einen bestimmten Zugang zu Ressourcen, das Privileg, dass die eigene „Kultur“¹ als Maßstab genommen wird und dementsprechend das Privileg, Rassismus auch einfach ignorieren zu können. Eine kleine, durch die Workshopleiterin durchgeführte Untersuchung von Spielplänen an Theatern in Bezug auf Diversität kam zu folgendem Ergebnis: Im Abendspielplan tauchen meist männliche und europäische Namen auf, in allen Positionen. Im Kinder- und Jugendtheater ist dies schon diverser, in Jugendclub-Produktionen, erscheinen die Namen der Beteiligten in Hinblick auf Gender und Race am diversesten.

Als Reaktion auf rassistische Vorfälle im Theater haben sich in den letzten Jahren Initiativen wie Bühnenwatch, Göthe Protokoll, das Neue Institut für Dramatisches Schreiben (NIDS) oder Diversity.Arts.Culture Berlin (Projektberatung) gegründet. Um den Workshop mit praktischen Ideen für den perfekten Spielplan abzuschließen, gab es eine kleine Design Thinking Einheit, in der alle Teilnehmer*innen Ideen für ihren perfekten Spielplan entwickeln und überprüfen konnten.

Der Workshop von Mohammed Heidari zu „Theater und kultureller Bildungsarbeit im Kontext von Diversität und Interkulturalität – Herausforderungen und Anforderungen auf der Ebene von Personal, System und Struktur“ ist ein eigentlich auf 10 Tage angelegter Workshop, welcher die interkulturellen Kompetenzen der Mitarbeiter*innen in einer Institution schulen soll. In den beiden Workshop-Einheiten im Rahmen des Arbeitstreffen wurden daher vor allem die grundlegenden Fragen spielerisch angeschnitten: Welche

Lasst uns weiter machen!



Sprecher*innenperspektive impliziert welche unausgesprochenen Voraussetzungen? Was bedeutet „Deutsch-Sein“, welche Gemeinschaften liegen dem zugrunde und wer wird wie und warum ausgeschlossen? Was bedeutet es, beständig nach der eigenen Migrationsgeschichte gefragt zu werden? Inwieweit sind die Theater, auch die Freie Szene, so strukturiert, dass sich kaum Personen of Colour auf Stellenausschreibungen bewerben? Muss bei einer diverseren Gesellschaft nicht auch die Ausbildung und die Personalstruktur umgebaut werden? Durch spielerische Nachfragen, zum Beispiel nach der Herkunft des Namen „Annette“, führte der Workshopleiter kleine alltagsrassistische Situationen ad absurdum, mit dem Ziel, diese Erfahrung an Weiße Menschen weiter zu geben, so dass diese ihre eigenen Umgangsweisen in Zukunft hinterfragen können. Dieser Workshop legte somit die Basis für ein weiteres Nachdenken über Diversität und rassistische Strukturen und die eigene Position darin.

Weniger theoretisch angelegt war der Workshop von Kathrin Schröder zum Umgang mit „Social Media für die Vermittlungsarbeit“. Die Teilnehmer*innen erhielten eine Einführung in Internetnutzung und Social Media: Welche Plattformen werden momentan von Jugendlichen am meisten genutzt (Whatsapp, Instagram und Snapchat, Facebook ist total out)? Wie funktionieren diese? Und wie lassen die sich durch Theater zum Einen für die Vermittlung und zum Anderen als Teil der künstlerischen Praxis bespielen? Durch die Nutzung von sozialen Medien lassen sich bestimmte Zielgruppen besser erreichen, wobei die Bespielung jedes einzelnen Kanals eine genaue Analyse der Zielgruppe, der Strategie und des erhofften Effekts bedarf. Es können Veranstaltungen

auf Facebook beworben, Newsletter über Whatsapp verschickt oder Storys auf Instagram erstellt werden. Werden die Social Media Kanäle auch künstlerisch bespielt, hat dies eine Partizipation und eine Aktivierung des jungen Publikums zur Folge. So können zum Beispiel

Theaterstücke über Facebook- oder Instagram-Profil erzählt werden, indem alle Figuren eigene Accounts haben, oder ein*e Mitarbeiter*in des Theaters kann über kurze YouTube-Filme eine Probendokumentation teilen. Praktisch konnten die Workshop-Teilnehmer*innen anhand eines beispielhaften Stückes Strategien für die spezifischen Kanäle entwickeln.

Sich gemeinsam fragen

Im das Arbeitstreffen abschließenden Design Thinking Workshop wurden alle Teilnehmer*innen mit dieser Arbeitsmethode bekannt gemacht. Sie eignet sich, um mit einem kleinen, multidisziplinären Team originelle neue Lösungen zu bestimmten Aufgabenstellungen zu entwickeln. Exemplarisch arbeiteten die 40 Teilnehmer*innen in kleinen Gruppen zur Frage: „Wie kann Theater für die kommende Gesellschaft notwendig, lustvoll und sichtbar werden?“ Den Workshop leitete Katrin Singer, Schauspielerin, Theaterpädagogin und Design Thinking Coach. Sie führte die Teilnehmer*innen durch einen exemplarischen Schnelldurchgang, um ihnen die Methode praktisch erfahrbar zu machen und ihnen so die Möglichkeit zu geben, Design Thinking oder einzelne Arbeitsschritte daraus in ihren Theaterzusammenhängen als kreative Denk- und Entwicklungsmethode selbst anzuwenden. Ein wichtiges Tool im Design-Thinking können z.B. Interviews mit den Personen sein, für die man ein Problem lösen oder ein bestimmtes Angebot entwickeln will. In Wolfenbüttel wurden darum Jugendliche zu ihren Wünschen im Zusammenhang mit Theater befragt. Aus deren Bedürfnissen wurden im Anschluss fiktive Persönlichkeiten entwickelt, für die dann ein spezielles Format oder eine Veranstaltung erdacht

wurde. Heraus kamen erste Skizzen (Prototypen) für Formate wie die VeränderBar, also ein Open Space, in dem kreativ gearbeitet aber auch entspannt werden kann, eine inszenierte Party in der Theaterkantine mit Superheld*innen und eingebundenem Publikum, ein Instagram-Musical, das von Jugendlichen durchgeführt und vom Theater gefördert wird, oder die Idee, das Theater vom jungen Publikum entern und selbst verwalten zu lassen. All diese Ideen sind zwar nicht total neu, komplett durchdacht und realistisch, aber ausgehend vom eigenen Publikum gedacht. Für die kurze Zeit zusammen mit Menschen, die sich vorher nicht unbedingt kannten und unterschiedliche Arbeitsansätze haben, durchaus ein beachtliches Ergebnis.

Immer weiter fragen

Neben den methodischen, praktischen und theoretischen Inputs und Diskussionen ist natürlich auch der soziale Aspekt nicht zu kurz gekommen, und während nebenan das Wasser an der alten Mühle plätscherte, fand sich Zeit für Gespräche. Sich für ein Treffen Zeit zu nehmen, bei dem auf so vielfältige Art und Weise Wissen generiert und dadurch auch der bisherige Status Quo hinterfragt werden kann, sollte definitiv regelmäßig passieren. Auch der Austausch über so alltägliche Dinge wie Spielplanplanung, den Umgang mit Diversität an verschiedenen Häusern oder die Erfahrungen mit Social Media ist sehr wichtig, denn aus dem Vorgehen von Anderen lässt sich viel lernen. Die Institution Theater unter diversity- und rassismussensiblen Aspekten zu verändern, bedeutet viel Arbeit und wird definitiv anstrengend. Stellen diverser zu besetzen, die verhandelten Inhalte zu überprüfen, die Theaterräume so umzugestalten, dass sich ein diverseres Publikum willkommen fühlt oder Projekte mit Bezug zum Thema Diversität in den dauerhaften Spielplan aufzunehmen und nicht nur als zusätzliches Projekt laufen zu lassen bedeutet eine Verschiebung der Prioritäten. Und vor allem bedeutet es, sich permanent selber zu befragen: Aus welcher Position heraus, mit welchen Privilegien und angelesenen Selbstverständlichkeiten, machen wir Theater für welches Publikum? Auf diese Frage gibt es keine feststehende und einfache Antwort. Aber wir dürfen nicht aufhören, sie uns immer wieder zu stellen.

Die Theaterklinik Lingen. Arbeiten im ästhetischen Ambulanzdienst

Das Projekt *Theaterklinik-Lingen* am Institut für Theaterpädagogik der Hochschule Osnabrück besteht bereits seit 2010. Es wurde aus der Idee heraus gegründet, die theaterpädagogische Expertise der Hochschule für die Patient*innen der pädiatrischen und geriatrischen Station des Bonifatius Hospitals Lingen zur Anwendung zu bringen.

Das Tätigkeitsfeld der *Theaterklinik* leitet sich dabei von den Bedürfnissen der jungen und alten Patient*innen im Krankenhaus ab. Inspiriert von den mittlerweile gängigen „Klinik-Clown“ Projekten an deutschen Hospitälern stand dabei die Idee Pate, den Patient*innen Ablenkung, (therapeutischen) Humor und einen anderen Blick auf den Kosmos Krankenhaus zu ermöglichen. Über die therapeutische Kraft von Humor wurde bereits viel geforscht und geschrieben und es scheint bewiesen, dass das psycho-physische Phänomen „Lachen“ und die damit verbundenen „Erregungszustände“ äußerst positive Auswirkungen auf unseren Gesundheitszustand haben¹. Auch belegte eine Studie, die 2010 im Fachjournal *Pain* veröffentlicht wurde, dass Ablenkung im Kontext medizinischer Untersuchungen besser geeignet ist, Angst

zu senken und für Entspannung zu sorgen, als zum Beispiel tröstende Worte².

Warum Theaterpädagogik im Krankenhaus?

Agiert die Theaterpädagogik in sozialen Feldern, sucht sie immer das Gemeinsame einer Gruppe, deren kollektive Bedürfnisse zu ertasten. Im Falle der Patient*innen scheint dieser zusammenschließende Unterstrom offensichtlich zu sein. Alle teilen dasselbe Schicksal: Sich in stationärer Behandlung zu befinden, herausgenommen aus dem Alltag und in eine Ausnahmesituation geworfen zu sein. Was Augusto Boal als die *Analoge Induktion* beschrieb, die Möglichkeit, die Not des Einzelnen als gegebenen Nenner für eine Gruppe zu sehen, scheint durch die Rahmenbedingung „Krankenhausaufenthalt“ für die Arbeit im Kosmos Hospital evident zu sein³. Scheinen die Bedürfnisse der Patient*innen im Krankenhaus damit zwar relativ scharf umrissen und für die Zielgruppe verallgemeinerbar zu sein, widerspricht doch das Setting „Stationärer-Einsatz“ den gängigen Bedingungen für theaterpädagogische Arbeit. Weder gibt es eine feste Gruppe von

Frederik Hochheimer

Teilnehmenden, die für einen festgelegten Zeitraum zusammenarbeiten, noch gibt es ein Produkt, das als Abschluss der Arbeitsphase anvisiert werden kann. Es gibt keine grundlegende Vereinbarung für die Begegnung von Spielleitenden und Teilnehmenden (diese muss in jedem Kontakt aufs Neue verhandelt werden), und es gibt keinen *geschlossenen Raum*, in dem die Interaktionen stattfinden - im Gegenteil, der Spielraum wird häufig durch das Einbrechen der Krankenhausroutinen und -abläufe durchkreuzt.

Wie kann unter diesen Voraussetzungen ein theaterpädagogisches Angebot im Krankenhaus gelingen? Vielleicht kann man es so sehen: Die Theaterpädagogik ist das Vehikel, mit dem wir unsere Ziele erreichen und nicht der Grund, warum wir die Stationen besuchen. Natürlich entlehnen sich unsere Methoden dem Repertoire der Theater-, Spiel- und Clownspädagogik, aber sie finden nicht zum Selbstzweck statt, sondern immer unter den Prämissen unserer gesteckten Ziele und lassen sich so den verschiedensten Gegebenheiten und Bedingungen anpassen.

Der Einzug der ästhetischen Funktion

Ablenkung bringen, Humor stiften und zur Neubetrachtung der eigenen Situation (Rahmenwechsel) anregen, dazu ist auch die pädagogische, pflegende oder die gut geschulte medizinische Fachkraft in der Lage. Es steht also die Frage im Raum: Warum Theaterpädagogik? Hier kommt ins Spiel, was ich die Arbeit mit „ästhetischen und ästhetischen Räumen“ nennen möchte und ich beziehe mich damit auf den Einzug der „ästhetischen Funktion“ und das Hervorbringen „ästhetischer Momente“⁴. Diese können entstehen, wenn zum Beispiel der Patient im Rollstuhl die Rolle des raufenden Piratenkapitäns ausfüllt, wenn eine Gruppe von hochaltrigen Patient*innen gemeinsam im angeleiteten Rollenspiel ihnen längst abgesprochene Tätigkeiten, z.B. das Organisieren einer Reise, szenisch wieder aufleben lassen, wenn die Patientin die vom Theaterpädagogikstudierenden geführte Handpuppe auf Anzeichen



Fotos: Aileen Rogge

Die Theaterklinik Lingen.

von Krankheiten hin untersucht, oder die Studierenden in der Figur des Clowns Seifenblasen zu leisen Klängen durch das Krankenzimmer schweben lassen. Also dann, wenn die besonderen Eigenarten der Arbeit mit den Mitteln des Theaters zum Tragen kommen. Wenn der Moment nicht über sich selbst hinaus zu verweisen braucht, wenn die Konzentration auf der Gestaltung und der Wahrnehmung von und dem Spiel mit Sprache, Körper und Raum liegt, und sich in diesen Momenten eine „Sinnlichkeit auf die Sinnproduktion legt“.⁵

Ambulante „dritte Orte“

Bernd Ruping formulierte in dieser Zeitschrift vor über einem Jahrzehnt die Notwendigkeit „dritter Orte“ als Räume, in denen sich Menschen unverzweckt und entfremdungsarm begegnen und sich im Spiel mit ihrer Theatralität (also dem Fundus etablierter und verinnerlichter Zeichenhaftigkeit) erproben können.⁶ Ruping forderte diese Orte als Fundierung der Theaterpädagogischen Zentren (als „dritten Ort“ zwischen den institutionalisierten Pädagogik- und Kunsteinrichtungen) und weitergedacht als immaterielles Gepäck der Theaterpädagog*innen. Für die *Theaterklinik* ließen sich also – um im Bild zu bleiben – „ambulante dritte Orte“ fordern.

Ein Erhebungsversuch

Wie lassen sich also diese Räume im Kosmos Krankenhaus schaffen – wie kann die ästhetische Funktion Einzug halten in die Räume, die wir im Hospital zu erobern suchen? Mit dieser Frage setzte sich das Team der *Theaterklinik* im ersten Halbjahr 2018 auseinander. Ziel war es, die bestehenden und etablierten Methoden und Konzeptionen, die auf den Stationen zur Anwendung kommen, auf ihr Potenzial zur Öffnung dieses Raumes und zum Einzug der ästhetischen Funktion hin zu untersuchen.

Anhand von Fragebögen, welche die Studierenden nach ihren Einsätzen auf den Stationen ausfüllten, wurde deren Selbsteinschätzung zu den durchgeführten Interventionen abgeholt. Die Studierenden skalierten ihr subjektives Empfinden hinsichtlich des Gelingens der Einsätze in fünf Bereichen: „Selbstzufriedenheit“, „Annahme der Angebote durch die Patient*innen“, „Konzeptzielerreichung“, „Öffnung eines Spiel- bzw. Ästhetischen Raumes“ und „Veränderung der Atmosphäre am Einsatzort“. Eine erste Betrachtung der Ergebnisse deckt sich mit der vorangestellten Annahme, dass die theaterpädagogischen Interventionen positiv auf den Stationen angenommen und von den Studierenden als erfolgreich eingeschätzt werden.

Diese Form der Erhebung ist natürlich durch das subjektive Erleben der Teilnehmenden und die variierenden „Messbedingungen“ gekennzeichnet. Darum versuchten wir die Anzeichen, an denen die Studierenden das Gelingen ihrer Arbeit festmachten, genauer zu bestimmen. Hierfür sammelten und ordneten wir die Reaktionen der teilnehmenden Patient*innen und versuchten, sie zu systematisieren, um den Studierenden die Möglichkeit zu geben, die Wirkung ihrer Angebote objektiver zu bewerten. Wir beobachteten den Grad der Aufmerksamkeit, der Konzentration und der Selbstvergessenheit innerhalb der Angebote sowie die Differenz in der Stimmung der Patient*innen vor und nach den Angeboten. Als Gradmesser beschrieben wir beobachtbare Phänomene wie z.B.: „Die Pat. vernachlässigen ihren Fernseher“, „Die Pat. schauen nicht auf die Uhr“, „Die Pat. bringen sich in die Spielangebote ein“, „Die Pat. beschäftigen sich über das Angebot hinaus mit den geschaffenen Spiel- und/oder Gesprächsanlässen“.

Aus diesen Grundgedanken, den Erhebungen und aus Gesprächen mit den beteiligten Studierenden formulierten wir zwei Resümees zu dem Forschungsschwerpunkt „Theaterpädagogik im Krankenhaus“:

Theater(pädagogik)...

Auch in der Hektik und den Unabwägbarkeiten des stationären Krankenhausalltags muss es unser Ziel sein, „ambulante dritte Orte“ – diese „Räume im Dazwischen“⁷ – zu schaffen: Räume, in denen sich die Patient*innen als Subjekte – nicht als Objekte – des Heilungsgeschehens erleben können, in denen das unverzweckte Spielen und sich Begegnen möglich ist, in denen die etablierten Zeichensysteme neu zur Verhandlung stehen bzw. zum Spielmaterial werden dürfen und die ästhetische Funktion Einzug halten kann. Wenn dies gelingt, können die theaterpädagogischen Methoden, Spiele und Formen bei all ihrer räumlichen, zeitlichen und strukturellen Bedingtheit ihr Potenzial entfalten: Kann die Clownsfigur zur naiven Neubetrachtung der Umwelt „Krankenhaus“ einladen, kann der Patient im Rollstuhl die Qualitäten der Figur „Piratenkapitän“ erproben und die Patientin ihre Erfahrungen im



Foto: Rabel Kurpat

Durchlaufen der medizinischen Routinen zum Material im Spiel mit der Handpuppe werden lassen. Diese Erfahrungen der Patient*innen bilden den vorhandenen, wenn auch weniger sichtbaren „Corpus“ des Eisberges, dessen deutlich sichtbare Spitzen Ablenkung, Humor und Vergesellschaftung sind.

Lassen sich aus unseren Erhebungen auch keine Korrelationen zwischen dem Gelingen der Einsätze und den durchgeführten Methoden ableiten, so resultiert aus den Gesprächen mit den Studierenden doch folgende Einschätzung: Entscheidend ist die *Haltung* der Spielleitenden, welche die Methoden grundiert und mit der sie die Einsätze durchführen.

... und Klinik

Weiter denken wir, dass sich die Ideen der *Theaterklinik* dann am besten einlösen, wenn sich das Projekt seiner Ortsbestimmung – die ja schon im Namen mitklingt – bewusst wird: Theater in der Klinik; Theaterpädagogik im Krankenhaus. Nicht das Ausblenden der Umstände, die das Krankenhaus mit sich bringt, sondern das gezielte Einbinden seiner materiellen und sozialen Aspekte, scheint uns zielführend zu sein. Die Umwelt „Krankenhaus“ und ihre Abläufe bieten uns das Spielmaterial, das wir heranziehen können, um den Patient*innen einen neuen – ungewohnten – Blick auf ihre Situation und damit einen Rahmenwechsel zu ermöglichen.



Foto: Aileen Rogge

Theater und Klinik! Zwei Wörter, die zunächst nicht zusammenpassen wollen. Das Forschungsprojekt im Rahmen der *Theaterklinik* hat uns jedoch in unserem Anliegen bestärkt, dass theaterpädagogische Interventionen an diesem dafür zunächst

so befremdlich anmutenden Ort ein klares Anliegen haben und eine Möglichkeit für die Patient*innen bieten, die Situation „Krankenhaus“ neu zu erleben und anders in ihr vorzukommen.

Anmerkungen

¹ Vgl. Robinson, V. M., (2002): *Praxishandbuch therapeutischer Humor: Grundlagen und Anwendungen für Gesundheits- und Pflegeberufe*, Bern, Hans Huber Verlag, 2002, S. 23 ff.

² Vgl. Heinrich, C., (2016): *Jetzt musst du tapfer sein: Kinder im Krankenhaus*, In: *Die ZEIT* Nr. 50/2015, 11. Januar 2016

³ Vgl. Boal, A., (2006): *Der Regenbogen der Wünsche: Lingenener Beiträge zur Theaterpädagogik Band 3*, Milow, Schibri-Verlag, 2006, S. 45

⁴ Vgl. Ruping, B., (2001): *Stadt, Land, Fluß: Verortung der Theaterpädagogik*, In: *Zeitschrift für Theaterpädagogik: Korrespondenzen Heft 38*, März 2001, S. 17

⁵ Vgl. Ebd., S. 17

⁶ Ruping, B., (2001): *Stadt, Land, Fluß: Verortung der Theaterpädagogik*, In: *Zeitschrift für Theaterpädagogik: Korrespondenzen Heft 38*, März 2001, S. 16

⁷ Ebd., S. 17

Dilemma Ma Lachen.

LOKAL_Ü zwischen Forum-Theater und Impro-Spaß

ZfTP: Zunächst einmal: Herzlichen Glückwunsch! Ihr habt beim internationalen Improvisationstheater Festival in Halle den Jurypreis für das innovativste und gesellschaftlich relevanteste Format 2017 gewonnen. Was steht dahinter?

Lohner: Wir haben uns gefragt, wie wir in Zeiten der Echokammern und Filterblasen unterschiedliche Menschen so zusammenbringen, dass sie gemeinsam über ein Thema nachdenken. Uns war klar: wenn wir nicht unsere eigene Echokammer reproduzieren wollen, geht das nur, wenn wir nicht werten; wenn das Format möglichst einfach ist; und wenn wir unterhaltend genug sind, dass auch theaterferne Menschen bei der Stange bleiben.

ZfTP: Kann Denken denn unterhaltend sein?

Kalbertodt: Ja, es kann. Nach drei Jahren praktischer Forschungsarbeit haben wir herausgefunden, wie es geht. Und zwar, indem man ein Dilemma bespielt. Nach Möglichkeit ein Dilemma, mit dem die Zuschauer real konfrontiert sind. Und bei dem sie selber erlebt haben, oder erleben, dass jede Entscheidung einen Preis fordert. Obwohl: Zuschauer ist hier eigentlich das falsche Wort. In unserem Fall sollte ich besser von Mit-Denkern*innen sprechen.

ZfTP: Was ist überhaupt ein Dilemma?

Lüchtrath: Das erklären wir natürlich zu Beginn. Das Wort Dilemma ist ja vielen Menschen nicht bekannt. Oder sie wissen nicht genau, was es bedeutet. Gerade deshalb ist dieses Wort ein sehr guter Aufhänger, ins Gespräch zu kommen. Wir hängen zusätzlich im Foyer Plakate mit einer Definition auf und haben ei-

nen Aufsteller mit unserer Definition von Dilemma auf der Bühne. Sie lautet: „Im Dilemma gibt es kein richtiges oder falsches Handeln. Du kannst nur zwischen Möglichkeiten wählen, die alle schlecht sind. Dennoch musst Du entscheiden.“

ZfTP: Wie stelle ich mir „Dilemma Ma Lachen“ denn nun praktisch vor?

Kalbertodt: Zunächst mal als eine Art Theaterstück. Es gibt eine Bühne, oder zumindest eine Spielfläche. Es spielen Schauspieler*innen oder Darsteller*innen, die mit der Methodik vertraut sind. Es gibt keine Trennung zwischen Bühne und Publikum. Jede*r kann jederzeit eingreifen.

Lohner: Zu Beginn werden Dilemmata vorgestellt. In einem offenen Rahmen können das sehr unterschiedliche Dilemmata sein. In einem geschlossenen Themenraum spiegeln sie Fragen innerhalb der anliegenden Fragestellungen. Das Publikum entscheidet sich per Abstimmung für ein bestimmtes Dilemma. Und dieses Dilemma wird anschließend in möglichst vielen Facetten improvisiert durchgespielt und durchgesprochen.

ZfTP: Was kann das zum Beispiel sein?

Lüchtrath: In Halle entschied sich das Publikum für folgendes Dilemma: „Ich habe hier in Halle einen Freund. Er ist Maschinenschlosser und seit 12 Jahren arbeitslos. Nun hat er zum ersten Mal seit 12 Jahren ein ernst gemeintes Arbeitsangebot bekommen. Dort will man ihn wirklich haben. Das Angebot kommt von einem Verlag in Kleinroda, einem Ort in der Nähe. Der Verlag heißt Antaios. Antaios wird von Götz Kubitschek geleitet und ist eines der wichtigsten Instrumente der identitären,

neofaschistischen Bewegung. Mein Freund ist überzeugter Sozialdemokrat und seit 1991 aktives Parteimitglied. Nun steckt er in einem Dilemma: Nimmt er die Stelle an – oder nicht? Wie siehst Du das?“

ZfTP: Läuft man bei solchen Themen nicht Gefahr, als Schauspieler dem Publikum seine Meinung aufzudrücken?

Kalbertodt: Diese Gefahr ist tatsächlich gegeben. Deshalb braucht es unbedingt eine Einarbeitung der Darsteller*innen in die Methodik.

ZfTP: Wie sieht die aus?

Lohner: Nachdem das Dilemma benannt ist, bitten wir das Publikum um eine Abstimmung per Aufstellung auf die Bühne. Die Frage lautet: „Soll er die Stelle annehmen – ja oder nein?“ Dann sammeln wir auf beiden Seiten Argumente. Diese Argumente bilden den Fundus für die nachfolgenden Szenen. Dann setzt sich das Publikum wieder und das Theater beginnt.

Kalbertodt: Wir haben festgestellt, dass vier Elemente den Erfolg des Formates ausmachen.

1. Die Szenen sind am besten so authentisch wie möglich und so kurz wie möglich gestaltet. Je mehr unterschiedliche Aspekte im gegebenen Zeitrahmen gezeigt werden, um so besser.

2. Es gibt eine ununterbrochene Rückbindung ans Publikum. Jeder Gast kann jederzeit eingreifen, Redebedarf anmelden, Gedanken einbringen, sein Missfallen ausdrücken. Wenn ein Gast der Meinung ist, eine Szene war unglaublich, oder der Schauspieler/die Schauspielerin hat die Rolle nicht gegriffen, kann und soll er diese Überzeugung äußern. Das sich



Dilemma Ma Lachen



daraus ergebende Gespräch führt in der Regel zu einer Diskussion im Publikum. Diese ist Teil der Aufführung und wird den Verlauf des Spiels verändern.

3. Die Schauspieler haben trainiert, Aussagen der Figur, die sie spielen und die den eigenen Überzeugungen konträr laufen, nicht zu werten oder zu kommentieren.

4. Die Schauspieler brechen ihr Spiel im Brecht'schen Sinne auch immer wieder selber. Wenn jemand als Schauspieler z.B. etwas nicht versteht, oder wenn jemand mit einer Szene der Kollegen*innen nicht einverstanden ist, macht er/sie das öffentlich. So kann es durchaus zu einer Auseinandersetzung unter den Schauspielern kommen. Der Erfolgsschlüssel liegt darin, sich nicht zu verstecken, sich zu zeigen und angreifbar zu machen - und zugleich immer wieder in die neutrale Form zurückzufinden. Wir haben ein Training entwickelt, dass dazu befähigt.

ZFTP: Wie wird denn das Dilemma gelöst?

Lüchtrath: Wir breiten das Dilemma so lange in allen möglichen Pro- und Kontra Fassetten aus, bis ein vielschichtiges Bild des Protagonisten oder der Protagonis-

tin und seines, bzw. ihres Problems entstanden ist.

Lohner: Dann stoppen wir. Zwei Enden sind danach möglich.

1. Wir lassen abstimmen. Wir sprechen mit Gästen über Ihre Motive, pro oder kontra zustimmen. Abschließend zeigen wir in kurzen, schnell aufeinanderfolgenden Szenen

die positiven und negativen Konsequenzen der Entscheidung.

2. Wir lassen das Ergebnis offen. Wir zeigen weder eine Entscheidung, noch lassen wir abstimmen. Die Fragen bleiben offen im Raum stehen. Letzteres bietet sich vor allem an, wenn wir Teil einer Diskussionsveranstaltung, eines Bürgerforums o.Ä. sind.

Kalbertodt: Wichtig ist, wir zeigen niemals eine „richtige“ Lösung, sondern wir stoßen unterhaltend Diskussionen und regen zum eigenen Denken an. Ziel dieses Theaterlabors ist es, mit humorvoller Ernsthaftigkeit ethische und moralische Fragen zu stellen. Und zwar solche, die sich einer „richtigen“ oder „falschen“ Lösung entziehen.

Das macht den Charme des Formates aus. Und deshalb, glaube ich, haben wir mit LOKAL_Ü in Halle auch den Preis gewonnen.

ZFTP: Nun zeichnen sich viele Improvisationstheater-Vorstellungen in erster Linie durch eher oberflächige Unterhaltung oder Comedy aus. Einige Techniken und „Spiele“ finden in der pädagogischen

Theaterarbeit Verwendung. Wo seht ihr die Vorteile von Improvisationstheater gegenüber einem festen Stück?

Lohner: Bei Dilemma Ma Lachen ist ja nicht die „Aufführung“ das Ziel, sondern das Ziel ist, dass sich alle im Raum intensiv mit einem Dilemma beschäftigen und es durchdenken. Deshalb sprechen wir als LOKAL_Ü intern auch eher von Philosophie-Theater, als von Impro-Theater. Tatsächlich ist Dilemma Ma Lachen ein Januskopf aus beidem.

Kalbertodt: Die Mittel des Improvisationstheaters bieten für ein solches Format elementare Vorteile gegenüber klassischem Schauspiel. Zum einen ist es für das Gelingen extrem wichtig, dass sich jeder Gast einfach und angstfrei einbringen kann. Da hilft es, dass Improvisationstheater zunächst einmal als harmlos gilt - und frei von dem Verdacht ist, „von oben herab“ zu kommen. Zudem muss man sich Dilemma Ma Lachen wie eine fortlaufende Gruppendiskussion vorstellen. Die Szenen sind also immer auf Höhe des aktuellen Diskussionsstandes.

Lüchtrath: Gerade hier liegt das Besondere des Formates - und die Nähe zum Forum-Theater. Der Unterschied ist: Dilemma Ma Lachen vermeidet jeden Anschein, didaktisch daher zu kommen, oder die Gäste irgendwie erziehen zu wollen. Nur so erreichen wir die, die ansonsten nicht mehr mit uns sprechen. Und es ist unbedingt wichtig, auch Humor reinzubringen. Humor nimmt Druck raus und erleichtert das Verständnis für Gegenpositionen. Der Charme dieses Formates besteht darin, dass schwere Themen eine eben auch spielerische Form bekommen, die Schwellen abbaut, anstatt sie aufzubauen. Wie gesagt, uns geht es darum, Menschen ins Gespräch



Dilemma Ma Lachen

zu bringen, vor allem solche, die ansonsten nicht miteinander reden würden.

ZfTP: Wie können Theaterpädagogen das Format einsetzen?

Lohner: Die Methodik an sich ist einfach und einfach einsetzbar. Allerdings empfehlen wir, sie vorher zu trainieren. Denn es gibt eine Reihe von Fallstricken in der Umsetzung, die man kennen sollte.

ZfTP: Zum Beispiel?

Kalbertodt: Zum Beispiel sollte ich geübt haben, wie ich in dieser Spielsituation die Gesprächsführung mit dem Publikum leite, ohne Aussagen zu werten. Das ist anders und schwieriger, als im Kursraum oder Klassenzimmer, wo ich mich als Trainer*in oder Lehrer*in auf sicherem Terrain bewege. Hier bin ich in unsicherem Gelände, stehe ich auf einer Bühne, bin bezogen auf das Dilemma nicht klüger als andere, werde ggf. persönlich angegriffen, habe ggf. Lampenfieber und bin emotionaler.

Lüchtrath: Und es braucht die Klarheit zu den unterschiedlichen Rollen, die ich habe: Wann bin ich neutrale*r Moderator*in, wann spiele ich eine glaubwürdige Figur

mit ihren Motiven und Überzeugungen, wann bin ich „Ich“ und mache mich sichtbar, greife ein und mache mich angreifbar? Und: Wie komme ich von dem einen ins andere und wieder zurück? Letztlich ist das nicht kompliziert, aber man*frau sollte wissen, wie es geht.

ZfTP: Kann man bei Euch die Methodik lernen?

Lohner: Wir sind davon überzeugt: Formate wie dieses werden angesichts der atemberaubenden Erosion unserer Gesellschaften dringend gebraucht. Unser Anliegen ist es, unser Instrument möglichst vielen Menschen, möglichst schnell, möglichst einfach für die eigene Arbeit vor Ort zugänglich zu machen. Und natürlich kann man uns auch als Theater buchen.

ZfTP: Wie kann man mit Euch in Kontakt kommen?

Lüchtrath: Unter www.koenigsinternational.com ist das Projekt beschrieben. Bei Interesse stehen wir gerne Rede und Antwort.

ZfTP: Ich danke für das Gespräch.

Redaktion: Verena Lohner



Stichwort: Solidarität bilden

Gerd Koch

Das anregende Buch „Solidarität bilden“ von Robert Pfützner¹ hat mich angeregt zu dem folgenden (Rezensions-)Essay: Zunächst zum – gut und richtig gewählten – Titel des Buches ist gut und richtig gewählt. Er trägt das Verb (das „Tu-/Tätigkeits-Wort“) „bilden“ in sich. Solidarität ist eben mehr als ein (Plakat-/Kampf-)Begriff. Sie ist eine Zusammen-Wirkens-Aktivität, eine „Allianz der Schwachen“ (so Samo Tomši vom Berliner Projekt »Modelle in der Gestaltung«), also eine Praxis des „Empowerment“², die gleichwohl nicht beliebig, d. h. ohne normative Reflexionen geschieht. Das „Offenhalten von Möglichkeit individueller und gemeinschaftlicher Entwicklung“ ist „ethische und moralische Orientierung“ auch einer „pädagogische(n) Kritik an Gesellschaft“ aus dem Reservoir eines Solidarität fundierten Denkens und Handelns (ich paraphasiere an dieser Stelle Formulierungen von Robert Pfützner, S. 306).

Robert Pfützners Untersuchung konzentriert sich historisch auf das sog. „lange 19. Jahrhundert“, wie der Historiker (und Jazz-Kenner) Eric Hobsbawm (1917-2012) die Jahre von der Französischen Revolution bis 1914 bezeichnet. Damit gelingt es Pfützner, die Aufklärungsepoche mit der sozialistischen zu kontextualisieren und in seine Optik zu nehmen.

Eröffnet wird Pfützners Untersuchung mit Überlegungen zu „Brüderlichkeit und Verhältnismäßigkeit“ (S. 41 ff.) bei Franz Heinrich Ziegenhagen (geb. 1753). Dessen Buchtitel von 1792 lautet – fast barock: „Lehre vom richtigen Verhältnisse zu den Schoepfungswerken, und die durch oeffentliche Einfuehrung derselben zu bewuerkende allgemeine Menschenbeglueckung“. Die zeitlich letzte der fünf Untersuchungen zu Solidaritäts-Konzepten stammt von Robert Seidel (geb. 1850). Dessen Werk erschien 1917 unter dem Titel „Sozialdemokratie und staatsbürgerliche Erziehung. Oder: Staatsbürger, Weltbürger, Mensch“. Pfützner charakterisiert Seidels Ansatz so: „Brüderlichkeit als sozialistisch-bürgerliche Tugend“ (S. 189 ff.). Diese zwei weniger in der bildungsgeschichtlichen Forschung wahrgenommenen Autoren bilden die beiden historischen

Eckpunkte der Untersuchung. Ferner porträtiert der Autor drei weitere Konzepte von Solidaritätsbildung: „Brüderlichkeit und die Pädagogik der Gleichheit“ (S. 81 ff.): Étienne Cabet (geb. 1788); „Solidarität als sozial-pädagogisches Gesetz“ (S. 115 ff.): Hippolyte Renaud (geb. 1803); „Solidarität und Pädagogik im Klassenkampf“ (S. 153 ff.): Clara Zetkin (geb. 1857). Eine aktuelle, empirische Untersuchung der Bertelsmann-Stiftung fasst das bundesdeutsche Solidaritäts-Profil schlagwortartig so zusammen: „Allen öffentlichen Unkenrufen zum Trotz ist es um den gesellschaftlichen Zusammenhalt in Deutschland gut bestellt. Auch die wachsende kulturelle Vielfalt steht dem Gemeinsinn nicht entgegen. Allerdings zeigen sich mögliche Gefährdungen: So hat ein großer Teil der Bevölkerung das Gefühl, dass es hierzulande nicht gerecht zugeht (...). Außerdem tut sich eine deutliche Spaltung beim sozialen Miteinander zwischen Ost und West auf sowie zwischen strukturschwachen und wohlhabenden Regionen. So ist der Zusammenhalt in den ostdeutschen Bundesländern durchgängig schwächer als im Westen. Das liegt vor allem an dem geringeren Wohlstand und der höheren Arbeitslosigkeit und Armut. Die höchsten Zusammenhaltswerte weisen das Saarland, Baden-Württemberg und Bayern auf.“³

„Solidarität“ erscheint in dem Buch als eine mehrperspektivische und gleichwohl „horizontalistische“⁴ Aufmerksamkeitsrichtung, eine Suchbewegung, ein Handlungsbündel, das – ich spreche aus beruflichen Überlegungen – einer Theaterpädagogik als Vordergrund- und/oder Hintergrund-Folie dienen kann. Holzschnittartig etwa so zugeordnet: Mehr als *Vordergrund*, wenn ich den Akzent meines Tuns auf TheaterPÄDAGOGIK legen will; mehr als *Hintergrund*, wenn ich den Akzent auf THEATERPädagogik lege. Oder auch so gedacht: Der Theaterhistoriker Rudolf Münz gab uns das Denken im „Theatralitätsgefüge“ auf den Weg unseres Arbeitens – mit Hinweisen auf: 1. Theater als Kunst, 2. Theater als Alltag, 3. Theater als anderes und als Anti-Theater (als theater-immanenter Protest gegen Erstarrung zu verstehen, als

„Gegenwelt“, so Florian Vaßen, als Verstoß gegen Konventionen – was der Evolution des Theatralen dient) und 4. als Nicht-Theater (Theater-Verbot/-Zensur).⁵

Die Ausführungen von Robert Pfützner liefern Stoff für ein (mir) einleuchtendes Verständnis von „Solidaritätsgefüge“, das vom abstrakten Konzept, von Fehlstellen / Desideraten über verschiedene methodische Bildungs-Praktiken und Verbote und Gegen-Reaktionen reicht. Pfützner notiert Mängel, Forderungen und Leistungsfähigkeiten: „Solidarität als **fehlendes Fundament** pädagogischen Handelns ... als **Medium** pädagogischen Handelns ... als **Ziel** pädagogischen Handelns ... als **Grund pädagogisch motivierter** (Hv. Pfützner) Gesellschaftskritik ...“ (S. 287 ff., Fettmarkierung durch gk).

Durch Solidarität gewinnen menschenrechtliche Sehnsuchts- und Würde-Praxen und Zugehörigkeiten ihre Logik – passend auch und gerade für die Arbeitsfelder von Theater und Pädagogik! Und solche Logik kann eine ganz sinnliche sein, erinnert man sich etwa an den Satz, der von Ernesto „Che“ Guevara überliefert ist und 1999 Titel eines Jugendbuches von Frederik Hetmann wurde: „Solidarität ist die Zärtlichkeit der Völker“ – eine transkulturelle und ästhetisch/ästhetische Konnotation hat das Bilden von Solidaritätsgefügen in der Tat. Das kann sichtbar gemacht werden an Äußerungen und praktischen Versuchen nebst manchem Scheitern von Zusammenhaltversuchen kleinerer und größerer Art (wie die Geschichte der Menschheit belegt). Solch menschliches Solidaritätsbemühen entwickelt und konkretisiert sich etwa in Gesetzen und/oder Morallehren und ganz handfest auch und gerade durch formelle und mehr noch informelle / nonformative Bildung (als einer geselligen und individuellen Verfasstheit zugleich) in verschiedenen (pädagogischen) Ausprägungen – sei es in politischer Welt-/Sozialkunde, im Sozialen Lernen als Fach und Unterrichtsprinzip, sei es in den vielfältigen Weisen der Erwachsenenbildung und Selbstbildung von Amateuren verschiedener Genres, sei es in theaterpädagogischen Formationen. – Hier ist etwa der Ensemble-Gedanke eine Variante von Solidarität; Alexander Klu-

Stichwort: Solidarität bilden

ge spricht in anderen Zusammenhängen von „kleine(n) Enklaven der Solidarität“.⁶

Noch ein paar Gedanken zu „bilden“ / „Bildung“: Das „Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache“ (kurz: „Der Kluge“) belehrt mich: Das Wort Bildung leite sich etymologisch vom ästhetisch-sozialen Begriff „Bild“ ab, das historisch zuerst die Bedeutung von ‚Vorbild‘, ‚Muster‘, ‚gute, richtige soziale Form‘, ‚Verfassung‘ hatte; erst später überwiege die Bedeutung ‚künstlerisches Abbild‘. „Bild“ meinte begriffsgeschichtlich sehr früh „Benehmen“ und Rechtsgefüge, Verfasstheit.⁷

Aus meinem theaterpädagogischen Nähkästchen geplaudert: Mit englischen *native speakers* habe ich mittlerweile kaum noch ein Verständigungsproblem, wenn ich das deutsche Wort BILDUNG in fachliche Gespräche einführen möchte (und die nicht ganz passenden Begriffe „Erziehung“ und „Pädagogik“ vermeiden will); denn ich nehme das englische BUILDING und nutze die phonetische Ähnlichkeit, um Fülle / Absicht / Methodiken / Sichtweisen / Geschichte des deutschen BILDUNGSDenkens und seiner Praxis in ein gemeinsames Verständnis zu transformieren: Handeln, Bauen, Gestalten,

Bewohnen, Beheimaten, Entwickeln von Verschiedenem in einer differenzierten / ausdifferenzierenden Einheit von Einzel- und Kollektiv-Anstrengung – durch solidarisches Verhalten.

In den 1930er/1940er Jahren hat Bertolt Brecht eine Geschichte geschrieben, die den Titel trägt: „IHR MÜSST EUER LEBEN BAUEN“ – und darin heißt es: „Ihr müßt nicht nur Städte, Maschinen, Brücken und Weizen bauen, sondern auch euer Leben [...] Städte sind wild entstanden, Haus gesellte sich zu Haus, Straße führte zu Straße, aber dann gab es frühzeitig Städtebauer. Freilich gibt es auch scheußliche Städte, die nach Plänen gebaut werden, die eben scheußlich waren. (Wenn Städte, die nach Plänen gebaut sind, scheußlich sind, so nicht, weil sie nach Plänen, sondern weil sie nach scheußlichen Plänen gebaut sind.)“⁸ Habe ich eben die Chance der *phonetischen* Ähnlichkeit für solidarisch-bildenden Austausch wahrgenommen, so will ich in Bezug auf dialogisches, solidarisches und theatral-szenisch-gestisches Verständigen noch auf die Nutzung von Metaphern in Bildungsprozessen hinweisen; denn Metaphern sind materiell und im übertragenen (!) Sinne „Bedeutungs(über)träger“ also „Semiophoren“⁹ – abgeleitet von den einst

etwa im östlichen Mittelmeer üblichen Tragegefäßen (Amphoren) mit zwei Henkeln.¹⁰ Metaphern sind Angebote (Handreichungen), bieten Chancen für zu-/er- und ein-greifendes Denken (siehe Bertolt Brecht) zur Ermöglichung von Wechselseitigkeit und Aushandlung (Deliberation) vor dem Horizont von Solidaritäts-Perspektiven. Der Bildungstheoretiker und -praktiker sowie Sprachenforscher Wilhelm von Humboldt schrieb 1827 an eine Freundin: „Im Grunde sind es doch die Verbindungen mit Menschen, welche dem Leben seinen Wert geben, und je tiefer eingehend sie sind, desto mehr fühlt man, worin doch zuletzt der eigentliche Genuß steckt, die Individualität“ und so zitiert ihn Peter Korneffel: „die Sprache (entwickelt sich) nur gesellschaftlich, und der Mensch versteht sich nur selbst, indem er die Verstehbarkeit seiner Worte an Anderen versuchend geprüft hat.“¹¹ Bildung & Solidarität sind ein flexibles Bei-sich-Sein und ein Gegenüber-Sein zugleich.

Auch in diesen Kontexten liefert mir das Buch von Robert Pfützner nicht gering zu erachtende, erweiternde Aspekte und variable Rahmungen aus dem Fundus des Solidaritäts-Bildungs-Denkens und -Handelns!

Anmerkungen

¹ Robert Pfützner: *Solidarität bilden. Sozialistische Pädagogik im langen 19. Jahrhundert*. Bielefeld 2017, 338 S., ISBN 978-3-8376-3966-7, transcript Verlag.

² Vgl. Sinah Marx: *Stichwort: Empowerment*, in: *Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen*. Heft 53, S. 75 f.

³ <https://www.bertelsmann-stiftung.de/del/themen/aktuelle-meldungen/2017/dezember/gesellschaftlicher-zusammenhalt-in-deutschland-besser-als-sein-ruff>

⁴ Siehe die strukturierenden Denk- und Praxisfiguren (horizontal vs. vertikal) des „Welt-Sozialforums“ und die Untersuchung der an der Universität Leiden (NL) lehrenden Marianne Maeckelbergh: *The Will of the Many. How the Altglobalisation Movement is Changing the Face of Democracy* (Pluto Press 2009) – ein Plädoyer für nicht-hierarchisches Denken und gegen-bürokratisches Handeln.

⁵ Vgl. Rudolf Münz: *Ein Kadaver, den es noch zu töten gilt. Das Leipziger Theatralitätskonzept als methodisches Konzept der Historiographie älterer Theaters*, in: Ders.: *Theatralität und Theater*. Berlin 1998, S. 99.

⁶ Ferdinand von Schirach, Alexander Kluge: *Die Herzlichkeit der Vernunft*. München 2017, S. 140.

⁷ Vgl. Friedrich Kluge: *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlin 1995. 23. Aufl., S. 109 f.

⁸ Bertolt Brecht: *Me-ti. Buch der Wendungen*, Frankfurt am Main 1965, S. 111.

⁹ Mit Krzysztof Pomian kann zugleich auf das subjektive Moment, das auch im Objekt liegt, hingewiesen werden; denn in Objekten, mit denen Menschen Umgang pflegen, können wir Bedeutungs(über)träger sehen, die Pomian „Semiophoren“ nennt: „Wir wollen nur darauf hinweisen, daß die Semiophoren durch ihre Materialität in

die Nähe der Dinge rücken, während ihre Bedeutung eine Affinität zwischen ihnen und den inneren Zuständen der Individuen herstellt. Die Materialität wendet sich eher an die Hand, die Bedeutung wird durch den Blick wahrgenommen.“ (siehe Krzysztof Pomian: *Der Ursprung des Museums. Vom Sammeln*. Berlin 1988, S. 49 ff., S. 81 ff.; S. 95) Zur Erweiterung des metaphorologischen Denkens ist nützlich das Buch des Philosophen Hans Blumenberg: *Ästhetische und metaphorologische Schriften. Auswahl und Nachwort von Anselm Haverkamp*. Frankfurt am Main 2001.

¹⁰ „amphori“ bedeutet „gemeinsam, zusammen (both)“ und „foreus“ meint „Träger (carrier)“, wie mir eine Reiseführerin in Nord-Zypern 2017 übersetzte.

¹¹ Peter Korneffel: *Die Humboldts in Berlin. Zwei Brüder erfinden die Gelehrtenrepublik*. Berlin 2017, S. 139.

AUS DEM ARCHIV

Das politische Kurzspiel

Von Anne Keller

Zu den Fundstücken des *Deutschen Archivs für Theaterpädagogik (DATP)* an der HS Osnabrück/ Campus Lingen gehört auch die Reihe *Werkbücher für deutsche Geselligkeit* aus den Jahren 1934 – 1944, die für meine umfangreiche Forschungsarbeit zum sogenannten „Deutschen Volksspiel“, dem nichtprofessionellen Theater unter nationalsozialistischer Herrschaft, untersucht wurde.¹ Angestoßen durch das am DATP verortete Projekt *Archäologie der Theaterpädagogik* unter Prof. Dr. Marianne Streisand und in diesem Kontext diskutiert, entstand die Studie als Dissertation und erscheint in Kürze als Band 17 der *Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik*. Hier soll an einem einzigen Beispiel die Dimension dieses Gegenstandes und die Herangehensweise der Forschungsarbeit aufgezeigt werden.

Für die Reihe zeichneten Rudolf Mirbt und Karl Seidelmann verantwortlich. Sie umfasst vier Bände zu den gängigen Spielformen des Handpuppen-, Schatten- und Scharadenspiels.² Im letzten Band, im dem sich Karl Seidelmann mit dem Deutschen Volksspiel beschäftigt, findet sich auch ein interessantes Kapitel über das Genre des politischen Kurzspiels, das von den nationalsozialistischen Programmatiker*innen des Deutschen Volksspiels gefördert wurde.

Das Genre „Kurzspiel“

Laut Seidelmann sei das Kurzspiel „ein Ein-Szenenstück, ein Sketch, wie man in mondänen Kreisen sagt“³, der sich durch

Aktualität der Themen, Witz, Ironie und eben Kürze auszeichne. Nicht von ungefähr sollten die zwei- bis fünf-minütigen Filme von *Tran und Helle* als Vorbild dienen. Diese zeigten in schöner Regelmäßigkeit, wie der leicht zu beeinflussende, etwas tumbe Tran vom aufgeweckten Helle mit Witz und Kompromisslosigkeit zum richtigen Handeln im Sinne der *NS-Volksgemeinschaft* angeleitet wird. Die Themen bezog diese – laut Ernst Klee – „Primitivpropaganda“⁴, die dem Publikum im Rahmen der *Wochenschau* gezeigt wurde, aus vermeintlich aktuellen gesellschaftlichen Problemlagen. So wurde etwa das Hamstern, der Umgang mit Kriegsgefangenen oder die Frage nach einem angemessenen Benzinverbrauch propagandistisch wenig subtil thematisiert. Ganz ähnlich dachte sich auch Karl Seidelmann das Kurzspiel, das von Kindern und Jugendlichen geübt werden sollte: „[I]rgendeinen faulen Zauber des gegenwärtigen Lebens im Spiel zu verulken, das ist der eigentliche Zweck des Kurzspiels. Es ist satirisch. Infolgedessen eignet sich das Kurzspiel in erster Linie zur Vorführung jener Themen, die wir dem politischen Gewissen unserer Zeitgenossen möglichst eindringlich nahebringen wollen. Eindringlich, d.h. in diesem Falle drastisch, denn mit sinnfälliger Beispielhaftigkeit ist allemal mehr zu erreichen als auf dem Weg noch so überzeugender Belehrung.“⁵ In den Quellen zum Deutschen Volksspiel lassen sich Stücke bzw. Plots zu folgenden Themen ausfindig machen: Der Umgang mit „Meckerern“, „Geldsäcken“, „Hamstern“, „Schmugglern“ oder „Konjunkturschreibern“,

Spendenwerbung für *HJ-Heime* oder das *Winterhilfswerk*, Werbung für den Vierjahresplan, für Fahrten und Lager.⁶ Aufklärung und Werbung im Sinne der nationalsozialistischen Ideologie erwarteten die Programmatiker*innen also vom Kurzspiel, und zwar je nach Autor*in eher im Hinblick auf die kindlichen und jugendlichen Spieler*innen selbst oder aber im Hinblick auf die zuschauenden Eltern und die Öffentlichkeit bei „heiteren“ Veranstaltungen wie Lager-, Heim- oder Dorfgemeinschaftsabenden.⁷ Nebenbei versprach man sich Spaß am Überzeichnen von Figuren für die zumeist männlichen Spieler.⁸

Da es aber nach Meinung der Programmatiker*innen zu den mehr oder weniger tagesaktuellen Themen nie genügend veröffentlichte Spieltexte gab, wurden die Spielscharen dazu angehalten, selbst



Aus der Reihe *Werkbücher für deutsche Geselligkeit*, die zwischen 1934 und 1944 von Rudolf Mirbt und Karl Seidelmann herausgegeben wurde.

Das politische Kurzspiel

Szenen zu entwickeln, die „auf einen lustigen Knalleffekt hin“⁹ angelegt waren. Auch hier sollte laut Seidelmann die Arbeitsweise von *Tran und Helle* Pate stehen, die er folgendermaßen fürs Kurzspiel adaptierte:¹⁰ „Wir sammeln Beobachtungen und Einfälle aus dem alltäglichen Leben unserer lieben Volksgenossen. Dann schnitzeln wir an den einzelnen Episoden, bis eine feine, stichige Spitze herauskommt, die wir fürs Spiel säuberlich ausfeilen, vor allem auch sprachlich scharf zuspitzen.“¹¹ Durch Ausieben beim improvisierten Spiel sollte sich langsam ein fertiges Stück herausbilden, das auch für Aufführungen vor Publikum geeignet war.¹²

Zum Beispiel: „Die geheimnisvollen Tankstellen“ (Erich Colberg)

Interessant ist nun, dass jenes Kurzspiel, dessen Entstehungsgeschichte in den Quellen des Deutschen Volksspiels am besten dokumentiert ist,¹³ gar nicht aus einer Beobachtung von alltäglichem Fehlverhalten entstand, sondern als explizite Werbung für ein nationalsozialistisches Programm gedacht war. Wolfgang Förster, ein (auf Scharadenspiel spezialisierter) Akteur des Deutschen Volksspiels, erhielt 1937 auf dem prominent besetzten 1. Reichslager für Feier und Freizeit den Auftrag, mit seiner Arbeitsgruppe ein Stück zum Vierjahresplan zu erarbeiten.¹⁴ Der (zweite) Vierjahresplan sollte ab 1936 dafür sorgen, die deutsche Wirtschaft innerhalb der nächsten vier Jahre kriegsfähig zu machen. Angestrebte Ziele waren die Erweiterung des rüstungswirtschaftlichen Potentials und die wirtschaftliche Autarkie u.a. durch die synthetische Produktion von Treibstoff.¹⁵

Bevor sich die Gruppe erwachsener Spieler*innen unter Försters Anleitung an die Arbeit machte, fassten sie die Moral des zu erarbeitenden Stücks in dem griffigen Slogan „Hilf dir selbst, so hilft dir Gott!“ zusammen.¹⁶ Die AG erarbeitete ein Stegreifspiel mit noch wenig improvisiertem Text, aus dem dann der Autor Erich Colberg¹⁷ im Anschluss einen Stücktext anfertigte und unter seinem Namen in der stark beworbenen Reihe *Das Kurzspiel* publizierte.¹⁸ Förster bezeichnet den Entwicklungsprozess des Stückes als vorbildlich „in kameradschaftlicher Zusammenarbeit zwischen Spieldichter, Spielführer und einfallsreichen Spielern“.¹⁹ Der Plot dieses im Paarreim gehaltenen Kurzspiels ist schnell erzählt: Zwei Rennfahrer („Autler“) sind mit ihrem Auto auf dem Weg zum Nürburgring, als ihnen der Treibstoff ausgeht. Vergeblich versuchen sie an drei Tankstellen (einer „bolschewistischen“, einer „freimaurerischen“ und einer „jüdischen“) Kraftstoff zu erwerben, die auf Geheiß von Moritz Davidsohn gesperrt sind. Nun erscheint ein Mann mit Pistole, streckt die ausländischen Tankstellen nieder, lässt deutsche wiederaufstehen und schickt Moritz Davidsohn, der seinen besten Kunden verloren hat, vom Spielfeld. Die Rennfahrer können nun problemlos deutschen Kraftstoff tanken und weiterfahren.

Neben dem Handlungsaufbau, der explizit auf antisemitische Propaganda und Werbung für das Autarkiebestreben Deutschlands hin angelegt ist, lohnt sich auch ein genauerer Blick auf die Figurengestaltung. Erst gegen Mitte des Stückes enthüllt der Autor, dass es sich bei den beiden „Autlern“, die laut dramatis personae den richtigen Rassestolz haben (ebenso wie ihr „Auto aus Pappe“), um die international renommierten deutschen Rennfahrer Manfred von Brauchitsch (1937: Großer Preis von Monaco) und Bernd Rosemeyer (1936: Dreifacher Grand-Prix-

Gewinner in Deutschland, der Schweiz und Italien) handeln soll. Diese individualisierten Figuren, die für real existierende Personen stehen, bilden einen deutlichen Kontrast zu den typisierten Figuren Moritz Davidsohn und dem nicht näher bezeichneten Mann. Moritz Davidsohn wird schon durch die Namensgebung und die Beschreibung in der dramatis personae als antisemitisches Stereotyp erkennbar: ein „verkörperter Sammelbegriff, dick, näselnd und beweglich, am Schlusse jammernd, klein und kläglich.“²⁰ Dieser „böse Gegenspieler des Vierjahresplanes mußte als groteske Gestalt im Spiel auftreten, entlarvt und besiegt werden“²¹, so Förster in seinem Vorwort zum Stück. Schon im ersten Lied, mit dem das Spiel eröffnet wird, lässt Colberg das rassistische Stereotyp des jüdischen Weltherrschers anklingen, ohne es explizit zu benennen: „Wer sitzt [...] auf jedem Beutel Gold?“²² Auch wenn in dem Lied selbst die Frage (noch) offen bleibt, ist davon auszugehen, dass die Zuschauer*innen die implizierte Antwort kannten.²³ Die Sprecher des Vorspruchs werden dann deutlicher: „Herr aller Tankstellen, eine mystische Person. / [...] Er hat Gold und diplomatischen Schliff / [...] ohne ihn kann kein Motor laufen, / er hat! – und wir armen Deibels kaufen! [...] Herr Davidsohn ist reich, rund und dick / und macht mit dem Brennstoff die Politik.“²⁴ Wenn Moritz Davidsohn zum Ende des Stücks dann schließlich auftritt, sagt er über sich selbst: „Ich sperre die Grenzen, und ihr seid am Ende! / [...] ich bin's, der der Welt Geschichte lenkt. / Wer mir nicht folgt, der wird abgehängt, / bis er wieder aus meinen Händen frißt / und hörig ist!“²⁵ Die Figur hat insgesamt wenig Anteil an der Spielhandlung, was daraus resultieren mag, dass sie dem Plot erst nachträglich von Colberg als hinlänglich bekanntes Klischee des kapitalistischen Ausbeuters und skrupellosen Weltherrschers hinzugefügt wurde. Colberg fokussiert das Spiel somit deutlich auf das antisemitische Feindbild, das den Völkermord an den Juden ideologisch vorbereiten half.

Eine weitere Figur, die des Mannes, der schlicht „[e]iner von uns“²⁶ sein soll, wird an anderer Stelle auch „Michel“ genannt und lässt so die Intention erkennen, die Figur als Personifikation der Deutschen zu lesen.²⁷ In Colbergs Bearbeitung erscheint der Michel selbstbewusst, kraftvoll, einsatz- und leistungsbereit. Und er hat eine Pistole, die er ohne Zögern als Instrument der Machtausübung einsetzt.²⁸ Die Figur fungiert einerseits als *deus ex machina*, indem sie die ausweglose Situation der Brennstoffknappheit löst. Andererseits ist durch die Kostümierung (Uniform der spielenden Gruppe) der Übergang von Spiel- in Alltagsrealität angedeutet. Der zu sprechende Text gerät so nicht nur zum Bekenntnis der Figur, sondern auch des Spielers: „Bei uns wird ein Reich in Ordnung gebracht! / Bei uns, da läßt man sich nicht verhöhnen / von den reichen und dicken Davidsöhnen! / [...] Was bei uns nicht die Hände regt / und uns noch höhnt, das wird umgelegt!“²⁹ Die Charakterisierung der Michel-Figur deckt sich mit dem nationalsozialistischen Menschen- bzw. Männerbild und konnte somit als explizites *role-model* dienen, das von den Rezipienten nachgeahmt werden sollte. Das Vorstellen von ganz konkreten Handlungsvorbildern sowie das gleichzeitige Lächerlichmachen des politischen Gegners durch satirische Überzeichnung³⁰ sowie die explizite Verbreitung von nationalsozialistischer Propaganda scheinen die attraktiven Potentiale gewesen zu sein, die die Programmierer*innen im Kurzspiel sahen.

Anmerkungen

¹ Das „Deutsche Volksspiel“, das das nichtprofessionelle Theater in staatlichen Institutionen und Parteiorganisationen unter nationalsozialistischer Herrschaft bezeichnet, grenzt sich ab zum „Laienspiel“, das das nichtprofessionelle Theaterspiel bündischer und jugendbewegter Gruppierungen in den ersten Jahrzehnten des 20. Jhds umfasst. Vgl.: Keller, Anne: *Das Deutsche Volksspiel. Theater in den Hitlerjugend-Spielscharen*. Berlin: Schibri. Erscheint 2018 (= *Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik*, 17).

² Vgl. Lehmann, Ernst: *Das Handpuppenspiel*. Potsdam: Voggenreiter 1934 (= *Werkbücher für deutsche Geselligkeit 1*); Ohlendorf, Heinz: *Das Schattenspiel*. Potsdam: Voggenreiter 1935 (= *Werkbücher für deutsche Geselligkeit 2*); Förster, Wolfgang: *Das Scharadenspiel*. Potsdam: Voggenreiter 1937, 1941 (= *Werkbücher für deutsche Geselligkeit 3*); Seidelmann, Karl: *Das Laienspiel*. Potsdam: Voggenreiter 1942, 1944 (= *Werkbücher für deutsche Geselligkeit 4*).

³ Seidelmann 1944, S. 159.

⁴ Klee, Ernst: *Kulturlexikon zum Dritten Reich. Wer war was vor und nach 1945*. Überarb. Ausg. Frankfurt a. M.: Fischer 2009, S. 248, 482.

⁵ Seidelmann 1944, S. 160.

⁶ Vgl. *Anmerkungen der Schriftleitung*. In: *Die Spielschar. Zeitschrift für Feier und Freizeitgestaltung* 10 (1937), S. 139 (im Folgenden abgekürzt als *DSP37*); *Kulturamt der Reichsjugendführung* (Hg.): *Das Kurzspiel*. Band 1-4. Leipzig: Strauch 1937 (im Folgenden abgekürzt als *KS 1-4*); Seidelmann 1942, S. 153-154.

⁷ Vgl. *Anmerkungen der Schriftleitung*. In: *DSP37*, S. 139; Banicki, Hete: *Spielschar an der inneren Front*. In: *DSP39*, S. 319; Colberg, Erich: *Spielschararbeit im Dorfe*. In: *DSP39*, S. 129; DAF u. KdF-Amt *Feierabend* (Hg.): *Die Betreuung des Dorfes. Grundsätze, Erfahrungen und Arbeitsmittel*. Berlin: Verl. der Dt. Arbeitsfront [1937], S. 50; Dörner, Claus (Hg.): *Freude – Zucht – Glaube. Handbuch für die kulturelle Arbeit im Lager. Im Auftrag der Reichsjugendführung der NSDAP*. 4. Aufl. Potsdam: Ludwig Voggenreiter 1943, S. 237; Förster, Wolfgang: *Ausrichtung in der Volksspielerarbeit*. In: *DSP37*, S. 276; Rosencranz, Gerhard: *Berichte aus der Arbeit*. In: *DSP36*, S. 125; *Sechs Vorschläge, wie wir sie uns denken*. In: *DSP38*, S. 454.

⁸ Vgl. *Anmerkungen der Schriftleitung*. In: *DSP37*, S. 139; Arwed Strauch Verlag (Hg.): *Spiele und Feiern der Hitler-Jugend. Ein Gesamtverzeichnis*. Leipzig: Strauch 1939, S. 5; Banicki, Hete: *Spielschar an der inneren Front*. In: *DSP39*, S. 319; *Sechs Vorschläge, wie wir sie uns denken*. In: *DSP38*, S. 454; *Spielschar an der inneren Front*. In: *DSP40*, S. 117; Rosencranz, Gerhard: *Berichte aus der Arbeit*. In: *DSP36*, S. 125. In den vier Spielen der von der Reichsjugendführung herausgegebenen Reihe *Das Kurzspiel* finden sich 20 ausdrücklich männliche und nur zwei weibliche Rollen. Darüber hinaus sind noch einige geschlechtsunbestimmte Rollen vertreten.

⁹ Seidelmann 1944, S. 159.

¹⁰ Den Nachweis über die tatsächliche Arbeitsweise des Produktionsteams für „*Tran und Helle*“ bleibt Seidelmann schuldig.

¹¹ Seidelmann 1944, S. 160.

¹² Vgl. Seidelmann 1944, S. 160. Bereits gedruckte Stücke sollten die Spieler*innen den örtlichen Verhältnissen anpassen. Vgl. Arwed Strauch Verlag 1939, S. 5.

¹³ Wolfgang Förster, der als Spielleiter mit einer Gruppe die Grundidee entwickelte, war auch der einzige Berichtersteller dieses Prozesses – immerhin für drei verschiedene Publikationen. Vgl. Förster 1937, S. 48-54; Förster, Wolfgang: *Ausrichtung in der Volksspielerarbeit*. In: *DSP37*, S. 273-278; *KS 4*, S. 3.

¹⁴ Vgl. *KS 4*, S. 3.

¹⁵ Vgl. Eichholtz, Dietrich: *Vierjahresplan*. In: Benz, Wolfgang u. Herman Graml u. Hermann Weiß (Hg.): *Enzyklopädie des Nationalsozialismus*. 5., akt. u. erw. Aufl. München: dtv 2007, S. 851-852.

¹⁶ *Die Moral legt Colberg dann einem der Vorsprecher in den Mund*. Vgl. *KS 4*, S. 12.

¹⁷ Erich Colberg war ein bekannter und vermutlich vielgespielter Autor-Akteur im nichtprofessionellen Theater zwischen 1933 und 1945, der sowohl bereits in der Weimarer Republik, als auch in der BRD äußerst produktiv war. Vgl. Keller, Anne: *Das Deutsche Volksspiel. Über die Programmatik nichtprofessionellen Theaterspiels innerhalb der Hitlerjugend-Spielscharen am Beispiel der Zeitschrift „Die Spielschar“*. Diss. Berlin 2015. <https://opus4.kobv.de/opus4-udk/frontdoor/index/index/docId/1067>, S. 348, Anhang S. 52 (Stand: 26.07.2018).

¹⁸ Vgl. Colberg, Erich: *Die geheimnisvollen Tankstellen. Ein Spiel zum Vierjahresplan*. Leipzig: Strauch 1937 (= *Das Kurzspiel 4*). Die besagte Reihe wurde von der Reichsjugendführung herausgegeben und brachte es auf nur vier Stücke, die allesamt im Jahr 1937 erschienen. Warum die Reihe nicht weitergeführt wurde, ist unklar.

¹⁹ *KS 4*, S. 3.

²⁰ *KS 4*, S. 2.

²¹ *KS 4*, S. 3.

²² *KS 4*, S. 10-11.

²³ *Lieder von Günther Ceglarski. Der Liedtext suggeriert, dass den Deutschen im Gegensatz zu den Juden gar nichts gehöre, dennoch hätten sie ein fröhliches Herz, könnten lachen, lieben und singen. Der Titel des Liedes „Wem gehört die ganze Welt“ lässt an die drohende Liedzeile aus Hans Baumanns vielgesungenem HJ-Lied „Es zittern die morschen Knochen“ denken: „Heute gehört uns Deutschland und morgen die ganze Welt.“ Nicht immer wurde die imperialistische Textvariante gesungen, denn in verschiedenen Abdrucken lautete die Textzeile: „Heute da hört uns Deutschland [...]“.* Vgl. <https://www.volksliederarchiv.de/es-zittern-die-morschen-knochen/> (Stand: 26.07.2018).

²⁴ *KS 4*, S. 13.

²⁵ *KS 4*, S. 21.

²⁶ *KS 4*, S. 2.

²⁷ Vgl. Förster, Wolfgang: *Ausrichtung in der Volksspielerarbeit*. In: *DSP37*, S. 275-276; Förster 1937, S. 50; Förster 1941, S. 54.

²⁸ Vgl. *KS 4*, S. 22. Förster nennt noch eine Trillerpfeife, durch deren Pfeiffe die deutschen Tankstellen auferstehen. Vgl. Förster 1937, S. 50.

²⁹ *KS 4*, S. 22.

³⁰ Vgl. Arwed Strauch Verlag 1939, S. 5; *KS 1-4*.

REZENSIONEN

Quer- und Nachgelesen: Seiten- und Rückblicke

Im Heft 65 (S. 70 – 74) dieser Zeitschrift stellen wir eine Reihe von Büchern zu den Arbeitsansätzen von Augusto Boal vor – unter anderem auch: Henry Thorau (Mitarbeit Marina Spinu): *Unsichtbares Theater*. Berlin, Köln (Alexander). Zu Konzept und Praxis seines „Unsichtbaren Theaters“ hatte Boal nur „Erste Erfahrungen“ vorgelegt. Das regte den Autor, Übersetzer, Praktiker Henry Thorau an: „daß ... war für mich eine wichtige Motivation, dieses Buch zu schreiben“. Nun können wir vermelden, dass Thoraus Buch in der Übersetzung ins Türkische durch Hülya Karıcı vorliegt: *GÖRÜNMEZ TIYATRO*, Henry Thorau, çev. Hülya Karıcı, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul 2017 (siehe: <http://hulyakarci.com/gorunmez-tiyatro/>).

gk

Die Fremdsprachendidaktikerin Michaela Sambanis gilt spätestens seit ihrem Wissenschaftsbestseller *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften* aus dem Jahre 2013 (vgl. Besprechung im Heft 70 dieser Zeitschrift) als eine der wichtigsten Vertreterinnen der Performativen Didaktik, deren Bedeutung wächst und die vor allem theaterpädagogische Elemente in sich aufgenommen hat. In Ko-Autorschaft liegen nun bereits zwei neue Bücher der Englischdidaktikerin vor: Zum einen ein mit ihrer Nachfolgerin am Ulmer Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen Petra A. Arndt geführter Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis (unter dem Titel *Didaktik und Neurowissenschaften*. 2017 bei Narr Tübingen publiziert) und zum anderen ein hochinteressantes Buch über das Sprachen Lernen in der Pubertät (ebenfalls 2017 in der Reihe Narr Studienbücher erschienen), das sie gemeinsam mit dem Eichstätter Englischdidaktiker Heiner Böttger geschrieben hat. Man erfährt in diesem Buch, warum Äußerungen wie „Konzentrier dich doch!“ oder „Pass auf!“ bei Teenagern höchst ineffizient sind (94) und warum Formen des Bewegungslernens (56-67) auch in dieser Altersgruppe zu guten Lernerfekten führen kann. Zwar liegt der Fokus auf dem Englischunterricht, es werden aber im zweiten Teil des Buchs (118-160) vielfältige (aus verschiedenen Bezugswissenschaften begründete) Herangehensweisen und Unterrichtsvorschläge aufgezeigt. Ein gelungenes Buch gegen eine

„Sackgasse, in der vor allem die schulische Sekundarstufe steckt“ (9). Der mit Petra Arndt geführte Dialog führt nach einem Prolog und der Verortung und Zielsetzung zur Darstellung von Gehirn und Hirnentwicklung (25-56) zur Aufmerksamkeit und Konzentration als Leistungen des Gehirns (57-98), zu Emotionen und Motivation (99-128), zu Bewegung und Lernen (129-146) sowie zum Gedächtnis (147-196). Auch wenn Maßnahmen gegen die Langeweile (86-90) glücklicherweise kein Alltagsproblem in der Theaterpädagogik darstellen, sind viele Abschnitte wie bspw. zu Emotionen und auch zur Bewegung mit großem Gewinn zu lesen. Forschung – das zeigt dieser Dialog – kann ausgesprochen spannend und unterhaltsam sein, wenn sie fundiert für eine pädagogische Leserschaft lustvoll aufbereitet wird. Auch die nächste Publikation stammt aus der forschungsbasierten Fremdsprachendidaktik.

Das Handbuch *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*, 2016 ebenfalls bei Narr Tübingen erschienen und herausgegeben von Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke und Karen Schramm, gibt einen Überblick über Forschungsrichtungen und –methoden der Fremdsprachendidaktik im deutschsprachigen Raum. Das lässt auf ein Handbuch hoffen, auf das auch die theaterpädagogische Wirkungsforschung schon lange wartet und das die entsprechenden eingesetzten Instrumentarien kritisch aus der fremdsprachendidaktischen Perspektive hinterfragt und für eigene empirische Forschungsarbeiten aufbereitet. Gerade die Sprachtheatercamps haben hier bereits in den letzten Jahren einen wichtigen empirischen Forschungsbeitrag geleistet. Im Handbuch erfährt man darüber jedoch nichts. Innovativ ist vor allem das reduzierende Moment, sich auf zwölf Dissertationen zu beschränken, die als Referenzanalysen dienen, die am Ende des Buches prägnant skizziert (405-466) und auf die in den einzelnen Kapiteln zurückgegriffen werden, um typische Vorgehensweisen zu erläutern. Das ist eine wunderbare Idee, um die eingesetzten Methoden in der Anwendung zu sehen. Leider finden sich hierunter Klassiker wie beispielsweise das Hörverstehen (427-430) und es fehlt der Mut, dies an kreativen Verfahren – wie theaterbasierte Methoden – zu demonstrieren. Damit können sich forschende TheaterpädagogInnen zwar von den Beiträgen für das eigene Projekt inspirieren lassen, profitieren werden jedoch lediglich PromovendInnen der Fremdsprachendidaktik, bzw. deren BetreuerInnen.

mw

Maïke Plath (2017): Befreit Euch! Anleitung zur kleinen Bildungsrevolution. Theorie und Praxis, Norderstedt: Books on Demand. [428 S., ISBN: 9783746014494]

Eine erfahrene Lehrerin verabschiedet sich von Pension und Schuldienst und legt ein Werk vor, das nachhaltig beschäftigen wird, wer es liest. Nach wichtigen didaktischen Publikationen in Beltz-Verlag befreit sich Maïke Plath von didaktifizierter Appetit-Ware. Plath gelingt ein Lehr- und Lernkompendium, in dem Theorie und Praxis eng verzahnt sind. Das brems im praktischen Teil gelegentlich die Lesegeschwindigkeit und lädt ein zum Ausprobieren im pädagogischen Alltag. Bildungspolitischer Impetus und gesamtgesellschaftliche Perspektive zielen auf „Inklusion“, was bei Plath vor allem Öffnung und Vielfalt meint. Sie wendet sich gegen ein Schulsystem, das die anvertrauten Kinder und Jugendlichen (KuJ) klassistisch, rassistisch und massenhaft abhängt und ausschließt. Die Kritik trifft vor allem die Beurteilung und Sanktionierung durch Zensuren.

Der erste Abschnitt nimmt einen Perspektivwechsel vor und thematisiert Bildung und Vielfalt durch Beziehungsgestaltung und Partizipation. (Selbst)Reflexion bildet dafür die Prämissen und Theaterarbeit den Schlüssel. In der Kunst sind Fehler erlaubt. Lernen benötigt Neugier, Unordnung und praktizierte Rückmeldung. Zentrales Anliegen ist der Ansatz von „Demokratischer Führung“. Das grundlegende Prinzip heißt: Kooperation statt Konkurrenz. Plath favorisiert vier demokratische Kernkompetenzen, die im Rahmen Schule oft zu kurz kommen: Empathie, Toleranz, Vertrauen, Identifikation. In Abschnitt Zwei und Drei werden methodische Wege zur Schaffung und Gestaltung inklusiver Räume eröffnet. Es wird spürbar, wie Plath nach dem Bruch mit der Institution Schule durchatmet. Sie kreiert neue Begriffe. So sind „Kreativgefäße“, „spielerische Anordnungen, die einen Rahmen schaffen für individuelle Freiheit, eigenständige Erkenntnisse und Erfahrungen“ und „Gamification“ bezeichnet die spielerische Bereitstellung von „Handlungsmöglichkeiten mit ergebnisoffenem Ausgang“. Sie erläutert die Arbeit mit dem „Theatralen Mischpult“, dem fragmentierten Einsatz ästhetischer Mittel und Handlungen mittels einer sorgsam vorbereiteten Sammlung beschrifteter Karteikarten im DIN A 5 Format. Jede/r kann so verantwortlich Gruppenprozesse leiten. Das Ziel lautet: „Führe Regie in Deinem Leben!“ Abschnitt Vier überlässt Plath Kolleg*innen, die von

ihren Erfahrungen berichten. Abschnitt Fünf behandelt die strategische Vermittlung „Demokratischer Führung“ an KuJ. Die Status-Lehre von Johnstone konstituiert den Kern. Mit ihrer charakteristischen Ausformulierung der vier Status-Typen erweitert sie dessen Status-Begriff. Plath durchdringt den Gegenstand vom „Status“ auf dessen sozial- und gesellschaftspolitischen Gehalt. Ausführlich schafft sie ein Bewusstsein für die Wirkung von Status im gesellschaftlichen Leben und ermöglicht so Selbstermächtigung für jede/n. Abgerundet wird das Buch mit einem Strauß an Essays, die die politische Kritik brillant auf den Punkt bringen und fordern, was uns zu gestalten bleibt: die Revolutionierung dieses Bildungssystems.

Stephan B. Antczack

Hübner, Kerstin; Kelb, Viola; Schönfeld Franziska; Ullrich, Sabine (Hg.) (2017): Teilhabe. Versprechen?! Diskurse über Chancen- und Bildungsgerechtigkeit, Kulturelle Bildung und Bildungsbündnisse. [Kulturelle Bildung 55] München: Kopaed-Verlag. [488 S., ISBN 978-3-86736-455-3] – Verwendung im u.a. Text: Teilhabe. Versprechen?! Scheurle, Christoph; Hinz, Melanie; Köhler, Norma (Hg.) (2017): PARTIZIPATION: teilhaben/teilnehmen. Theater als Soziale Kunst. (Kulturelle Bildung 58) München: Kopaed-Verlag. [213 S., ISBN 978-3-86736-458-4] Schneider, Wolfgang; Eitzeroth, Anna (Hg.) (2017): Partizipation als Programm. Wege ins Theater für Kinder und Jugendliche. Bielefeld: transcript Verlag. [268 S., ISBN 978-3-8376-3940-7]

Drei Fachpublikationen, die sich dem Themenkomplex Partizipation und Teilhabe zuwenden, sind in jüngerer Zeit erschienen und sollen hier vorgestellt werden.

Der Begriff der Partizipation wird zur Begründung der Praxis Kultureller Bildung geradezu inflationär herangezogen. Partizipation = ‚Pathosformel‘, so fasst Max Fuchs diese Beobachtung zusammen [https://www.kubi-online.de/artikel/partizipation-reflexionsanlass, Zugriff 18.7.2018]. Der Gebrauch der Begriffe Partizipation und Teilhabe aber, und das bestätigt sich auch nach der Lektüre der hier eingeführten Publikationen, basiert nicht auf einer einheitlichen Definition. Entsprechend unbestimmt bleibt oftmals der Diskurs bei der fachpolitischen Einordnung von Erfahrungen, Potentialen und Perspektiven.

Die Publikationen *Partizipation als Programm* und *Teilhabe. Versprechen?!* dokumentieren mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung die (Zwischen)Ergebnisse des Förderprogramms „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“, das 2013 vom Bundesbildungsministerium aufgelegt worden ist (und aktuell in der zweiten Runde läuft). Das Förderprogramm hebt sehr stark ab auf die Erreichung von Kindern und

Jugendlichen, die in einem sozioökonomisch angespannten Umfeld aufwachsen und bislang keinen bzw. wenig Zugang zu Angeboten der Kulturellen Bildung haben. Die Verknüpfung der Angebote mit dem jeweiligen Sozialraum ist ein weiteres Augenmerk des Programms.

Partizipation als Programm (Konzept der AS-SITEJ im Programm „Kultur macht stark“) führt breit gefächert Diskurse, Reflexionen und Ableitungen „über zukünftige Wege ins Theater“ (10) zusammen, fokussiert den Blick auf die gesellschaftspolitische Debatte und entwickelt Perspektiven für die Kulturlandschaft mit Beispielen aus den Bereichen Film, Soziokultur, Museum und Musik. Viola B. Georgi plädiert in ihrem Beitrag zu Recht für eine stärkere Berücksichtigung von Diversity-Konzepten (Diversity Education) in der Praxis Kultureller Bildung. Aron Weigl befasst sich mit dem kritischen Potential Kultureller Bildung und trägt Argumente zusammen, den Begriff der Teilhabe nicht aus Sicht der Zielgruppe zu thematisieren sondern „vielmehr die Beschaffenheit von Kultureller Bildung selbst...“ (43) als grundlegenden Faktor für gelingende Teilhabe zu diskutieren. Gerd Taube setzt sich mit dem „Beteiligungsdilemma“, das nach Einschätzung der Autor*innen des 15. Kinder- und Jugendberichts in sämtlichen Konzepten und Modellen (der Beteiligung) „lauert“, auseinander und fragt, wie ernst Theater Beteiligung von Kindern und Jugendlichen meinen kann: „Mitwirkung mit Wirkung oder nur symbolisches Ritual?“. (247) Es geht dem Autor im Kern „um die Frage nach den Interessen, die sich mit Partizipation verbinden“ (ebd.) und um die Diskussion darüber, ob „Beteiligung und Mitwirkung des jungen Publikums zu jenen strukturellen Veränderungen und demokratischen Öffnungen des Theaters, die angesichts einer sich wandelnden und von zunehmender Diversität geprägten Gesellschaft dringend notwendig sind?“ (249)

Teilhabe. Versprechen?! bündelt aktuelle Debatten über Chancen- und Bildungsgerechtigkeit und befragt Bildungsbündnisse im Bereich der Kulturellen Bildung. Die Herausgeberinnen fokussieren die Vorstellung erfolgreicher Praxis Kultureller Bildung und thematisieren „uneingelöste (Teilhabe-)Versprechen“ (11). Das Reflektieren dieser Lücken ist, so die Herausgeberinnen, erforderlich, da die jüngere empirische Forschung belegt, „dass kulturelle Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit nicht in ausreichendem Maße erreicht werden“ (11). Die Publikation gliedert sich in fünf Kapitel und bezieht sich auf die Schwerpunktthemen: 1. Teilhabe, Partizipation und Sozialraum, 2. Bildungskonzepte in einer inklusiven und vielfältigen Gesellschaft, 3. Organisations- und Kooperationsentwicklung, 4. Politik und Gesellschaft und 5. Arbeitspraxis. Den ersten drei Kapiteln sind jeweils ausführliche Begriffs-

annäherungen an die Schwerpunktthemen vorangestellt.

Interviews mit Vertreter*innen aus Bundesfachverbänden (Theater, Musik, Museum) fokussieren die bundesweite Strukturentwicklung. Eine zusätzliche Reflexionsebene stellen die Spiegelungen von „critical friends“ (Benedikt Sturzenhecker, Thomas Geier, Karsten Speck) am Ende der ersten drei Kapitel dar. Geier konfrontiert in seiner Spiegelung einzelne Autor*innen, die sich mit der Frage der Organisations- und Kooperationsentwicklung auseinandergesetzt haben, mit weiterführenden Gedanken. Geier ist nach der Sichtung der einzelnen Beiträge überzeugt: „Die Analyse dessen, woran es eigentlich liegt, dass nur ganz bestimmte Kinder und Jugendliche* von den Angeboten der kulturellen Jugendbildung erreicht werden, wurde insgesamt noch gar nicht geleistet.“ (195)

Die dritte Publikation *PARTIZIPATION: teilhaben/teilnehmen* ist im Nachgang zur gleichnamigen Fachtagung, die 2015 an der Fachhochschule Dortmund stattgefunden hat, erschienen und hinterfragt den Begriff der Partizipation in Hinblick auf Funktion und Verwendung in Prozessen des Theaters, in Aufführungssituationen und Probenräumen. Ähnlich wie bei Max Fuchs (Partizipation = ‚Pathosformel‘) gilt nach Einschätzung der Herausgeber*innen Partizipation „als unhintergebares Paradigma, dessen politischer und bildender Wert vorausgesetzt, nicht aber weiter diskutiert wird.“ (7) Diese „empathische Diskurslogik“ aufzubrechen und „den Begriff selbst zum Gegenstand der Verhandlung zu machen“ (ebd.) ist Ziel der Publikation, die im ersten Teil derzeitige Diskurse im Dreieck Theater, Politik und Pädagogik abbildet und eine breit gefächerte Reflexion des Begriffs Partizipation anbietet. Thomas Blum beschreibt sehr nachvollziehbar seine persönliche Partizipationserfahrung, die er auf der Tagung „PARTIZIPATION: teilhaben/teilnehmen“ eigentlich zu machen beabsichtigte und die sich durch die Absage einer Referentin (People of Colour) grundlegend verschieben sollte. Aus einem Tagungsteilnehmer wurde ein Diskutant, der den ‚Part‘ der erkrankten Kollegin übernahm. Blum arbeitet sich, immer bezogen auf die Theaterlandschaft, an Fragen von Hierarchie und Rassismus, Perspektiven der Rassismuskritik, partizipativen Ansätzen, Differenz ab. Die sich im zweiten Teil anschließenden Beiträge fokussieren (theoretische) Beobachtungen sowie Erfahrungen partizipativer Ansätze in Theater und aktueller theaterpädagogischer Praxis. Überlegungen wie bspw. zur Bedeutung der „Kollektiven Kreativität“ für Teilhabeprozesse (Norma Köhler), zum „Phänomen der Abwesenheit“ als Motor für Teilnahme (Jana-Maria Stahl) und zur Definition von „Partizipation als Grundprinzip jeglichen sozialen Gefüges“ (Definition nach Christoph Scheurle im Beitrag von Melanie Hinz zur par-

Rezensionen

tizipativen Theaterarbeit mit Rechtsextremen) fordern den Begriff der Partizipation heraus und untersuchen ihn hinsichtlich seines Nutzens in Bezug auf szenische Praxis. Demokrat Ramadan und Michael Zimmermann reflektieren in ihrem Beitrag ihre Erfahrungen, ein dreifach demokratisches Theater (kurz: 3D-Theater) mit Kindern und Jugendlichen zu versuchen. Es beruht auf einer demokratischen Struktur- und Arbeitsweise einer Theatergruppe, einem demokratiebezogenen Inhalt und einer Inszenierung, die demokratische Elemente zeigt. (110) Die Versuchsordnung basiert auf Jan W. van Deths Feststellung: „Wer Partizipation sagt, meint Demokratie. Und wer Demokratie sagt, meint Partizipation.“ (Politische Partizipation. 2009)

Eingehende Interviews mit Akteur*innen der Bürgerbühne, des postmigrantischen Theater etc., die sich zur Frage nach Ein- und Ausschlüssen der Partizipation in Theaterinstitutionen äußern, sind im Abschlusskapitel zusammengefasst.

Der für die kulturelle Bildung weiterhin relevante Diskurs um Partizipation und Teilhabe profitiert von den hier vorgestellten Publikationen, die mit ihren vielfältig angelegten Perspektiven, intensiven Praxisreflexionen und Anregungen zu einer Schärfung des Diskurses beitragen.

Ute Handwerg

Engler, Wolfgang (2017): Authentizität! Von Exzentrikern, Dealern und Spielverderbern. Berlin: Theater der Zeit. [218 S., ISBN 978-3957490964]

2017 erschien im Verlag Theater der Zeit kurz vor seiner Emeritierung das neue Buch von Wolfgang Engler, dem Direktor der Berliner Hochschule für Schauspielkunst Ernst Busch. Er stellt seinem Werk ein Zitat von Schauspieler David Striesow voran: „Authentizität gibt es nicht. Das lernt man in der Schauspielschule.“ Engler definiert unser Problem: Die kollektive Sehnsucht nach dem ganz individuellen „Einssein“ mit sich selbst, das man so oft schmerzlich vermisst. Dabei ist die selbstbewusste Selbstdarstellung notwendige Existenzgrundlage in Zeiten des Individualismus. Wir müssen nicht nur wissen, wer wir sind. Wir müssen das auch darstellen, um uns vermarkten. Nicht nur an der Schauspielschule. Repräsentation ist alles. „Sei doch mal du selbst!“ Den Satz hört man auch auf Theaterproben immer öfter.

Engler holt mit seiner philosophischen Erörterung weit aus. Er beginnt mit der Entfremdung im Kapitalismus und ihrer Maskierung im Individualismus. Seine zentrale Figur dabei ist der Berliner Rezeptionist Tony, der in einem Firmenauftritt der Hotelkette Motel One behauptet, in seiner Firma dürfe er so sein, wie er wirklich ist. Er müsse sich nicht verstellen. Was wolle er mehr.

Diese verzweifelte Selbstkonstruktion eines abhängig Beschäftigten durch die Identifikation mit seiner Firma greift Engler immer wieder unter verschiedenen Aspekten auf. Es geht um Selbstoptimierung und Funktionalisierung, um moralische Entgrenzung am Beispiel von Bankern, um den Verlust der Ehre und Würde der Arbeiterklasse durch den Neoliberalismus wie sie Didier Eribon beschreibt. Die Klasse die früher links war findet sich jetzt rechts.

Dann geht es um das Drama. „Kann es das heute noch geben?“ fragt Engler im Sinne Heiner Müllers. Kann der handelnde Mensch heute noch Herr seines Schicksals sein? Damit meint Engler nicht nur von Algorithmen vorbestimmte Wirklichkeit, er zielt auch auf das (postdramatische) Theater und seinen politischen Auftrag: Ort für gesellschaftliches Probedandeln zu sein, „für eine lustvolle Schulung des *sensus communis*.“ (69) ganz im Schillerschen Sinne. Oder wie Heiner Müller es nennt: Theater als Laboratorium gesellschaftlicher Verhältnisse. Wolfgang Englers Buch ist keine leichte Lektüre. Er leitet seine Thesen nicht nur aus aktuellem politischen Geschehen ab. Er zieht sie aus der Geschichte, aus Literatur, aus der Philosophie. Dabei nimmt er Stellung und provoziert. Er zeigt Zusammenhänge auf, ohne jemals belehrend zu sein. Er erzählt Geschichten und bringt Beispiele. Sein Spaß an Sprache überträgt sich auf den Leser. Zum Beispiel: „Nichts entgeht der Logik der Distinktion. Eine Aufmachung, die nichts hermacht, bleibt eine Aufmachung...“ (176) oder „Wer man selber ist, darüber bestimmen auch die anderen. An einem Selbstbild festzuhalten, dass alle Welt zurückweist, gelingt nur den Wenigsten. Sie sind wahrhaft Unbestechlichen. Was diesen Heldenmut in der Regel durchkreuzt, ist die Doppelnatur des Selbst: Es ist beides zugleich *Vorstellung* und *Darstellung*, Produkt des Willens und der Fantasie und Produkt gesellschaftlicher Anerkennung.“ (191) Das ist Kopfstoff für Mitdenker, Munition für Klugscheißer, Diskussionsstoff für Intellektuelle, Text fürs Programmheft und Erklärung, warum es nahezu unmöglich ist, man selbst zu sein.

Bärbel Jogschies

Karimi, Edith (2016): *Mimetische Bildung durch Märchen. Phantasie, Narration, Moral*. Münster: Waxmann (= *European Studies in Education*, 34). [339 S., ISBN 978-3-8309-3472-1]

Märchenerzählen ist die kleinste und ursprünglichste Form des Theaters. An der Universität der Künste Berlin gehörte unter der Leitung von Kristin Wardetzky das Märchenerzählen zur theaterpädagogischen Grundausbildung. Unter anderem deshalb gibt es inzwischen eine junge hochmotivierte Erzählerszene in Deutschland. Das Märchenerzählen wurde von der UNESCO zum immateriellen Weltkulturerbe erklärt. Märchenerzählen ist kulturelle Bildung und

unverzichtbares Mittel zur Förderung kindlicher Entwicklung. Kinder brauchen Märchen und Menschen, die sie ihnen erzählen. Es regt die Fantasie an. Es verbindet die Kinder mit ihren Herkunftstraditionen. Es vermittelt ihnen sehr wirksam das Wissen über die Welt. Es fördert das Sprachverständnis der Kinder und sie lernen, was gut und böse ist. Aber warum ist gerade das Märchenerzählen so wirksam?

In ihrer Doktorarbeit *Mimetische Bildung durch Märchen* leistet Edith Karimi die ungeheure Arbeit herzuleiten, warum und wie erzählte Märchen wirken.

Dabei stellt sie ihre Arbeit auf vier Säulen: Was ist Bildung? Was ist Mimesis? Was ist Spiel? Was sind Märchen? Ihre These lautet: „... dass Märchenerzählungen von Erzählerinnen und Erzählern und Zuhörerinnen und Zuhörern als gesellige imaginäre Spiele erlebt werden, die in mimetischen Prozessen entstehen“ (318). Unter mimetischen Prozessen versteht Karimi, sich etwas durch kreative Nachahmung zu eigen zu machen. Diese Aneignungs- und Gestaltungsprozesse sind körperlich und sinnlich erfahrbar und ihrem Wesen nach performativ.

Ausgehend vom Nachweis der Relevanz der Märchen untersucht sie das Beziehungsdreieck zwischen Märchen, Erzählenden und kindlichen Zuhörenden in einzelnen Schritten:

Beziehung des Kindes zur Welt der Märchen
Beziehung der erzählenden Person zum Märchen
Beziehung zwischen Kind und erzählender Person
Es ist ein Buch voller geistiger Vater und Mütter. Sie zitiert Christoph Wulf, den Bildungsanthropologen, Wilhelm Humboldt, den Sprachtheoretiker, Rolf Örtter, den Psychologen des Spiels, Lev Vygotskij, den Entwicklungspsychologen und natürlich Kristin Wardetzky, die Theaterpädagogin und Märchenexpertin. Karimi hinterlegt ihre Textkonzentrate mit vielen Praxisbeispielen und Fallstudien. Unter anderem bezieht sich Edith Karimi auf die Berliner Erzählprojekte an Grundschulen, wie sie unter dem Titel „Erzählzeit“ stattfinden. Danke an Edith Karimi für diese sinnstiftende und fundierte Arbeit. Sie ist eine überzeugende Argumentationshilfe, um künftige Erzählprojekte ins Leben zu rufen, weil sie die Relevanz des Erzählens in Bildungsprozessen zeigt. Nebenbei bemerkt ist der Begriff „mimetische Bildung“ äußerst hilfreich für die Beschreibung von theaterpädagogischer Praxis.

Und über das alles hinaus: Wer Edith Karimis Buch liest, bekommt Lust, selbst Märchen zu erzählen.

Bärbel Jogschies

Bidlo, Oliver (2017): *Schriften zum Theater*. Essen: Oldib-Verlag. [184 S., ISBN 978-3-939556-52-7]

Bidlo versammelt auf 184 Seiten insgesamt 17 Aufsätze zum theaterwiss. Diskurs in kompakter handlicher Form als Monographie. Der Band

umfasst die Aufsätze des Autors, die in elf Jahren Thepakos veröffentlicht wurden sowie einen noch unveröffentlichten Aufsatz: *Denken in Modulen – Ästhetik, Kreativität und das Neue*. Anschlußfähig sind die v.a. auch soziologisch geprägten Beiträge zur Theaterwiss. als maßgebliche Referenzdisziplin der Theaterpäd., als Zugänge einer *Theatersoziologie*. Bidlo verweist auf für die Theaterpäd. konstitutive theatersoz. Forschungsdesiderate. Besonders hervorzuheben ist daneben aber auch der beachtlich interdisziplinäre Charakter seiner Schriften, welche – bei aller Multidisziplinarität (Psychologie, Philosophie, Pädagogik, Medientheorie u.v.m.) – theaterwiss. bleiben und v.a. das Subjekt und seine *aisthesis* sowie dessen Prozesse ästhetischer Erfahrung zum Gegenstand haben. Dahingehend sind als Adressatenkreis nicht nur Lehrende, Theaterschaffende und Wissenschaftler zu benennen, sondern maßgeblich auch Studierende und Schüler, aufgrund des zugänglichen allgemeinverständlichen Schreibcharakters Bidlos, der auch hoch komplexe Zusammenhänge in einer Klarheit und Qualität zu beschreiben vermag, dass sie für vielermaßen verständlich sind. Für den theaterpäd. Diskurs analysiert er Grundbegriffe des Theaters und verleiht diesen, durch seine interdisziplinären Bezüge, ein je eigenes für die Theoriebildung notwendiges *neues* Verständnis. Sein *Fragment einer ästhetischen Erziehung* stellt einen die Theaterpäd. belebenden Impuls dar, der zur De/Re/Konstruktion des Erziehungsbegriffs um seine ästhetische Dimension führen kann. Innovativ erscheint auch Bidlos Analyse der Modularisierung u.a. an Universitäten, in der er den projektiven Charakter von Modulen mit der *Commedia dell'arte* als Kunstform beschreibt. Der Autor begründet die (ethische) Notwendigkeit und Legitimation einer Theaterpäd. da sie ein kreatives Spiel mit Modulen ermöglicht „vor allem auch in der je eigenen Produktion durch die Menschen, in der Darbietung und der Performance“ (41). Bidlo schreibt kritisch, (post)modern, anspruchsvoll aber immer dialogisch, d.h. offen für Anschlussfähigkeit und Diskurs sowie wissend um die eigene Begrenzung. Damit erinnert er an und eröffnet gleichzeitig einen neuen Diskurs theaterpäd. Interdisziplinarität. Wünschenswert bliebe, dass Bidlo *mäeutisch* die Theoriebildung der Theaterpädagogik dahingehend weiter prägt, dass er Geburtshelfer einer *Einführung in die Soziologie des Theaters* werden kann. Der Versuch des Autors zu Vorüberlegungen einer Theatersoz. kann dahingehend als etwas *Neues* verstanden werden, da es zwar bereits vorhanden doch stetig neu *ent-deckt* werden muss. Bidlos 12 interdisziplinäre Zugänge sind notwendige Grenzgänge für einen konstruktiven, kreativen wie kritischen Polylog der Disziplinen mit einer *neuen* Theaterpädagogik im Ausgang der zweiten Moderne. Insgesamt stellen Bidlos Entwürfe eine kreative Leistung dar, die ein für die Weiterentwicklung und Professionalisierung der Theaterpäd. unerlässliches Ereignis und ein interdisziplinäres Projekt markieren, das ein erkenntnisreiches Lebenswerk zu versprechen vermag.

Pierre-Carl Link

Kreuder, Friedemann; Koban, Ellen; Voss, Hanna (Hg.) (2017): Re/Produktionsmaschine Kunst. Kategorisierungen des Körpers in den Darstellenden Künsten. Bielefeld: transcript Verlag (Theater, 92). [408 S., ISBN 978-3837636840]

Kreuder, Koban und Voss haben ihren über 400 Seiten starken Sammelband in neun Kapiteln systematisch gegliedert. In das Themenfeld Re/produktion und Theaterwissenschaft führen Warstat und Kolesch ein. Warstat versammelt aktuelle Kritik an theaterwiss. Körperkonzepten und entwirft damit einen grundlegenden Beitrag gerade für die pädagogische Theaterarbeit als Disziplin der Theaterwissenschaft. Der Körper als Subjekt tritt zunehmend auch in den Bildungswissenschaften, in der Diversitäts- und Inklusionsforschung in Erscheinung und stellt ein wesentliches Paradigma der zweiten Moderne dar. Auch Kolesch, in seiner Darlegung der Herausforderung durch sog. immersive Theaterformen, leistet implizit einen wesentlichen Beitrag zu auch theaterpädagogischer Theoriebildung. Das Diskursfeld Körper wird im zweiten Kapitel durch Beiträge geöffnet, die Körperpolitiken und -diskurse gesellschaftskritisch thematisieren, v.a. am Beispiel aktueller Differenzkategorien wie bspw. Migration und Behinderung. Exklusionsrisiken und Teilhabebemühungen im Kontext von Flucht- und Behinderungserfahrungen sind derzeit v.a. in der Pädagogik ein bestimmendes Thema. Theaterpädagogische Analysen zum Umgang damit könnten den Diskurs entsprechend beleben helfen. Besonders das Schauspiel als solches wird in seiner Ambivalenz einerseits kritisch analysiert (Klöß) und andererseits selbst als Kritik begriffen (Ralfs). Die machtvolle Bedeutung der Institution in der Regulierung und Kontrolle von Theaterarbeit wird nicht weniger kritisch in den Blick genommen. Gerade in der Traumapädagogik wird derzeit die Rolle der Institution als ein System, das zwar einen relativ sicheren Handlungsrahmen für professionell Tätige vorgibt, aber gleichzeitig auch als Reformen, mit Blick auf Inklusion und Integration von schwer belasteten traumatisierten Menschen, aufgrund eines Versprechens scheinbarer Sicherheit preisgibt, kritisch diskutiert. Dabei wird auch die gesellschaftliche Bedeutung des Theaters, das überwiegend ein bürgerliches Milieu adressiert, kritisiert, was wiederum anschlussfähig an pädagogische Diskurse um die Verbindung oder eben Trennung von Gesellschaftstheorie und Erziehungswissenschaften (z.B. Benner vs. Bernfeld). Inwiefern „alternative Inszenierungsstrategien“ das Theater

und das Publikum irritieren und damit Neues schaffen können, zeigt das dritte Kapitel. Inwieweit die Theaterpädagogik alternative Körperbilder entwirft und damit gesellschaftliche Einstellungen und Vorurteile in Frage stellt, kann z.B. am Maskentheater mit Menschen mit Behinderung aufgezeigt werden. Die Differenzkategorien Gender und Race werden im vorletzten Kapitel stärker thematisiert. Dabei sticht der Beitrag von Stenzel „Der Körper Jesu. Der Oberammergauer Christus als Chiffre alternativer Männlichkeiten [...]“ besonders hervor. Mit einem auch für Theaterpädagogen erkenntnisversprechender und ideenanregender Beitrag stellt das Gespräch über die Funktion des Theaters für die Normierung von Körpern einen runden Abschluss des Bandes dar. Insgesamt stellt der Band der drei Herausgeber für zahlreiche (theater)pädagogische Themen wie z.B. Familie, Disability, Gender, Race und Religion theaterwissenschaftliche Analysen zur Verfügung, die nochmal einen ganz *anderen* Blick auf pädagogisch eigentlich (alt)bekannte Themen wirft, womit eine Tür für inter- und transdisziplinäre Forschung geöffnet wird.

Pierre Carl Link

Zimmermann, Mayte (2017): Von der Darstellbarkeit des Anderen. Szenen eines Theaters der Spur. Bielefeld: transcript Verlag (= Theater, 98). [288 S., ISBN 978-3837638790]

Zimmermann widmet sich in ihrer Dissertation einer der kardinalen Fragen der Theaterwissenschaft: Der Darstellbarkeit des Anderen. Dazu analysiert sie philosophische Ansätze aus theaterwissenschaftlicher Perspektive. Anhand von szenischen Arbeiten exemplifiziert sie ihr Forschungsvorhaben, insofern sie die Möglichkeiten und Grenzen der Darstellbarkeit herausarbeitet. In fünf inhaltlichen Kapiteln geht die Autorin ihrem Forschungsanliegen nach. Das erste und zweite Kapitel umfassen den theoretisch von der Autorin am dichtesten verfassten Teil der und unternimmt eine theaterwissenschaftliche Lesart von Levinas. Ausgehend von *Disabled Theatre* des französischen Choreografen Jérôme Bel, das über das Verständnis eines Theaters *mit* Behinderten dergestalt hinausgeht, da es eine Behinderung des Theater und ein behindertes Theater verkörpert. Dies ist ein Subjekt, das für die pädagogische Theaterarbeit sowie die Diskurse um Behinderung in der Inklusionsforschung erkenntnisversprechend zu sein scheint, v.a. im Hinblick auf die Frage nach der Normativität und Performance von Bildungsprozessen. Zimmermann dekonstruiert in ihrer Arbeit das, was gemeinhin als Anderer bezeichnet wird und bedenkt dabei normative Aspekte und theoretische Vorannahmen. Dabei problematisiert sie den Begriff des Normalen. Auf die Rolle des Anderen in der Geschichte des Theaters ab dem 18. Jhd. verweist die Autorin stellenweise diskursanalytisch in Foucaultscher Manier. Der Andere habe gerade keinen Raum

Rezensionen

auf der Bühne des bürgerlichen Theaters bekommen. Die Autorin beeindruckt durch ihre sehr differenzierte Auseinandersetzung mit Begriffsdefinitionen und der theoretischen Fülle und wissenschaftsphilosophischen Überlegungen der Arbeit, die dadurch zu den Grundlagenarbeiten der Theaterwissenschaften zählen sollte. Der Subjektbegriff der Autorin schließt an die Subjektgenese pädagogischer Disziplinen an und bereichert diese um die Annahme eines (in bewusst und unbewusst) gespaltenen Subjekts, dass zum Anderen in einer asymmetrischen Beziehung steht und auf die Annäherung des anderen Subjekts angewiesen bleibt. Die Autorin verweist auf den anderen Schauplatz des Subjekts, den Ort des Unbewussten. Freuds Traumdeutung entnimmt die Autorin den Begriff der Darstellbarkeit. Abschließend stellt die Autorin die Frage, inwiefern das Theater der Frage des anderen ausgesetzt ist oder ob es letztlich auf Verstehbarkeit bedacht ist. Das Ergebnis dieser Arbeit zeigt die Bedeutung und Argumentationsstärke einer (Theater) Wissenschaft, die in Hinblick auf ihre Disziplin konstitutive Fragen mit der Philosophie in eine Auseinandersetzung tritt. Auf die große Frage, was denn Theater sei, hat Zimmermann eine erfrischend prägnante Antwort, die zugleich eine Definition für das Unbewusste sein könnte: Das Theater „kann alles sein, aber nie ohne Anderes“ (258). Sind die Träume nicht oft auch nächtliche Theaterbühnen, in den unser Anderes zum Auftritt kommt?

Pierre-Carl Link

Gehrcke, Werner (2017): Dynamisch-integratives Schauspieltraining. Grundlagen und Trainingsbuch für Film und Bühne. Hamburg: disserta Verlag. [258 S., ISBN 978-3959354202].

Werner Gehrcke legt mit „Dynamisch integratives Schauspieltraining“ eine praxistaugliche und kompakte Zusammenfassung bekannter schauspielpädagogischer Ansätze vor. Das Ziel, „ein dynamisch organisches und lebendiges Spiel zu gestalten, welches von verschiedenen inneren und äußeren Impulsen und dem künstlerisch inspirierenden Einfall initiiert wird“, bleibt etwas vage, denn das gilt eigentlich für jedes gute Schauspieltraining. Integrativ ist „der Zusammenschluss verschiedener Methoden, Arbeitsweisen und Schwerpunkte[n], basierend auf den Lehren der großen Künstler und Dramatiker wie Konstantin Stanislawski, Lee Strasberg, Stella Adler, Sanford Meisner, Keith Johnson und Bertolt Brecht.“ Also von allem etwas, was in der Zusammenschau und Kompaktheit durchaus seinen Reiz hat, auch wenn vieles sehr kursorisch abgehandelt wird. Das Einleitungskapitel ist ein Parforceritt durch Theaterwissenschaft und Schauspieltheorie zu wichtigen Begriffen der Schauspielpädagogik. Im zweiten Teil erläutert Gehrcke die Grundlagen der Schauspielkunst und zeigt, wie man

sie in der Praxis trainieren kann. Er beginnt bei Entspannung als wichtige Grundlage, mit der alles anfängt. Ein Kapitel ist der „Aufmerksamkeit, Sinnesschulung, Körper, Bewegung Raum und Fantasie“ gewidmet. Ein weiteres „Tempo Rhythmus, Spannung und Dynamik“. „Impro in Theater und Film“ und „Handlung im dramatischen Schauspiel“ werden als schauspielpädagogische Felder vorgestellt. Allen Themenfeldern sind die insgesamt 180 praktischen Übungen nach Trainingszielen zugeordnet. Vor allem im dritten Teil wird das sehr interessant. Dort befasst der Autor sich in „Einführung in die szenische Arbeit“ mit einem Kernbereich des schauspielerischen Handwerks der Situation, den W-Fragen und dem Thema Status. Es gibt interessante Übungsfolgen zur Imagination des „Wo“ aber auch des „Wer“ und „Woher“. Die „Rollen und Textarbeit“ wird eher stiefmütterlich auf knappen 32 Seiten abgehandelt, ehe Gehrcke sich seinem Spezialgebiet „Performatives Spiel und Komik“ widmet. Das Buch ist flott und verständlich geschrieben, ohne wissenschaftlichen Anspruch, auch wenn man sich an einigen Stellen durchaus mehr sprachliche Genauigkeit wünschen würde. Ein großes Plus ist der hohe praktische Anteil. Alle Übungen sind anschaulich beschrieben und Trainingszielen zugeordnet. Man findet viele Übungen, wie sie in der Schauspielausbildung gelehrt werden. Manche Übungen verlangen eine hohe Disziplin, Durchhaltevermögen und eine bereits gut trainierte Imaginationsfähigkeit und sind wohl eher für fortgeschrittene Gruppen geeignet. Wer in Richtung Schauspieltraining mit Gruppen arbeiten will, findet viele Anregungen und Hinweise, wofür Übungen nützlich sind und worauf man bei der Durchführung achten muss.

Eine Fundgrube für Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen, die mit ihren Gruppen vertieft schauspielpädagogisch trainieren und schauspielerisches Handwerkszeug vermitteln wollen.

Sigrid Meßner

Heeg, Günther (2017): Das transkulturelle Theater. Berlin: Theater der Zeit. [190 S., ISBN 978-3-95749-078-0]

Der Autor Günther Heeg ist Professor am Institut für Theaterwissenschaft der Universität Leipzig und Vizepräsident der „International Brecht Society“. Das Buch ist mit Mitteln der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gedruckt und ist unter Mitarbeit von Jeanne Bindernagel entstanden. Das Buch ist in drei Kapiteln geteilt. Allerdings ist unter diesen Kapiteln eine Anhäufung mehrerer Unterkapitel, zu finden. Mit vielen Verweisen von Theatertheorie und Theaterpraxis. Dies ermüdet sehr schnell beim Lesen. Auf der anderen Seite, wenn man sporadisch aufschlägt und einen Teilbereich liest, findet man erstaunt detailliert ausgearbeitete Passagen.

Dies lässt vermuten, dass das Buch aus schon vorhandenen Teilbereichen zusammengetragen wurde, um dann mühevoll zu einem Gesamtkonzept verwoben wurde. Hier ist mal der Aufbau des Buches: 1) Idee des transkulturellen Theaters: Theater im Werden, Aktualität des Transkulturellen Theater, Theatrale Einbildungen, Die Fremde als Ort des Transkulturellen Theaters, Transit-Existenz, 2) Welt- Raum des transkulturellen Theaters, Theater der Weltwerdung, Ptolemäisches Welttheater, Theater der Welt-Erfahrung, 3) Praxis des Transkulturellen Theaters, Die Wendung zur Geschichte, Aufstieg und Fall des Phantasmas der Nationalkultur, Die Wiederholung als Aktionsform des Transkulturellen Theaters, Revolution in der Karibik. Die Praxis transkultureller Flexionen, Die Geste als Akteur des Transkulturellen Theaters, Das Transkulturelle Theater als Kraftwerk der Gefühle. „In einer Welt, die im Werden ist, ist das Transkulturelle Theater ein Katalysator der Weltwerdung. Das zu zeigen, ist die Aufgabe dieses Buches“ (S.10). Allerdings kommt das Buch durch die Anhäufung der vielen Richtungen und Themen diesem Ziel nicht näher. Auf der Webseite www.nachtkritik.de ist aus dem Jahr 2014 von dem Autor die ersten Thesen zum Transkulturellen Theater beschrieben, mit einem Bild von Théâtre du Soleil der Ariane Mnouchkine, die dort unter dem Bild als eine Pionierin des Interkulturellen Theaters beschrieben wird. Heeg allerdings lehnt grundsätzlich den Interkulturalismus ab, da dieser „von der Annahme gegeneinander abgeschlossener, distinkter Kulturen“ (S.39) aus. Jedenfalls wird der Begriff „Transkulturalität“ nicht erklärt und auch nicht, inwiefern die Buchstabe T beim Transkulturellen großgeschrieben ist. Auch wenn es eine Bereicherung ist, eine theaterwissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Titelthema zu lesen, bleibt dieses Buch für die theaterpädagogische Arbeit unfruchtbar. An dieser Stelle ist für die Theaterpädagogik vielmehr relevante Publikation vom gleichen Autor Günther Heeg und Lutz Hillmann (Hrsg.): Willkommen Anderswo – sich spielend begegnen. Theaterarbeiten mit Einheimischen und Geflüchteten, Theater der Zeit (Berlin), 2017 zu erwähnen (siehe die Rezension von Florian Vaßen in diesem Heft).

Özge Tomruk

Aggermann, Lorenz; Holling, Eva; Schulte, Philipp; Siebert, Bernhard; Siegmund, Gerald; Stephan, Katharina (Hg.) (2018): „Landschaft mit entfernten Verwandte“. Festschrift für Heiner Goebbels. Berlin: Neofelis. [290 S.; ISBN 978-3-95808-218-2]

Eine sehr schöne, völlig anders konzipierte ‚Ergänzung‘ stellt die zweite hier rezensierte Publikation dar, in der es nicht nur um Analyse und wissenschaftliche Reflexion geht, sondern Freunde, Schüler*innen und ehemalige Studierende, Kolleg*innen und Weggefähr*innen

„schenken“ Goebbels in bunter, lebendiger Form „Texte und Bilder“. Es ist „eine Landschaft“ entstanden, „in der Bilder und Partituren, künstlerische und wissenschaftliche Texte, Beobachtungen und Widmungen unverbunden nebeneinanderstehen können und dazu einladen, Unerwartetem zu begegnen und vielleicht sogar Entdeckungen zu machen.“ Schon der Titel der Publikation, das Querformat, die reiche Bebilderung (Fotos, Skizzen, Bilder) zeigen, dass hier eine besondere Vorgehensweise gewählt worden ist. Dieses belegen auch die vielen persönlichen Texte und Erinnerungen, die Gedichte, Praxisberichte und Analysen einzelner Produktionen von Goebbels sowie ein fiktives Interview und ein fiktiver Brief, der Goebbels' Serenität und Klassik mit Bezug u.a. auf Jean-Luc Godard thematisiert; insgesamt sind es 13 sehr kurze Texte und 22 längere Beiträge.

Es beginnt mit einem Text zu Goebbels' Material-Arbeit und „Patchwork-Kunst“ mit dem treffenden, von Heiner Müller entlehnten Titel „sich durch NICHTANPASSEN anpassen“ und setzt sich fort mit der Diskussion von „Transformation“, „Fakten und Fiktion“, dem „Theater als Gedächtnis-Raum“ und in Form von „Zertrümmerten Geschichtsdenkmäler“. Die Theater-Form als Utopie und „Interdisziplinäre Suchbewegungen“ werden ebenso erörtert wie die Beziehung von Oper und Musiktheater, von „Gesicht und Geschmack“ sowie von „Zunge“ und „Sprechen“; es folgen „Einige Gedanken zu Heiner Goebbels' *Eislermaterial*“ und den „Schauspielstudierenden“. Besonders interessant war für mich der Text „Die Revolution des Kindes“. Weiterhin werden untersucht „Schattenwürfe“, „entfernte Verwandtschaft“ am Beispiel der Produktion „Bouncing in Bavaria“, die „Probe als Produktion des Realen“, also ein Leben auf Probe des Möglichkeitsmenschen, und der Aspekt des „timing“ als ein wichtiger Aspekt der Theaterpraxis, dargestellt mit Bezug zum antiken *rhythmos* und Hölderlins Überlegungen zur Tragödie. Interessant in sehr unterschiedlicher Weise sind auch eine Befragung von Theaterleuten und Studierenden der angewandten Theaterwissenschaft in Gießen zu ihrem wechselseitigen Verhältnis unter dem provokativen Titel „Das Stadttheater ist der Erzfeind“ sowie „Eine Meditation über Artauds letzte Worte“. Gerade diese beiden letzten längeren Texte zeigen die durchaus beabsichtigte extreme Heterogenität dieser Publikation; es haben sich eben „entfernte Verwandte“ zu einer Festschrift für Heiner Goebbels versammelt. Entsprechend sollten auch die Leser*innen blättern, auswählen und selektiv das lesen, was sie interessiert. Anregend ist die Lektüre auf jeden Fall.

Florian Vaßen

Naumann, Matthias; Turnheim, Tina (Hg.) (2017): Not, Lehre, Wirklichkeit. (= Mülheimer Fatzerbücher, 5). Berlin: Neofelis Verlag. [182 S., ISBN: 978-3-95808-133-8]

„Steter Tropfen höhlt den Stein“ – und so findet Ihr, liebe Leser*innen, hier zum fünften Mal einen Hinweis auf Bertolt Brechts *Fatzer*, vermutlich einer der wichtigsten Theater(Pädagogik-) Texte des 20. Jahrhunderts. Es geht in dieser Publikation um „Not, Lehre, Wirklichkeit“, sicherlich zentrale Themen im aktuellen Theater. Auf eine sehr anregende und theoretisch reflektierte Einleitung folgen vier Teile. Im ersten Abschnitt „Not, Lehre, Wirklichkeit“ sind sechs theoretische Beiträge versammelt, die sich mit diesen unterschiedlichen Bereichen beschäftigen. Wicke setzt sich mit „Mauerphantasien“ auseinander, d.h. mit Fluten und Flucht, linearen Grenzen, Barrieren, Selektion, Kontrolle und Verwaltung, und setzt sie in Beziehung zu Nomadentum, Desertion, Ungehorsam sowie affektiv-körperliche Bewegung“ in Brechts *Fatzer*. Schmücker reflektiert im Kontext von *Fatzer* über eine „Notethik“ und Messerschmidt diskutiert mit Derrida (*Université sans condition*) und Adorno (*Kultur und Verwaltung*), mit dem *Aufruf für eine solidarische Bildung*, mit Koneffke (*Zur Dialektik der Mündigkeit*) und dem Konzept der *contact zone* über Lehre und Bildung. Rhein untersucht – im Sinne eines Protestes – das „kritische Potential kontrafaktischer Szenarien“, also veränderter Vergangenheit, variiertes Geschichtsverläufe, ausgehend von „Wünschen als Spuren der Utopie“ besonders im Kunstwerk. Turnheim schließlich diskutiert mit Brecht, „was *möglich sein könnte*“, auch wenn es „*unmöglich erscheinen sollte*“ und damit einen *Realismus der Möglichkeit und der Imagination*. Sie betont dabei den *Rêve Général* gegen die ständige Betonung einer „vermeintlichen Alternativlosigkeit“, mit Badiou „die *Möglichkeit des Unmöglichen*“ und mit Bloch Kunst als „*ein Laboratorium und ebenso ein Fest ausgeführter Möglichkeiten*“. Von besonderem Interesse dürfte das Gespräch von Ertel und Fiebach über „Lehrstücke inszenieren“ sein, in dem neben dem Erfahrungsprozess durch eigenes Spielen, vermittelt über den Begriff der „Selbstverständigung“, die „Vorführung von Verhaltensweisen“, die Darstellung von „kommunikativem kollektivem Verhalten“ erörtert wird. Es geht um das „Zusammenfallen von Darstellung und eigener Lebensrealität“, um „*kollektive und individuelle Erinnerungskraft*“ und „*Einbildungskraft*“.

Es folgt als zweiter Abschnitt die Präsentation und Reflexion des Gastspiels der Gruppe *Chiten* aus Kyoto und ihrer japanischen Erstaufführung von *Fatzer*, geprägt von Bewegung, Rhythmus, Zerrissenheit, mit Bildmaterial, und Analysen von Lisa Mundt zur Freien Theater-Szene in Japan (Theater-Avantgarde, die Katastrophe von Fukushima als Zäsur etc.), von Günther Heeg zur Trennung der Elemente und speziell zum

Gestus sowie von Motoi Miura, dem Regisseur, über seine Theaterkonzeption.

Im dritten Teil zeigt *Fatzers große Untergangsshow* am Saarländischen Staatstheater in Regie, Musik, Raum und Bild eine völlig andere Herangehensweise an diesen „Jahrhunderttext“ (Heiner Müller) mit DJ-artigem Komponieren von Sprachrhythmen, Slapsticks, Ambivalenzen. Schließlich im vierten Kapitel die Gruppe Objective Spectacle mit *F+++RLIVE 2016* eine Produktion voll von „blasphemischer Ironie“.

Florian Vaßen

Pabst, Stephan; Bohley, Johanna (Hg.) (2018): Material Müller. Das mediale Nachleben Heiner Müllers. Berlin: Verbrecher Verlag. (= Iff Texte, 6). [474 S.; ISBN: 978-3-95732-274-6]

In diesem Sammelband, entstanden auf der Grundlage einer Tagung 2015 in Berlin, steht zwar Heiner Müller im Mittelpunkt, aber er ist „nur“ noch Material im Literaturprozess. Untersucht wird sein „Nachleben“ als Material, ein Begriff, der mehr beinhaltet als Rezeption, Fortsetzung oder Aneignung. Müller selbst spricht im Kontext seiner Literatur von Materialästhetik und knüpft damit an Brechts Materialwerttheorie an. Der Begriff Material hat den Begriff Stoff ersetzt, er setzt andere Akzente, betont die Produktion, das Handwerkliche, das Materielle, wohl auch das Materialistische. In fünf Abschnitten wird das Thema sorgfältig entfaltet. Im ersten Teil „Müller als Material“ analysiert Pabst einleitend die „Materialästhetik als Rezeptionsform“ und Löck untersucht den „Stoff, die Form und das NACHLEBEN als Material“. Auf dieser überzeugend präsentierten theoretischen Grundlage werden im zweiten Kapitel „Vorgeschichten des Nachlebens“ Müllers Beziehungen zu Adolf Endler und Thomas Brasch, sein wichtiger früherer Amerikaaufenthalt 1975-1979 sowie sein Verhältnis zur „Experimental- und Popmusik“ dargestellt. Film und Interviews, besonders die thematisch und gattungstheoretisch wichtigen Gespräche mit Alexander Kluge, verweisen im dritten Teil auf „Das Material der Persona“. Besonders interessant ist der Abschnitt vier „Müller im Theater“; hier werden die „Anschlüsse Einar Schleichs und Lothar Trolles“, Müllers „Nachleben“ bei von Düffel, Kater und Peuckert, bei Werner Fritsch und René Pollesch, bei Kathrin Röggla, Brüssig und Schlingensiefel sowie allgemein die „Schreibweisen des Theaters nach Heiner Müller“ und „Müller im Gegenwartstheater“ untersucht. So entsteht ein anschauliches und beeindruckendes Bild von Verflechtungen, Bezügen und Kontakten im Theater, die ein produktives Verständnis der Vielfalt und Heterogenität ermöglichen. Im abschließenden Kapitel geht es um „Müller jenseits des Theaters“, d.h. Heiner Müller und Durs Grünbein, Reinhard Jirgl und Paul Pamper.

Rezensionen

Insgesamt entsteht ein lebendiges Mosaik von Kontakten und Verknüpfungen – intertextuell und biographisch, das die Person Müller, seine Autorschaft und seine Texte als Material in den verschiedensten Ausformungen offenlegt. Der thematische Schwerpunkt liegt allerdings vor allem im Bereich der Literatur (ergänzt um Musik, Film und Interview). Der Theaterprozess selbst, die Theaterpraxis, bleibt dagegen weitgehend ausgeklammert; dennoch entsteht ein anregender Überblick über das Gegenwartstheater mit Blick auf Heiner Müller. Müllers Diktum „Brecht gebrauchen, ohne ihn zu kritisieren, ist Verrat“ wird in dieser Publikation produktiv modifizieren: „Müller gebrauchen, ohne ihn zu kritisieren, ist Verrat“.

Florian Vaßen

Rohrbach, Anne (2017): Erinnerungskultur und kultureller Widerstand in den palästinensischen Gebieten. Jenin, „Cinma Jenin“ und das „Freedom Theatre“. Bielefeld: Transcript. (= Edition Kulturwissenschaft, 147). [336 S.; ISBN: 978-3-8376-4009-0]

Gerade angesichts unsere besonderen Beziehung zu Israel wegen der Shoa, sind genaue Kenntnisse über „Erinnerungskultur und kulturellen Widerstand“ in Palästina sehr wichtig, denn beides bildet eine fundamentale Kraft der Selbstverständigung und Selbstbehauptung: „Widerstand gegen etwas impliziert immer die Erinnerung an etwas, das (einst besser) war. Erinnerung bedeutet immer Widerstand gegen das Vergessen.“

Die vorliegende Publikation, eine fundierte und detaillierte kulturwissenschaftliche Untersuchung, liefert eben diese Kenntnisse, gerade auch bezogen auf Theater und Theaterpädagogik. Am Anfang der sieben Kapitel stehen als „Einführung“ sinnvollerweise eine „Postkoloniale Verortung“ (17-64), in der ein Einstieg gegeben wird: „Kultureller Widerstand ist gewaltfreier Widerstand mit künstlerisch-ästhetischen Mitteln“ in einem „translokalen Dialog“. Ambivalenz, ein „Dazwischen“, ein sog. „dritter Raum“ spielen dabei ebenso eine besondere Rolle wie der Aspekt der Grenze und die „Erinnerungsorte“ als „Kristallisationspunkte der lebendigen Erinnerung“. Es folgen im zweiten Kapitel Überlegungen zu „Geschichtskonzeptionen und nationalen Narrativen“ (65-112). Die Kapitel drei und vier konzentrieren sich auf den Aspekt der „Grenzgänge(r)“ (113-134) und auf „Erinnerung, Widerstand und Märtyrertum“ (135-170). Die nächsten beiden Kapitel beschäftigen sich mit dem „Raum“: „Theater-Räume und Film-Räume“ in Jenin (171-200), mit Blick auch auf weitere palästinensische Theater, und zeigen „reale und symbolische Widerstandsräume“ (201-288), konkret die Kulturformationen „Cinema Jenin“ und das „Freedom Theatre“ sowie den berühmten „Freedom Bus“. In die-

ser in der Intifada besonders wichtigen Stadt im Norden Palästinas bilden diese kulturellen Zentren, gerade in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, einen ganz anderen und zugleich sehr erfolgreichen Nukleus des praktischen Widerstands. Weiterhin wird die Form des Playback-Theaters diskutiert, mit Hinweisen zu „Erinnerung, Trauma, Widerstand“ und „Theater und Film als Erinnerungs- und Widerstandsmedien“. Das letzte Kapitel „Geteilte und teilbare Narrative“ (289-310) thematisiert vor allem ergänzend die Positionen israelischer Menschenrechtsorganisationen und deren – in Bezug auf den palästinensischen Widerstand – gemeinsame und doch differente Auseinandersetzung mit der Politik der aktuellen israelischen Regierung.

Gegen das recht einseitige Bild der Situation in Israel und Palästina in der deutschen Öffentlichkeit, ist es wichtig, die kulturelle Vielfalt in Palästina, besonders auch im Feld von Theater und Theaterpädagogik, wahrzunehmen, denn Besatzung und Unterdrückung werden nie Probleme lösen.

Aktuelle Informationen zum Freedom Theatre kann man unter Facebook, Twitter, Youtube bekommen, Email-Adresse: info@thefreedomtheatre.org

Florian Vaßen

Tadday, Ulrich (2018): Musik-Konzepte. Neue Folge. Bd. 179: Heiner Goebbels. München: Edition Text & Kritik, H. 2. [108 S.; ISBN 978-3-86916-649-0]

Heiner Goebbels ist zweifelsohne einer der wichtigsten Vertreter des heutigen Musiktheaters, experimentell und avantgardistisch sowie zugleich „weltbezogen“, und politisch prägen seine Kompositionen die Entwicklung der Genre Hörstück und Musiktheater in besonderem Maße. Mit engem Bezug zu Hanns Eisler und Heiner Müller, zum Free Jazz und zum politischen Lied, zum progressiven Rock, Hip-Hop, Punk und Pop, zur angewandten Theaterwissenschaft und zum postdramatischen Theater, aber auch zum Alltag und zum „Beiläufigen, Kontingenten und Improvisatorischen“ knüpft er dabei mit seinem „Sinn fürs Querständige, Nichtintegrierbare“ an die „Musikgeschichte des Widerstands“ an. In diesem Kontext steht auch die Konzeption einer Partizipation der Musiker als subversiver Akt.

In einer „Dramaturgie der Brechung“, wie Goebbels es selbst nennt, bleiben nicht nur die einzelnen Teile und Schichten autonom, es entstehen auch „Ambivalenzen, Zweifel und Zwischentöne“, so Hiekel zu „Schwarz auf Weiß“ und „Eislermaterial“ im ersten Beitrag dieses Sammelbandes. Nordholt-Frieling untersucht im zweiten Text vor allem Goebbels polyphone Komposition, die „Musikalität szenischer Gefüge“ in „Stifters Dinge“. Mersch zeigt im Folgenden, dass Goebbels mit seinen

„komplexen szenischen Tableaus“ „eine andere Art von Musiktheater“ entwickelt, weswegen auch der Terminus „Musik/Theater“ verwendet wird. „Die Besonderheit der Stücke besteht darin, dass sie patchworkhaft Sprache, Stimmen, Geräusche, Rhythmus, Klänge und unterschiedliche musikalische Zitate zu ebenso heterogenen wie multimedialen Landschaften verbinden.“ Musik als Unterermalung, als „Dekor zur Illustration“ oder gar als Verdopplung des Textes vermeidet Goebbels in seiner „Ästhetik der Abwesenheit“, stattdessen sind „Brüche, Negationen oder die Verweigerung“ von besonderer Bedeutung. Goebbels intendiert sowohl eine „Kollision der Künste“ als auch – mit John Cage und der New York School – eine „Composition in Process“, sodass „Anderes“, noch Unvorhersehbares“ entsteht. Heidenreich beschäftigt sich im vierten Text mit „Heiner Goebbels‘ Heiner-Müller-Hörstücken“, der Improvisation, der Auflösung von Linearität, den Montage- und Collage-Verfahren, die zur Form der „Sozialen Plastik“ führen, ähnlich wie Joseph Beuys es mit dem Artisten in Aktion gesehen hat. Dabei tritt an die Stelle des genialen Künstlers die Recherche oder Studie. Im letzten Beitrag legt Ramović schließlich den Akzent besonders auf den Fragecharakter von Goebbels‘ Kompositionen, auf ihre „Intermedialität, Multimedialität oder Hybridität“ sowie auf das Politische und die Verantwortung des Künstlers, Goebbels‘ musikalisches Material besitzt folglich „starke referentielle Eigenschaften“. Die vorliegende Aufsatzsammlung zu Heiner Goebbels führt in ihrer theoretischen Orientierung zu einem anderen Verständnis von Musik, von Musiktheater und Hörstück; Theatermacher*innen und Theaterpädagog*innen können dabei viel über die Komplexität des Verhältnisses von Musik und Text erfahren. In jedem Fall aber lohnt es sich über Goebbels‘ Satz „Alle Hierarchisierung ist ihrem Wesen nach totalitär, so auch in der Kunst“ nachzudenken und derart die eigene künstlerische und pädagogische Praxis zu reflektieren und zu organisieren.

Florian Vaßen

Heeg, Günther; Hillmann, Lutz (Hg.) (2017): Willkommen anderswo – sich spielende begeben. Theaterarbeiten mit Einheimischen und Geflüchteten. Berlin: Theater der Zeit. [252 S., ISBN: 978-3-95749-118-3]

Die AfD in Sachsen-Anhalt fordert in ihrem Wahlprogramm, dass die Theater „stets auch klassische deutsche Stücke spielen und sie so inszenieren sollen, dass sie zur Identifikation mit unserem Land anregen.“ Wie einfältig und wie bedrohlich zugleich! Und so ist es gut, dass die vorliegende Publikation dieser ‚Un-Kultur‘ ein wirkliches Theater-„Willkommen“ entgegenstellt, das wie ein Kaleidoskop aus den verschiedensten Perspektiven entwickelt und

im Zusammenspiel von fünf sehr unterschiedlichen Abschnitten dargestellt wird.

Es beginnt mit drei kurzen einführenden Texten, in denen das Theaterfestival „Willkommen anderswo III“ im Mai 2017 am Deutsch-Sorbischen Volkstheater in Bautzen, die Relevanz des Theaters für den transkulturellen Dialog und die „Konvivenz mit und unter Fremden in der Migrationsgesellschaft“ vorgestellt wird. Es folgt auf mehr als 130 Seiten die Dokumentation (Textauszügen und Fotos), Beschreibung und Analyse von neun Theater-Projekten mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen von bekannten Theatern aus Bautzen, Berlin, Düsseldorf, Hamburg, Heidelberg, München, Nürnberg, Plauen und Mülheim. Im dritten Teil wird das Festival in journalistischen Texten und einem Fotoessay „in den Kontext aktueller Theaterpraktiken“ gestellt. Der vierte Abschnitt gibt in sieben Texten von Studierenden der Theaterwissenschaft in Leipzig thesenhaft Einblick in das „Theater in der Migrationsgesellschaft“. Dabei geht es um Fremden- und Menschenfeindlichkeit, um Leitkultur und Integration, „deutsche Identität“ und Hybridisierung, um Heterotopie, den theatralen Raum und „Theater als Spiel-Ort der Möglichkeiten“ sowie um eine „Kulturpolitik der Öffnung“ und um „Wege des transkulturellen Zusammenlebens“. Die Praxis-Beispiele sind sehr anschaulich und anregend, die vielfältigen Reflexionen differenziert und vertiefend, den theoretischen Rahmen in Kurzform findet die/der Leser*in am Ende in Günther Heegs Ausblick „Von der Theaterarbeit mit Flüchtlingen zur transkulturellen Theaterpraxis“. Gegen den letztlich essentialistischen Ansatz des „Interkulturalismus“, bei dem „gegenseinander abgeschlossene und unterscheidbar Kulturen“ sich einander gegenüberstehen, was zu „Dramaturgien der Entgegensetzung“ und Konzepten von „kultureller Identität“ und „Integration“ führt, entwickelt Heeg ein transkulturelles Theater der Fremden. An Stelle eines Theaters „der Geflüchteten, Migrant_innen und Postmigrant_innen“ tritt „ein Theater *unter* Fremden. Was diese Fremden, Neuankömmlinge *und* Einheimische verbindet, sind ihre Geschichten, die sie sich erzählen.“ In einem „Theater für alle und von allen“ findet „ein Spiel unter Fremden“ statt, bei dem „die Angst vor dem Fremden buchstäblich aufs Spiel gesetzt“ wird. Gegen „Identität und Identifikation kann das Theater so einen Möglichkeitsraum hervorbringen, in dem die „Fremdheitserfahrung [...] die Erfahrung einer Fremdheit im Eigenen“ ist.

Florian Vaßen

Streitler-Kastberger, Nicole; Vejvar, Martin (Hg.) (2018): „Ich denke ja gar nichts, ich sage es ja nur“ - Ödön von Horváth. Erotik, Ökonomie und Politik. Herausgegeben in Zusammenarbeit mit dem Theatermuseum, Wien, und dem Franz-Nabl-Institut

für Literaturforschung der Karl-Franzens-Universität Graz. Salzburg: Jung und Jung. [271 S., ISBN 978-3-99027-220-6]

Jahre nach dem Tod wird ein Deal geschlossen: Eine Kiste Grüner Veltliner gegen die sterblichen Überreste eines Dramatikers, der es geschafft hat, in den Kanon der Schulautoren zu gelangen. Rückblende: Am letzten Tag seines Lebens im Jahre 1938 sitzt dieser Dramatiker in einem Pariser Café und macht sich auf den Heimweg. Dort wird er – nicht einmal 40 Jahre alt – von einem Ast erschlagen. Es handelt sich um Ödön von Horváth, der das Wiener Volksstück neu belebte und der nach einer langen Zeit des Vergessens erst in den 1970er Jahren wiederentdeckt wurde. Zeitsprung ins Jahr 2018: Ein Ast hängt im Palais Lobkowitz, nahe der Wiener Albertina. Der Ast, unter dem man Josef Haders schrägen Gedanken lauschen kann, ist Teil der erstklassigen Horváth-Ausstellung des Theatermuseums in Wien. Dort wurde die für Horváths Texte markante Verflechtung von Ökonomie, Erotik und Politik inszeniert. Im Hof des Museums fanden sich Schiffsschaukeln aus einer Inszenierung von „Kasimir und Karoline“, in denen man – kauern mit dem Blick auf das historische Gemäuer des Palais Lobkowitz und auf ein Stück vom Himmel – die Horváthschen Texte hören konnte. Es sind die kurzen eindrucksvollen Horváth-Sequenzen, durchsetzt mit der typischen Stille, die vom Autor eingefordert und auch schriftlich in den Regieanweisungen fixiert wurde. Begleitend zur gelungenen Ausstellungsinzenierung ist bei Jung und Jung der informative Katalog erschienen. Um 9 Figuren der Ausstellung mit historischem Material aus verschiedenen Archiven herum werden Texte versammelt, „die einen thematischen Bogen von der Theaterästhetik und Aufführungspraxis über Fragen der Geschlechterdifferenz zur sozioökonomischen, historischen und politischen Verortung seiner Texte“ (10) spannen. Der einleitende Essay von Wolfgang Müller-Funk gibt „Stichworte zur gesellschaftspolitischen Aktualität von Horváths Volksstücken“ (15-30). Neben analytischen Beiträgen wie beispielsweise „Fassade, Messer, Eisberg. Zur Sprache und Textgenese bei Ödön von Horváth (117-129) von Martin Vejvar, „Horváths Theorie des Theaters“ (37-47) von Christopher Balme oder „*Hin und her* – Migration bei Horváth“ (219-232) von Nicole Streitler-Kastberger finden sich auch literarische Perlen von Peter Turrini, Ferdinand Schmalz, Fiston Mwanza Mujila, Gerhild Steinbruch und von Ödön von Horváth selbst. Die Bühnenbildentwürfe von Caspar Neher zur Leipziger Uraufführung von „Kasimir und Karoline“ (1932) aus dem Wiener Theatermuseum sind ein würdiger Abschluss. Den beiden HerausgeberInnen, die zugleich auch die Ausstellung kuratierten, ist es gelungen, weit mehr als einen Ausstellungskatalog vorzu-

legen, vielmehr haben sie neue Sichtweisen auf einen – vermeintlich bekannten – politischen Sprachkünstler zusammengetragen. Wer mehr über den Veltliner Deal wissen will, dem sei der grandiose Text von Peter Turrini Horváths Gebeine (31-35) ans Herz gelegt; wer in Zukunft seinen Horváth inszenieren oder spielen will, dem gleich das ganze Buch.

Maik Walter

Zischler, Hanns (2017): Kafka geht ins Kino. 2. geänderte Auflage. Berlin: Galiani. [216 S., ISBN 978-3-86971-105-8]

Stach, Reiner (2017): Die Kafka-Biographie in drei Bänden. Mit dem Zusatzband „Kafka. Von Tag zu Tag“ und historischen Stadtplan von Prag. Limitierte Gesamtausgabe im Schuber. Frankfurt am Main: S. Fischer. [978-10-397256-6]

Franz Kafka schrieb zwar keinen Dramen, seine Prosa zählt aber nach wie vor zu den wichtigen Textvorlagen und Inspirationsquellen für das Theater. Zwei aktuelle, bzw. aktuell überarbeitete Publikationen der Kafka-Forschung, die auch für eine breitere Leserschaft aufbereitet sind, machen Lust, sich mit dem Autor und dem Werk näher zu beschäftigen und sollen im Folgenden vorgestellt werden: eine Studie zum Kinogänger Kafka und eine groß angelegte Biographie.

Der Schauspieler und Autor Hanns Zischler schrieb bereits 1983 im Freibeuter einen Aufsatz über den eifrigen Kinobesucher Kafka, der 1996 dann als illustrierter Essayband veröffentlicht wurde und nun in einer erweiterten Neuauflage erschien. Zischler verarbeitet eine Fülle von Material aus Zeitschriften, Büchern, Archiven. Er folgt den Spuren Kafkas und zeigt, welchen bis dahin weit unterschätzten Einfluss das sich noch in den Kinderschuhen steckende und häufig von der Kunstwelt geschmähte Kino auf das Werk Kafkas besaß. Zischler gelingt es, (literatur)historische Darstellung, Werkinterpretation und auch biographisches Erzählen gekonnt in harmonischen Einklang zu bringen, wie gerade die Passagen zur Verbindung zu Felice Bauer zeigen. Dem ausgesprochen schön gestalteten Buch mit vielen Abbildungen liegt in der Neuauflage eine DVD mit 6 (Kurz-)filmen bei, die einen bewegten visuellen Eindruck hinterlassen.

Fast zeitgleich liegt nun in einer limitierten Sonderausgabe die abgeschlossene Kafka-Biographie von Reiner Stach vor, die bereits 2015 mit dem Bayerischen Buchpreis ausgezeichnet, in mehrere Sprachen übersetzt und schon nach kurzer Zeit international breit rezipiert wurde. Die Ausgabe versammelt neben den drei zwischen 2002 und 2014 publizierten Bänden eine ausführliche synoptische Dokumentation aller Briefe, Tagebücher und Ereignisse (Kafka von Tag zu Tag) und einen historischen Stadtplan der Stadt Prag. Den Kern macht jedoch der exzellent

Rezensionen

verfasste viel gelobte biographische Dreibänder aus: Den Jahre der Erkenntnis 1916-1924 (Bd. 3) gehen die frühen Jahre 1883-1910 (Bd. 1) sowie die Jahre der Entscheidungen 1910-1915 (Bd. 2) voran.

Stilistisch legt Stach, der neben Philosophie und Literaturwissenschaft auch Mathematik studiert hat und als Verlagslektor tätig war, eine flüssig erzählte, spannend zu lesende Lebens- und Werkgeschichte vor. Im Vorwort des Dokumentationsbandes entwickelt der Biograph – in Abgrenzung zur faktenorientierten linear abrollenden Chronik – auch seine eigene Poetik der Biographie, die er selbst als ein „szenisches Erzählen“ (13), bzw. als „szenische Vergegenwärtigung, situative Entfaltung und historische Lokalisierung von Kafkas Leben“ (XXV) sieht. Kafka erlebte den Abgesang einer ihn prägenden monarchistischen Gesellschaft und einen Weltkrieg, er hatte in seinem kurzen Leben komplizierte Beziehungen zu Frauen, erlebte wiederholt Momente des Scheiterns und schuf – trotz eines ihn aufzehrenden Brotberufs – ein immenses literarisches Werk: „Kafkas Welt ist unwohnlich, und lange dauert es, sich hier einzufinden. Dennoch dringen seine Sätze unter die Haut, geben zu denken, sind nicht mehr abzuschütteln.“ (XV). Reiner Stach lässt im bildreichen literarischen Formen dieser Welt den Menschen Kafka in seiner Zeit und seinen Umständen hervortreten und evokiert eine unbändige Lust auf eine (erneute) Lektüre von Kafkas Texten, auch und gerade für das Theater!

Maik Walter

Oelschläger, Birgit (2017): Bühne frei für Deutsch! Das Theaterhandbuch für Deutsch als Fremdsprache. 1. Auflage. Weinheim: Deutscher Theaterverlag. [189 S., 978-3-7695-0337-1]

Theater im Fremdsprachenunterricht heißt in der Praxis häufig „Aufsagetheater“, Texte werden hierbei zum Abschluss von Lektionen zwar in den Klassenraum geholt, aber LehrerInnen fehlt häufig das Theaterhandwerk, um eine ästhetische Qualität auch im fremdsprachlichen Klassenraum zu erzeugen. Die 2018 verstorbene Birgit Oelschläger war ein Glücksfall für den Bereich Deutsch als Fremdsprache, denn sie konnte zwei Schwerpunkte ihrer langjährigen beruflichen Tätigkeiten überzeugend verbinden: Sie war sowohl Dozentin für Deutsch als Fremdsprache als auch studierte Theaterpädagogin. Mit ihrem Theaterhandbuch leistet sie einen wichtigen Beitrag für eine Ästhetisierung des Fremdsprachenunterrichts. Kern der 189 Seiten sind 20 erprobte Unterrichtseinheiten, die auf verschiedenen Sprachniveaus eingesetzt werden können (81-121). Diese Einheiten thematisieren beispielsweise den Einsatz von Lehrwerkstexten oder Gedichten. Aber auch theaterpädagogische

Spielelemente wie Status, Rolle oder Situation werden erklärt und zum Gegenstand des Unterrichts. Eine didaktische Einführung (15-51) kontextualisiert diese Unterrichtsvorschläge, für die zudem 30 sprachfokussierte Spiele aus dem Theaterbereich vorgestellt werden (53-79). Sämtliche Spielbeschreibungen sind nachvollziehbar und machen Lust, sie auch sogleich auszuprobieren. Das liegt auch daran, dass hier aus dem großen praktischen Erfahrungsfundus der Autorin jeweils eine Bestenauswahl aufgelistet wurde: Das sind die Top Five der Spiele für die ersten Stunden Deutsch, zum Einstieg in Theaterarbeit und Kennenlernen, der Wortschatzspiele, der Grammatikspiele, der Spiele aus dem Improvisationstheater und der Phonetikspiele. Fast zwei Drittel der Spiele sind erfreulicherweise bereits auf dem Sprachniveau A1 einsetzbar und dies hebt sich positiv von den vergleichbaren Handreichungen ab, die zumeist Aktivitäten für fortgeschrittene LernerInnen enthält. Sie eignen sich mehrheitlich für Kinder, Erwachsene und Jugendliche. Die Spiele sind sehr sorgfältig unter anderem nach dem entsprechenden Sprachniveau und Adressatengruppen katalogisiert.

Abschließend wird gezeigt, warum und wie Stückentwicklungen in einem Theaterprojekt mit jugendlichen DeutschlerInnen eingesetzt werden können (129-156). Ein Anhang stellt Arbeitsblätter, eine Auswahl der verwendeten Primärtexte der Unterrichtsvorschläge sowie Links und Literaturhinweise zusammen. Besonders gelungen sind die Zeichnungen von Detlef Surrey, die typische Spiel-, bzw. Unterrichtssituationen liebevoll auf den Punkt bringen. Das Handbuch vermittelt fundiert theaterpädagogisches Handwerk für den Unterricht in der fremden Sprache Deutsch und füllt eine Lücke, die bis zu dessen Erscheinen zwischen Forschungsarbeiten und Spielesammlungen für die Schnittmenge von Theater und Deutsch als Fremdsprache bestand. DeutschlehrerInnen, die performativ arbeiten möchten, finden zahlreiche Anregungen.

Maik Walter

Nippoldt, Robert; Pofalla, Boris (2017): Es wird Nacht im Berlin der wilden Zwanziger. Unter Mitarbeit von Christine Nippoldt, Saskia Kunze, Marcel Marciej, Daniela Löbber, Florian Kobler, Margit J. Mayer et al. Köln: Taschen. [223 S., 978-3-8365-6319-2]

Bilder haben im Buchgeschäft derzeit Konjunktur. Während Graphic Novels in immer neuen Formen Geschichten erzählen, visualisieren Info-Bildbände komplexe Zusammenhänge. Robert Nippoldt und Boris Pofalla haben sich nun daran gewagt, die Zwanziger Jahre in Berlin in schwarz, weiß und sepia einerseits neu zu erzählen und andererseits in einem Grafikband visuell zu strukturieren. Ein wesentlicher

Bezugspunkt dieser neu angelegten Kulturgeschichte ist die Bühnenwelt von Theater, Film und Kleinkunst. So werden unter anderem das Theaterimperium des nur 1,70m großen Max Reinhardt (120-121) oder das Schaffen des 1,67 m großen Bertolt Brecht (124-127) auf einer Doppelseite vorgestellt. Die Körpergrößen finden sich unter anderem auf den Visitenkarten, die jeder Person in ihrem Portrait zugeordnet wurde. Neben einer kleinen Zeichnung wurden dort die Lebensdaten, die Anzahl der Ehen und Kinder sowie persönliche Anekdoten aufgenommen. Im Falle von Brecht heißt es „Liebte Boxsport und hatte selbst einen Punchingball neben seinem Schreibtisch“ und über Reinhardt erfahren wir, dass er als „Schauspieler gerne in die Rolle von bärtigen alten Männer[n]“ schlüpfte (120). Blickfang der Doppelseite sind die eindrucksvoll markanten Zeichnungen, die meist eine ganze Seite füllen. Dem Zeichner Nippoldt gelingt es, Vorstellungen aus dem kulturellen Gedächtnis aufzurufen und in ästhetisch überzeugender Form in die Graphic Novel zu überführen. Das Portrait wird vom Namenszug und einem kurzen Text eingeleitet, zuweilen gibt es kleinere Essays, die das Portrait anreichern. Gerahmt werden diese durch allgemeine Einführungen wie dem „Tanz auf dem Vulkan. Ein geschichtliche Einführung (16-27) und dem „Untergang. Ausklang (206-213). Einen musikalischen Einblick geben die 26 Musikstücke auf der beigelegten CD. Ein multisensorischer Genuss für Theaterfreunde!

Maik Walter

Schaubühne Berlin (Hg.) (2018): Juergen Teller, Ute Mahler & Werner Mahler, Pari Dukovic, Brigitte Lacombe Paolo Pellegrin. Bielefeld: Kerber (Kerber Photo Art). [351 S., ISBN 978-3-7356-0424-8]

Theaterplakate sind im Rückblick auch ein Stück Theatergeschichte. Die Schaubühne Berlin schreibt seit ihrer Gründung gewichtige Kapitel dieser Geschichte und gestaltet derzeit mit ihren legendären Spielzeitkampagnen bewusst den öffentlichen Berliner Stadtraum. Es sind nicht die aktuellen Inszenierungen, für die hier geworben werden, sondern das renommierte Ensemble selbst wird noch einmal durch den fotografischen Blick neu inszeniert. Der ebenfalls portraitierte Intendant Thomas Ostermeier begründet dies im Vorwort des opulenten Bildbands aus dem Kerber-Verlag: „... ich glaube fest an die Schauspielkunst als Ensemblekunst“ (7). Das Ensemble wurde von sechs GegenwartsfotografInnen in den letzten fünf Jahren verbildlicht: Juergen Teller, Ute und Werner Mahler, Pari Dukovic, Brigitte Lacombe sowie Paolo Pellegrin. Ob im intimen Augengespräch, mit verspiegelten Konstruktionen, mit dem Einfluss der Nacktheit spielend oder in distanziert inszenierten Arbeiten, diese Bilder

geben immer wieder neue Blicke auf das großartige Ensemble. Bekannt sind zwar vor allem die Portraits von Lars Eidinger, der immer wieder mit Geschlechtergrenzen spielt, ophelienhaft im Wasser liegend oder eine Haarspange tragend, die unergründlichen Projektionsflächen einer Nina Hoss oder die verletzte Maskulinität eines Mark Waschke. Aber auch die Bilder der 45 anderen SchauspielerInnen sind Einladungen zum lustvollen, bewegenden Schauen.

Eingeleitet werden die fünf Kampagnen jeweils durch einen kurzen Text, bzw. ein Interview, das die fotografische Arbeitsweise vorstellt. Am Ende werden sämtliche Bilder im Miniaturüberblick zusammengeführt, so dass ein direkter Vergleich möglich wird, bei dem Zeitvertikalen und Ästhetikhorizontalen aufscheinen und die dann in der Betrachtung der großformatigen Portraits vertieft werden können. Ein Bildband, der am besten in kleinen Portionen genossen werden sollte und mit dem man sehr viel Zeit verbringen kann. Es lohnt sich.

Maik Walter

Peters, Sibylle (2017): Playing Up – Performancekunst für Kinder und Erwachsene. FUNDUS THEATER HAMBURG. www.playingup.de. [ISBN 978-3-00-056619, Zu beziehen über www.fundus-theater.de]

Playingup, ein Spielsetting mit 36 Spielkarten, einem Joker, Aufklebern, einem Pappwürfel zum Selbstbasteln und einem Heft zur Spielanleitung wurde nun auch ins Deutsche übersetzt (englisch 2016). Das intergenerationell angelegte Spiel lädt Kinder ab sieben Jahren und Erwachsene dazu ein, Neues mit- und voneinander und über Live-Art erfahren zu können.

Baut Eure eigene Was-passiert-dann-Maschine aus Dingen, die Euch zur Hand sind. Kriegt Ihr eine Kettenreaktion hin, die aus mindestens fünf Schritten besteht? (Peter Fischli David Weiss: der Lauf der Dinge 1987)

Erfindet ein seltsames Wesen, das von einem Teammitglied verkörpert wird. Wenn ihr mit der Kostümierung fertig seid, geht auf die Straße, fahrt

mit dem Bus oder geht in den Supermarkt. Versucht nicht zu zeigen, dass ihr das seltsame Wesen alle kennt. Was passiert, wenn das Wesen auf andere Menschen trifft? (Lone Twin: Beastie 2010).

Derartige Spielanweisungen, von Sibylle Peters vom Fundustheater Hamburg zusammengestellt, gehen zurück auf Performances aus den verschiedenen Bereichen von Live-Art. Eingeteilt hat sie die Bereiche in 6 Kategorien: Körper und Sinne, Stadt und Land, Tiere und Dinge, Sammeln und Erzählen, Gefahr und Gefühl, Forschen und Basteln.

Die Spielkarten überzeugen durch eine ansprechend aufbereitete Grafik mit Hinweisen und Kommentaren zum Ausgangswerk ebenso wie durch klar formulierten Anweisungen. Sie lassen dabei Spielraum, eigenes einzubringen oder Spielideen auch zu verändern.

Wer mehr über die Hintergründe erfahren will: <http://playingup.thisis-liveart.co.uk/live-documentation-from-tate-modern/>

Kristin Westphal

ANKÜNDIGUNGEN

Theater und Geschichte

**11. Theaterpädagogische Fachtagung
23. November 2018
von 09:00 bis 17:00 Uhr
Ort: Int. Jugendprojektehaus
Oldenburg**

Geschichte, Geschichten und Theater gehen vielfältige Beziehungen miteinander ein. Die Geschichte, die die Handlung bestimmt, ist nicht gleichzusetzen mit der Geschichte, die das Theater übersteigt und umfasst. Vielmehr begreift sich das Theater als Ort, an dem im Hier und Jetzt Vergangenheit ausgehandelt, angeeignet und gleichzeitig eine mögliche Zukunft verhandelt werden kann. Wie können wir einen Umgang mit (unserer) Vergan-

genheit pflegen, der unser Handeln nicht vorbestimmt, sondern Handlungsmöglichkeiten gibt?

Ausgehend von einem Impulsvortrag stellen die Teilnehmenden die Verbindungen zum theaterpädagogischen Alltag her und diskutieren die Chancen für die Entwicklung einer demokratischen und toleranten Gesellschaft innerhalb von theaterpädagogischen Prozessen.

Gastreferent:

Dr. Ole Hruschka, Leibniz Universität Hannover, Studiengang Darstellendes Spiel

Die Fachtagung richtet sich an Deutsch- und Geschichtslehrer*innen, Theaterpädagog*innen, Theater AG

Lehrer*innen und Spielleiter*innen von Darstellenden Spiel Kursen.

Ausrichter:

Theaterpädagogisches Netzwerk Oldenburg – Oldenburgisches Staatstheater (Hanna Puka, Lea Schreiber, Dario Köster); Jugendkulturarbeit e.V. (Pia Schillinger, Jörg Kowollik, Bodo Rode); Ev. Bildungshaus Rastede (Uwe Fischer)

Information und Anmeldung

Dario Köster

Tel.: 0441/2225-344

dario.koester@staatstheater-ol.niedersachsen.de

POSITIONEN UND PERSPEKTIVEN DER THEATERPÄDAGOGIK

Symposium an der Universität der Künste Berlin

12. bis 14. April 2019

Nach fast 20 Jahren wird Prof. Ulrike Hentschel im März 2019 aus dem aktiven Hochschuldienst ausscheiden – Anlass genug, Bilanz zu ziehen und damit das Wirken unserer Kollegin zu würdigen.

Wir möchten uns im Rahmen eines Symposiums mit der Frage beschäftigen, in welcher Weise sich die aktuelle Situation des theaterpädagogischen Arbeitsfeldes,

der theaterpädagogischen Praxis und Fachtheorie beschreiben lässt. Welche Herausforderungen stellen sich, welche Fragestellungen und welche Ansätze sind aktuell?

Es wird verschiedene Formate einer wissenschaftlichen Verständigung geben und ein Fest. Save the date!

Informationen zum Symposium bei den Veranstalter*innen: Ute Pinkert, Ina Driemel, Johannes Kup, Tania Meyer, Katja Rothe und Eliana Schüler
E-Mail: pinkert@udk-berlin.de

Themenschwerpunkt Heft 74:

Welcome to the Jungle – Theaterpädagogik international

Die Ausgabe wird von Friedhelm Roth-Lange betreut (rothlange@aol.com).

Die Rubrik Rezensionen von Maik Walter (maik@zedat.fu-berlin.de)

Redaktionsschluss 15.1.2019

TheaterSpielFlow: Offene Werkstatt-Tagung in Himbergen

Spiel, Spielimpuls, Spiellust als Basis szenischer Kreation mit Mina Tinaburri und Ulrich Ernitz vom Atelier für physisches Theater (APT – Internationale Schule für Bewegungsschauspiel Berlin) 16.-18. November 2018 in Himbergen

Worum geht es?

Drei systematische Richtungen werden während der Arbeitstagung verfolgt – entsprechend der drei sinnstiftenden Begriffe des Arbeitsthemas „TheaterSpielFlow“:

- „Theater“: Es werden die Theater-Traditionen des Rollen- und Maskenspiels, wie es das physische Theater kreiert hat, praktiziert.
- „Spiel“: Es zeigt den versuchsweisen und mit Freude gestalteten schöpferischen Umgang in der Gruppe.
- „Flow“: Das Stichwort wird angepasst aufgenommen in etwa dieser Zielorientierung: „Flow“ ermöglicht das Sich-Hineinbegeben in etwas Fließendes, Strömendes, Veränderndes und dies geschieht in unterschiedlichen Intensitätsgraden – und entspricht damit etwa jugendlichen Lebensbedürfnissen, mit denen theaterpädagogische Fachkräfte umgehen können müssen.

Und so drücken es Mina Tinaburri und Ulrich Ernitz vom APT plastisch und aus ihrem artistischen Hintergrund aus:

Sie wenden sich mit ihrem 1995 gegründeten „Physical Theatre“ an den neugierigen, fragenden Menschen und stellen ihn in den Mittelpunkt, um ihn weiter zu erforschen und zu entwickeln. Und: Der/die Schauspieler*in ist das ewige Kind, das sich immer wieder aufs Neue auf die Reise in die Welt des Unbekannten aufmacht. Wie ein Don Quijote begibt sie/er sich auf die Suche nach der genialen Idee, verführt von den unbegrenzten Möglichkeiten des Spiels und der Freude, „Narrheiten“ zu begeben. Das Entréebillet in die Spielfreude als Basis der Schauspielkreation ist die Bereitschaft sich dem Spiel ganz hinzugeben; und das unbekannte Neue zu riskieren und trotzdem keine Gelegenheit zu verpassen, sich in seinem Tun zu amüsieren ... und in die verschiedensten dramatischen Interpretationen zu springen < <http://www.apt-absurdacomica.de/> >

Die Werkstatt-Tagung ist offen für alle (Eine gewisse körperliche Belastbarkeit ist erwünscht)

Bitte mitbringen: Bewegungsfreundliche Kleidung, leichte Gymnastikschuhe/rutschfeste Strümpfe (oder: barfuß dabei sein).

Teilnahmegebühren (einschließlich Übernachtung, Verpflegung, Workshop-Leitung; Bettwäsche ist mitzubringen oder

gegen Entgelt zu entleihen): € 180,00 für Berufstätige, € 130,00 für Mitglieder der Gesellschaft für Theaterpädagogik, € 95,00 für Studierende, Arbeitslose usw.

Bitte den Betrag bis zum 15. Oktober 2018 unter dem Stichwort „Himbergen“ auf das Konto der Gesellschaft für Theaterpädagogik, Sparkasse Hannover, überweisen
IBAN: DE 70 2505 0180 0000 5561 06

Anmeldung bis 31. Oktober 2018 bei Florian Vaßen, Immengarten 5, 30177 Hannover, florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de

Informationen/Tagungsleitung:

Prof. Dr. Gerd Koch, koch@ash-berlin.eu
Prof. Dr. Florian Vaßen, florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de

Ort: Tagungshaus Himbergen e.V., Bahnhofstr. 4, 29584 Himbergen
Fon: 05828 – 357
Fax: 05828 – 1675,
info@thhimbergen.de,
www.tagungshaushimbergen.de

Veranstalterin: Gesellschaft für Theaterpädagogik/Niedersachsen e. V., <http://gesellschaftfuertheaterpaedagogik.net/>
Gefördert von der Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) Spiel & Theater aus Mitteln des BMFSFJ.



Anzeigenschluss

für das Heft 74 ist April 2019.

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.

Autorinnen und Autoren

Stephan B. Antzack

Theaterpädagoge (BuT), examinierter Kunstpädagoge und Geschichtsvermittler (Didaktik), arbeitet teilzeitbeschäftigt im sozialpsychiatrischen Bereich. Dozent in der Lehrer*innenbildung u.a. an der UdK Berlin
antzack@googlegmail.com

Maren Becker

Performerin, erarbeitet mit dem Kollektiv STERNA I PAU Produktionen politische Performances für Kinder und Jugendliche
marenbecker@gmx.de

Carolin Bitter

Studentin im Studiengang Darstellendes Spiel an der Leibniz Universität Hannover
carolinbitter@icloud.com

Claudia Bühlmann

Schauspielerin, Dozentin für Körperarbeit, Leiterin des Institut für angewandtes Theater (IFANT) Wien, Theaterpädagogik (BuT), arbeitet für den Dschungel Wien und das österreichische Theatermuseum
office@claudiabuehlmann.de

Jannina Brosowsky

Sozialarbeiterin und angehende Theaterwissenschaftlerin mit Schwerpunkt auf theater- und medienpädagogischen Projekten
janninab.jb@gmail.com

Franziska Cordes

(BSc) wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt „TIP.De – Theater in der Pflege von Menschen mit Demenz“ an der Hochschule Osnabrück/Lingen
f.cordes@hs-osnabrueck.de

Friederike Falk

Schauspielerin, Sozialarbeiterin (BA), Theaterpädagogin (MA), Lehrbeauftragte an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (HAW), Mitglied des Performance-Kollektivs „helium x“
friederike.falk@gmx.de

Anne Keller

Dr. phil., freischaffende Theaterpädagogin und Theatermacherin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hildesheim
kelleran@uni-hildesheim.de

Ute Handweg

Geschäftsführerin der Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater e.V.
handweg@bag-online.de

Jutta Heppekausen

Gründerin von „Blickwechsel – Playbacktheater Freiburg“, Playbacktrainerin beim Centre for Playback Theatre N.Y. (APTT), Supervisorin in freier Praxis (MA, FVS), Psychodramaleiterin (DFP), wiss. Mitarbeiterin an der PH Freiburg
jutta.heppekausen@azfreiburg.de

Gudrun Herrbold

Theaterregisseurin, leitet Projekte an professionellen Theatern, Schulen und Hochschulen, Dozentin für performative Künste u.a. an der UdK Berlin
info@gudrunherrbold.de

Melanie Hinz

Dr. phil., Professorin für Bildende und performative Künste in der Kulturarbeit an der FH Dortmund und Gründungsmitglied der Frl. Wunder AG
melanie.hinz@fh-dortmund.de

Frederik Hochheimer

(BA), Theaterpädagoge und Projektkoordinator der „Theaterklinik Lingen“, wissenschaftliche Hilfskraft am Institut für Theaterpädagogik der Hochschule Osnabrück.
theaterklinik-lingen@hs-osnabrueck.de

Jessica Höhn

(MA) wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt „TIP.De – Theater in der Pflege von Menschen mit Demenz“ an der Hochschule Osnabrück/Lingen
j.hoehn@hs-osnabrueck.de

Ole Hruschka

Dr. phil, Theaterpädagoge und Dramaturg, leitet das Studienfach Darstellendes Spiel an der Leibniz Universität Hannover
ole.hruschka@germanistik.uni-hannover.de

Friederike Jentsch

Sonderschullehrerin und Fachseminarleiterin in der sonderpädagogischen LehrerInnenausbildung Berlin, Mitorganisatorin des Netzwerks Inklusive Theaterarbeit (www.tusch-berlin.de)
F.JentschBerlin@web.de

Barbara Kantel

Regisseurin, Dramaturgin, leitet das junge Schauspiel Hannover
Barbara.Kantel@staatstheater-hannover.de

Gerd Koch

Dr. phil, Dipl.-Pädagoge, Professor für „Theorie und Praxis der sozialen Kulturarbeit“ an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin bis 2006
koch@ash-berlin.eu

Verena Lohner

ist Ensemblemitglied und künstlerische Leiterin des Improvisations- und Unternehmenseaters Steife Brise
verena@steife-brise.de

Tobias Möhlmann

(BA), Student im Studiengang Darstellendes Spiel an der Leibniz Universität Hannover
tobias.moehlmann@gmx.net

Inga Otte

Absolventin der Hochschule voor de Kunsten ArEZ, Arnhem (Niederlande), lebt und arbeitet als Dozentin in Bielefeld
I.Otte@student.ArEZ.nl

Angela Pfenninger

von der Agentur „Museum-Theater-Events“ ist Vorsitzende von IMTAL Europe
info@museum-theater-events.de

Ute Pinkert

Dr. phil, Dramaturgin und Theaterpädagogin, Professorin für Theaterpädagogik in den Studiengängen Theaterpädagogik und Darstellendes Spiel an der UdK Berlin
pinkert@udk-berlin.de

Friedhelm Roth-Lange

Theatermacher, Theaterpädagoge (BuT) und Dozent, Vorstandsmitglied Bundesverband Theaterpädagogik e.V.
rothlange@aol.com

Felix Rumpf

(BA), Student im Studiengang Darstellendes Spiel an der Leibniz Universität Hannover
rumpf.felix@gmx.de

Gregor Ruttner

(MA), Geschäftsführer, Vorstand, Spielleiter bei der Bionde Bühne Baden
Bühne für Neugierige
gregor.ruttner@biondebuehne.at

Mira Sack

Dr. phil., Professorin für Theaterpädagogik an der Zürcher Hochschule der Künste
mira.sack@zhdk.ch

Eliana Schüler

Kultur- und Sozialanthropologin (B.A.) und Theaterpädagogin (M.A), wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Potsdam
e.schueler@posteo.de

Finja Schlake

MA, angehende Theaterlehrerin, Absolventin des Studiengangs Darstellendes Spiel an der Leibniz Universität Hannover
finjaschlake@gmx.de

Stefanie Seeling

Prof. Dr., Leitung des Forschungsprojekts „TIP.De – Theater in der Pflege von Menschen mit Demenz“ an der Hochschule Osnabrück/Lingen
s.seeling@hs-osnabrueck.de

Tracy Stiehl

(BA), Studentin im Studiengang Darstellendes Spiel an der Leibniz Universität Hannover
tracystiehl@posteo.de

Florian Vaßen

Dr. phil, Professur an der Leibniz Universität Hannover, Leiter der Arbeitsstelle Theater – Theaterpädagogik sowie des Studiengangs Darstellendes Spiel bis 2009
florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de

Christian Weiss

Verw.-Professur am Institut für Performative Künste und Bildung der HBK Braunschweig, Regisseur bei krügerXweiss
ch.weiss@hbk-bs.de

Kristin Westphal

Dr. phil. habil., Professorin im Fachbereich Bildungswissenschaften an der Universität Koblenz-Landau, Wissenschaftliche Leitung des Zentrums für zeitgenössisches Theater und Performance sowie des Studiengangs Darstellendes Spiel
westphal@uni-koblenz.de